

Cuerpo territorio: El Cuerpo y el Territorio a partir de la enseñanza de la Geografía en la escuela.

Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales

Yurany Melissa Sánchez Sánchez

Tutor de Investigación


Oscar Iván Lombana

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias sociales


Bogotá

2024

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 7 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|--|
| Tipo de documento | Tesis |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Cuerpo territorio: El Cuerpo y el Territorio a partir de la enseñanza de la Geografía en la escuela. |
| Autor(es) | Yurany Melissa Sánchez Sánchez |
| Director | Oscar Iván Lombana |
| Publicación | Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Cuerpo, territorio, geografía, enseñanza, educación básica, límites personales. |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>Esta investigación aborda la relación entre el cuerpo y el territorio desde una perspectiva educativa renovada, enfatizando cómo ambos han sido históricamente objeto de control, apropiación y disputa. Se propone una estrategia pedagógica constructivista y de aprendizaje significativo para fomentar en estudiantes de noveno grado del Colegio Gimnasio Calcuta el reconocimiento activo de sus límites corporales y territoriales, promoviendo una comprensión crítica de las dinámicas de dominación, explotación y resignificación del espacio.</p> <p>El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y longitudinal en el ámbito de la investigación educativa, utilizando instrumentos como entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y análisis de producciones gráficas para capturar el proceso activo de construcción del conocimiento. Se fundamenta teóricamente en la geografía de la percepción individual y en la noción del cuerpo como primer territorio a proteger, integrando los principios del constructivismo y del aprendizaje significativo para que los estudiantes sean protagonistas en la interpretación y transformación de su entorno.</p> <p>A lo largo del trabajo se evidencian aprendizajes significativos en la identificación y resignificación de los límites personales y espaciales, destacando el impacto de la estrategia pedagógica en el fortalecimiento del pensamiento crítico, la autonomía y la convivencia. La propuesta demuestra la eficacia de integrar la teoría con la práctica, permitiendo que los</p> |

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñanza de la vida</i> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 7 | |

estudiantes transformen su percepción del espacio y se conviertan en ciudadanos críticos, capaces de interpretar y transformar su entorno de manera participativa y reflexiva.

3. Fuentes

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Territorio y Feminismos. ISBN-978-9942-30-334-9


<https://miradascriticasdelterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>

Cortínez, V. (2016). Igualdad de género para el Desarrollo Territorial: Experiencias y Desafíos para América Latina. *Serie documentos de trabajo N° 180. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo Rimisp*. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1466786058Igualdad_de_genero_para_el_desarrollo_territorial.pdf

Cruz, D. (2020). Feminismos comunitarios territoriales de Abya Yala: mujeres organizadas contra las violencias y los despojos. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*. (3), 1. 8-202. <https://journalusco.edu.co/index.php/repl/article/view/2581/3907>

Cruz, D. (2020a). Mujeres, Cuerpo y Territorios: Entre la Defensa y la Desposesión. En: Cruz Hernández & Bayón Jiménez. *Cuerpos, Territorios y Feminismos Compilación Latinoamericana de Teorías, Metodologías y Prácticas Políticas*. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21045/1/Cuerpos%2C%20territorios%2C%20feminismos%2C%20LBP%202019-II.pdf>

Sosa, A. (2021). *Enraizando feminismo: propuesta pedagógica con enfoque feminista para*

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando la conciencia</i> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de 7 | |

las comunidades habitantes de los espacios de transición urbano-rural de la vereda El Uval y el barrio Brisas del Llano, Usme. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/16391>

Tuan, Y.-F. (1977). Space and place: The perspective of experience. University of Minnesota Press. Recuperado de <https://www.upress.umn.edu/book-division/books/space-and-place>

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. Recuperado de <https://www.hup.harvard.edu>


4. Contenidos

Este trabajo de investigación aborda la relación entre el cuerpo y el territorio desde una perspectiva educativa basada en el constructivismo y el aprendizaje significativo, explorando cómo los estudiantes pueden construir activamente el conocimiento de sus propios límites personales y espaciales a través de estrategias pedagógicas innovadoras. La investigación se organiza en cinco secciones principales:

1. Planteamiento del problema y justificación

Se analiza cómo, históricamente, tanto los cuerpos como los territorios han sido objeto de control, apropiación y disputa, lo que ha generado dinámicas de exclusión y vulneración. Se expone la necesidad de una estrategia educativa que, desde un enfoque constructivista, permita a los estudiantes resignificar sus experiencias y reconocer su cuerpo como un territorio personal que debe ser protegido, a la vez que fomente el respeto por los espacios compartidos.

2. Marco teórico

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñanza de la Geografía</i> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 4 de 7 | |

a. **Geografía de la percepción individual:** Se presentan conceptos clave como la territorialidad, los límites espaciales y la apropiación del territorio desde la perspectiva de la geografía.

b. **El cuerpo como territorio:** Se exploran los niveles de límites corporales (íntimo, personal, social y público) y la relación entre el cuerpo y el territorio en la construcción de la identidad y la interacción social.

3. Metodología


La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, descriptivo y longitudinal, enmarcado en la investigación educativa. Se implementa una estrategia pedagógica constructivista en un grupo de estudiantes de noveno grado del Colegio Gimnasio Calcuta, utilizando instrumentos como entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y análisis de producciones gráficas para capturar de manera activa y reflexiva la construcción del conocimiento sobre la relación entre el cuerpo y el territorio.

4. Análisis de resultados

Los hallazgos evidencian que la estrategia permitió a los estudiantes construir una comprensión crítica de sus propios límites, integrando sus experiencias personales con los conceptos teóricos. Se observaron aprendizajes significativos en la forma en que los alumnos interpretaron y resignificaron su espacio personal, lo que se reflejó en una mayor conciencia sobre la importancia de respetar tanto el territorio individual como el colectivo. Además, se identificaron diferencias en la apropiación de estos conceptos, lo que abre nuevas líneas de reflexión sobre la influencia de factores culturales y contextuales.

5. Conclusiones y recomendaciones

El estudio confirma que una estrategia pedagógica basada en el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo tiene un impacto transformador en la enseñanza de la geografía, promoviendo ciudadanos críticos y conscientes de su entorno. Se destacan recomendaciones

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando a la conciencia</i> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 5 de 7 | |

para adaptar la estrategia a diferentes contextos educativos, reforzar habilidades previas y fortalecer la formación docente en metodologías participativas y reflexivas.

5. Metodología

La investigación adopta un enfoque cualitativo, descriptivo y de diseño longitudinal, basado en el paradigma constructivista y en el aprendizaje significativo. Este enfoque posibilita analizar de forma detallada las experiencias y percepciones de los estudiantes a lo largo del tiempo, a partir de la implementación de estrategias pedagógicas que integran la geografía de la percepción con la construcción activa del conocimiento. La metodología prioriza la interpretación de los fenómenos en su contexto natural y subjetivo, permitiendo comprender cómo los alumnos identifican y resignifican las relaciones entre su cuerpo y el territorio.

El diseño metodológico se estructura en tres fases principales:


1. Caracterización y Fundamentación

En esta fase se establecen los conceptos centrales de la investigación y se diseña la estrategia pedagógica, integrando los principios constructivistas y del aprendizaje significativo para explorar la relación entre el cuerpo y el territorio.

2. Implementación y Recolección de Datos

Se aplican estrategias didácticas en un grupo de estudiantes de educación básica mediante actividades participativas como la elaboración de mapas del cuerpo, estudios de caso, trabajo de campo y análisis de materiales audiovisuales. Los datos se recopilan a través de entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y cuestionarios reflexivos, permitiendo capturar la construcción activa del conocimiento.

3. Análisis de Resultados

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revolution in Education</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 6 de 7 | |

Finalmente, se examinan los cambios en la percepción de los estudiantes sobre sus límites personales y territoriales, destacando su impacto en la convivencia y en el proceso de aprendizaje. Se evalúa la efectividad de la estrategia mediante la comparación de registros y reflexiones estudiantiles a lo largo del tiempo.


6. Conclusiones

1. Impacto en la Construcción del Conocimiento

Los resultados demuestran que la estrategia pedagógica constructivista y de aprendizaje significativo ha permitido a los estudiantes construir activamente su comprensión sobre la relación entre el cuerpo y el territorio. Se diseñó una metodología que integra los saberes previos con nuevas experiencias, facilitando la reflexión crítica a través de actividades como la elaboración de mapas del cuerpo y trabajos de campo. Este proceso ha evidenciado que el aprendizaje se potencia cuando los alumnos reconfiguran sus vivencias personales en conexión con los conceptos teóricos, cumpliendo así el objetivo de diseñar una estrategia pedagógica que promueva la integración activa de conocimientos.

2. Integración entre Teoría y Práctica

La implementación de la estrategia en un grupo de educación básica permitió que los estudiantes participaran en actividades colaborativas y participativas que fortalecieron su comprensión crítica de los conceptos de cuerpo y territorio. La metodología, basada en actividades prácticas y reflexivas, facilitó la conexión entre la experiencia vivida y la interpretación teórica del espacio, lo que se reflejó en una mayor capacidad para analizar y resignificar los límites personales y territoriales. De este modo, se cumplió el objetivo de implementar la estrategia mediante actividades que fomenten la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento.

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revolution in Education</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 7 de 7 | |

3. Transformación Metodológica y Desarrollo de Ciudadanía Crítica

El análisis longitudinal a través de entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y el estudio de producciones gráficas evidenció que la estrategia no solo fortaleció la comprensión de las interacciones entre el cuerpo y el territorio, sino que también promovió la formación de ciudadanos críticos y autónomos. La evaluación mostró cambios significativos en la percepción y apropiación de los conceptos, validando la efectividad de la estrategia en transformar la experiencia educativa. Así, se cumplió el objetivo de evaluar el impacto de la estrategia y se caracterizó de manera integral el impacto de una propuesta pedagógica constructivista y de aprendizaje significativo en la enseñanza de la geografía.

| | |
|-----------------------|--------------------------------|
| Elaborado por: | Yurany Melissa Sánchez Sánchez |
| Revisado por: | Oscar Iván Lombana |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 18 | 02 | 2025 |
|--|----|----|------|

Agradecimientos

Agradezco a mi madre, quien, a pesar del dolor y las dificultades, me enseñó la importancia de ser primero mujer y luego maestra, para poder enseñar a otros el verdadero amor y compasión, que solo el corazón de una verdadera mujer pudo transmitir a mi alma.

Gracias a las mujeres de mi vida, mis abuelas, mis tías, mis amigas y ahora una nueva mujer en mi vida mi hija que llena mi vida de fortaleza mi ser de lucha y resistencia., gracias porque son medicina de lucha y amor.

Gracias al amor y la amistad por estar en el mismo camino y en el mismo duelo, a ti amigo, hermano Joselin por enseñarme la calidez y humildad que tiene el ser humano y enseñarme sobre las ciencias sociales en la universidad.

A ti Neam, compañero, amigo, amante por estar siempre, gracias por tu apoyo y amor incondicional, por creer en mí y por apoyarme en este camino como mujer y madre.

Gracias a la universidad pedagógica nacional por abrirme las puertas y ver maestras y maestros con todo el potencial y verdadero amor por la educación, agradezco en especial al profesor Oscar Lombana por haberme ayudado y guiado desde que comenzó este proyecto y que ahora es un hecho.

Tabla de Contenido

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 15 |
| 2. Estado del arte..... | 16 |
| 2.1. Transformación personal y emocional | 16 |
| 2.2. Transformación Social y Cultural | 17 |
| 2.3. Transformación Territorial y Ambiental | 17 |
| 2.4. Cuerpo como territorio político y pedagógico | 18 |
| 2.4.1 Geografía de la Percepción Individual y Educación | 19 |
| 2.4.2 Diversidad Corporal y Justicia Espacial | 19 |
| 2.4.3 Territorios Indígenas y Defensa del Territorio..... | 20 |
| 2.4.4 Interrelación entre Cuerpo y Territorio..... | 20 |
| 2.4.5 Constructivismo en la Enseñanza de la Geografía..... | 21 |
| 2.4.6 Aprendizaje Significativo en la Educación Geográfica..... | 21 |
| 2.5. Cuerpo Físico | 22 |
| 3. Problema de investigación | 25 |
| 3.1 Delimitación del problema | 25 |
| 4. Objetivos | 26 |
| 4.1. Objetivo General | 26 |
| 4.2. Objetivos Específicos | 27 |
| 5. Justificación | 27 |
| 6. Caracterización | 28 |
| 6.1. Caracterización de la localidad..... | 28 |
| 6.2. Caracterización de la institución..... | 32 |
| 6.3. Caracterización del grupo específico..... | 35 |

| | |
|---|----|
| 7. Marco Teórico | 35 |
| 7.1. Perspectiva Geográfica | 36 |
| 7.1.2. Geografía de la percepción individual | 38 |
| 7.2. Enfoque Constructivista en la Enseñanza de la Geografía | 40 |
| 7.3. Aprendizaje Significativo en la Educación Geográfica..... | 41 |
| 7.4. Relación del constructivismo y el aprendizaje significativo..... | 42 |
| 7.5. Cuerpo individual..... | 43 |
| 7.6. Límites de Cuerpo individual | 47 |
| 7.7. Niveles de límites | 49 |
| 8. Definición de conceptos de territorio y cuerpo | 52 |
| 8.1. Invasión | 52 |
| 8.2. Explotación | 54 |
| 8.3. Dominación | 55 |
| 8.4. Anexión | 55 |
| 9. Cuerpo y territorio | 56 |
| 9.1. El cuerpo como territorio propio | 58 |
| 10. Territorio y Mujer | 59 |
| 11. Dominación | 61 |
| 11.1. Dominación geográfica y su correlación | 62 |
| 12. Invasión y Anexión | 62 |
| 13. El dominio en el contexto educativo | 63 |
| 14. Enfoque constructivista y aprendizaje significativo..... | 63 |
| 14.1. Definición y Fundamentación | 63 |
| 14.2. Objetivos del Enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo..... | 64 |

| | |
|--|----|
| 15. Estrategias Metodológicas del Enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo.... | 67 |
| 15.1. Relación entre el Enfoque Constructivista y el Aprendizaje Significativo y la Enseñanza de la Geografía..... | 69 |
| 16. Diseño Metodológico y fundamentación | 59 |
| 16.1. Tipo de Investigación | 70 |
| 16.1.1. Investigación educativa | 71 |
| 16.1.2. Clasificación de la investigación educativa | 72 |
| 16.2. Contexto y Participantes | 75 |
| 16.2.1. Contexto Institucional | 75 |
| 16.2.2. Características de los Participantes | 76 |
| 16.3. Instrumentos y Técnicas de recolección | 77 |
| 16.3.2. Diario de campo | 78 |
| 16.3.3. Entrevistas | 78 |
| 16.3.4. Análisis de Datos | 79 |
| 16.3.5. Fuentes de Datos | 79 |
| 16.4. Sistematización de la práctica docente | 80 |
| 16.4.1. Análisis crítico de los resultados | 80 |
| 16.5. Relación entre Diseño Metodológico y Enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo..... | 71 |
| 16.5.1 Relación entre el Diseño Metodológico y el Enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo en la Práctica docente realizada..... | 72 |
| 17. Resultados | 88 |
| 18. Sistematización de la práctica docente | 89 |

| | |
|---|-----|
| 18.1. Reconstrucción de la experiencia | 89 |
| 18.2. Clasificación y organización de información | 127 |
| 20. Análisis crítico de los resultados | 128 |
| 20.1. Interpretación de dinámicas | 128 |
| 20.2. Contradicciones y aprendizajes | 130 |
| 20.3. Relación con el marco teórico | 132 |
| 21. Conclusiones | 132 |
| 21.1 Conclusiones generales | 132 |
| 22. Recomendaciones | 133 |
| 23. Referencias Bibliográficas | 136 |
| 24. Apéndices | 145 |

Tabla de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Materiales y recursos para el desarrollo de las actividades..... | 68 |
| Tabla 2. Tabla de diseño metodológico | 83 |
| Tabla 3. Tabla de descripción de las actividades realizadas | 85 |
| Tabla 4. Resultados de la sesión 1 | 95 |
| Tabla 5. Resultados de la sesión 2 | 101 |
| Tabla 6. Resultados de la sesión 3 | 105 |
| Tabla 7. Resultados de la sesión 4 | 112 |
| Tabla 8. Resultados de la sesión 5 | 116 |
| Tabla 9. Resultados de la sesión 6 | 123 |
| Tabla 10. Documentación de la experiencia utilizada | 126 |
| Tabla 11. Categorización de la información | 127 |

Tabla de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Localidad de Engativá, UPZ 74, Barrio Villas del Dorado San Antonio | 30 |
| Figura 2. Colegio Gimnasio Calcuta | 32 |
| Figura 3. Localización Colegio Gimnasio Calcuta | 33 |
| Figura 4. Guía para desarrollar estándares intelectuales universales | 74 |
| Figura 5. Rutina del pensador crítico | 75 |
| Figura 6. Libro “Colombia, mi abuelo y yo” | 91 |
| Figura 7. Capítulo del libro “Colombia, mi abuelo y yo” | 92 |
| Figura 8. Dibujo de su entorno personal e institucional | 94 |
| Figura 9. Entrevista respondida por un estudiante del grupo de trabajo | 95 |
| Figura 10. Dibujo de su espacio personal | 99 |
| Figura 11. Dibujo socializado de una estudiante | 101 |
| Figura 12. Hoja de preguntas respondidas por un estudiante | 108 |
| Figura 13. Complejo Carbonífero de “El Cerrejón” en 1985 | 109 |
| Figura 14. Complejo Carbonífero de “El Cerrejón” en 2020 | 111 |
| Figura 15. Fanzine de como representan su espacio personal y social de varios estudiantes ... | 115 |
| Figura 16. Socialización del propósito de la salida y las reglas para poderla realizar | 118 |
| Figura 17. Mapa del recorrido con dibujos que realizó un estudiante | 119 |
| Figura 18. Ejercicio práctico de escucha activa en la salida | 120 |
| Figura 19. Dibujo sobre mapa para la identificación de áreas de relevancia en el humedal | 121 |
| Figura 20. Dibujo sobre mapa para la identificación de áreas de relevancia en el humedal | 122 |
| Figura 21. Exposición de experiencias en correlación a la protección de los humedales..... | 123 |

1. Introducción

A lo largo de la historia y en la actualidad, tanto los cuerpos como los territorios han sido objeto de control y disputa por diversos sistemas y estructuras que organizan la sociedad. Tradicionalmente, los territorios se han concebido como espacios de explotación y fuente de recursos, mientras que los cuerpos han sido clasificados y controlados a través de estereotipos y normativas que imponen límites rígidos. Estas dinámicas han generado desigualdades y procesos de apropiación que, a menudo, invisibilizan las experiencias de quienes viven en estos espacios.

El reconocimiento de los límites, tanto territoriales como corporales, se plantea como una herramienta fundamental para desarrollar una comprensión crítica de estas dinámicas. En este contexto, resulta esencial implementar estrategias educativas que no solo transmitan conocimientos, sino que inviten a los estudiantes a construir activamente su comprensión del cuerpo y del territorio a partir de sus experiencias y reflexiones. Este proyecto se enfoca en los estudiantes de noveno grado del Colegio Gimnasio Calcuta, con el propósito de fomentar su capacidad para identificar y resignificar sus propios límites personales y territoriales, promoviendo el respeto por estos espacios en diferentes ámbitos de la vida.

La propuesta se sustenta en un enfoque constructivista y de aprendizaje significativo, en el que los alumnos son protagonistas activos en la construcción de su saber. La metodología adoptada, de carácter cualitativo, descriptivo y longitudinal, se orienta a captar y analizar las vivencias y transformaciones de los estudiantes a lo largo del tiempo, integrando la teoría con la práctica a través de actividades que conectan la percepción individual del espacio con las realidades cotidianas. Los instrumentos de recolección de datos, como entrevistas reflexivas y diarios de campo, permiten evidenciar la evolución en la comprensión y apropiación de los conceptos, enriqueciendo la interpretación de la relación entre el cuerpo y el territorio.

El documento se organiza en varias secciones: la delimitación de la problemática y los objetivos, la justificación y caracterización del contexto, el marco teórico que integra la geografía de la percepción individual y la relación entre el cuerpo y sus límites, la descripción del diseño metodológico y la presentación de resultados, seguidos por un análisis crítico y conclusiones. Esta estructura garantiza que la propuesta educativa se fundamenta en una visión holística y participativa, transformando la enseñanza de la geografía en una experiencia integral y significativa.

2. Estado del arte

El estado del arte es un insumo fundamental para comprender las maneras de abordar y estudiar un problema específico, así como para identificar los avances y establecer las dimensiones que aún requieren análisis. Para elaborar este estado del arte se realizó un exhaustivo rastreo de la literatura académica en diversas bases de datos de prestigio internacional, tales como Redalyc, Scopus, JSTOR, Web of Science, Dialnet, ProQuest y el Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esto permitió obtener una amplia muestra de investigaciones relacionadas con las categorías centrales de la presente investigación: cuerpo, territorio, percepción y diversidad corporal. En este contexto, el interés por desarrollar estrategias pedagógicas basadas en el reconocimiento del cuerpo, sus límites y el territorio responde a la necesidad de fomentar en los estudiantes de noveno grado una conciencia territorial y corporal que impacte de forma tangible sus interacciones sociales y su percepción del entorno. La propuesta se fundamenta en la premisa de que, a través de la enseñanza de la geografía desde una perspectiva constructivista y de aprendizaje significativo, los estudiantes podrán experimentar transformaciones profundas en diversas dimensiones.

2.1 Transformación Personal y Emocional

El proceso de exploración y resignificación de los límites personales a partir de la experiencia activa promueve un notable desarrollo en la autoconfianza y en las habilidades de autoafirmación de los estudiantes.

Al participar en actividades como la elaboración de mapas del cuerpo y otros ejercicios de reflexión, los alumnos adquieren una comprensión más íntima de su espacio personal, lo que les permite "interpretar y resignificar sus vivencias de manera que fortalecen su identidad" (Tuan, 1977, p. 45). De esta forma, se observa una transformación personal que se refleja en una mayor capacidad para expresar y defender sus límites, consolidando su autoestima y contribuyendo a un desarrollo emocional robusto.

2.2 Transformación Social y Cultural

Las estrategias implementadas en el aula favorecen el respeto por los límites de los demás y promueven la empatía, aspectos esenciales para el entendimiento intercultural. Al interactuar en actividades colaborativas y de reflexión grupal, los estudiantes adquieren una visión crítica que les permite "reconocer la importancia de los espacios personales como indicadores de las dinámicas de poder y exclusión en la sociedad" (Lynch, 1960, p. 70).

Este enfoque facilita la reducción de conflictos y mejora la convivencia tanto en el aula como en otros entornos, pues cada alumno se involucra en un proceso de construcción conjunta del conocimiento que fortalece la cohesión social y fomenta el respeto por la diversidad.

2.3 Transformación Territorial y Ambiental

El enfoque constructivista aplicado en esta investigación también permite que los estudiantes identifiquen y comprendan el impacto de sus acciones sobre el espacio que habitan. A través de experiencias de campo y actividades de análisis crítico, los alumnos desarrollan una visión en la que el territorio es visto no solo como un espacio físico, sino como un componente vital de su identidad y cultura.

Esta perspectiva se alinea con la idea de que "la construcción del territorio es un proceso dinámico y multifacético, en el cual cada acción individual se refleja en cambios significativos en el entorno" (Tuan, 1977, p. 88). Como resultado, se fomenta en los estudiantes una actitud de responsabilidad y compromiso hacia el medio ambiente, promoviendo la conservación de los recursos naturales y el respeto por los espacios públicos.

En el marco de esta revisión, se invita a reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿Cómo promover el reconocimiento de las relaciones entre el cuerpo y el territorio a través del enfoque de la geografía de la percepción individual? Para responder a esta interrogante, se realizó un exhaustivo rastreo de la literatura académica en diversas bases de datos internacionales de prestigio, en particular JSTOR, Scopus, Web of Science y Dialnet. Esta revisión documental abarcó estudios, libros, monografías, proyectos y artículos de investigación producidos entre los últimos cinco años (2018 - 2023) a nivel local, nacional y regional.

No obstante, dada la limitada producción de textos relevantes en 2022 y 2023, se extendió la búsqueda a documentos publicados entre 2015 y 2021. De esta manera, se obtuvo una amplia muestra de investigaciones relacionadas con las categorías centrales de esta tesis: cuerpo, territorio, percepción y diversidad corporal.

Como criterio de selección, las referencias deben abordar conceptos clave relacionados con las categorías de cuerpo y territorio, los cuales permiten comprender su interrelación. Estas palabras clave son esenciales para delimitar, sistematizar, categorizar e interpretar la teoría que plantea el cuerpo como un territorio en constante negociación. En este sentido, se emplearon términos de búsqueda y marcadores lingüísticos específicos, tales como “cuerpo”, “territorio”, “geografía de la percepción”, “diversidad corporal”, “límites personales”, “estrategias didácticas en geografía”, y “territorio indígena”. Asimismo, se incluyeron combinaciones como “invasión del cuerpo” y “dominación territorial”, con el fin de identificar estudios que aborden los procesos de apropiación control en contextos educativos y sociales.

Esta estrategia permitió identificar estudios que presentarán a continuación que sustentan las categorías centrales de la investigación (cuerpo, territorio, percepción y diversidad corporal) y aportan una visión crítica respecto a cómo se han entendido y aplicado estos conceptos en el ámbito educativo.

2.4 Cuerpo como territorio político y pedagógico

La literatura en estudios de género y ciencias sociales destaca que, a lo largo del tiempo, la educación en muchos contextos ha priorizado una visión funcional del cuerpo y del territorio, en la que ambos se perciben principalmente como recursos o espacios disponibles para cumplir roles determinados.

- Autoras feministas como Delmy Cruz (2020) y Oyěwùmí (1997, citada en Cruz, 2020) señalan que el cuerpo, en especial el de las mujeres, ha sido históricamente colonizado y mercantilizado, convirtiéndose en un “territorio en disputa”.
- Esta perspectiva se vincula con estudios de geografía crítica (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017) que relacionan la dominación territorial con la violencia de género.
- En el ámbito educativo, Medina (2020) argumenta que la invisibilización de aspectos como el ciclo menstrual refuerza la dicotomía público/privado y limita la autonomía corporal.

2.4.1 Geografía de la Percepción Individual y Educación

La obra de Kevin Lynch (*The Image of the City*, 1960) y YiFu Tuan (*Space and Place: The Perspective of Experience*, 1977) fundamenta la subjetividad en la construcción del espacio, mostrando que la percepción del territorio se construye a partir de experiencias personales y emocionales.

- Estudios recientes de ÁlvarezCruz (2012) y Lobete López (2015) han aplicado este enfoque en el aula, evidenciando que actividades cartográficas basadas en vivencias individuales fomentan una conciencia crítica sobre el territorio, permitiendo contrarrestar la visión funcional tradicional.
- En el contexto colombiano, Jiménez Becerra (2004) subraya la necesidad de estrategias pedagógicas que integren la dimensión emocional de la percepción espacial, enriqueciendo así la enseñanza de la geografía.

2.4.2 Diversidad Corporal y Justicia Espacial

Diversas investigaciones resaltan que las normas hegemónicas sobre el cuerpo relacionadas con el sexo, el género y la clase perpetúan exclusiones y desigualdades en entornos educativos.

- Ferreira (2011) evidencia cómo la segregación espacial en escuelas puede reflejar jerarquías sociales, lo cual refuerza la necesidad de desnaturalizar estas estructuras a través de prácticas pedagógicas que valoren la diversidad corporal.
- Estudios antropológicos, como los de Le Breton (2011, citado en Kohen & Meinardi, 2015), explican que las construcciones sociales del cuerpo justifican jerarquías basadas en diferencias biológicas (por ejemplo, genética o color de piel).

- Ochy Curiel (2019) enfatiza que “lo que se considera hombre y mujer no se debe a determinismos biológicos, sino a construcciones sociales” (p. 9), lo que implica que los roles y límites establecidos son producto de relaciones de poder que deben ser cuestionadas y transformadas en el ámbito educativo.

2.4.3 Territorios Indígenas y Defensa del Territorio

Los estudios en contextos latinoamericanos destacan cómo comunidades indígenas entienden el cuerpo como extensión de la tierra, estableciendo una relación inseparable entre identidad y territorio.

- Arias (2016) sostiene que “el indígena sin su tierra no es nada porque en la tierra está todo; en nuestros territorios valoramos y nos apropiamos de nuestra cultura y tradición”, lo que ilustra la resistencia ante proyectos extractivistas.
- Betancourt y Hurtado (2013) advierten que “sin justicia territorial y cognitiva, la explotación de los recursos en territorios indígenas genera efectos devastadores, no solo sobre el ambiente sino también sobre la cultura e identidad de sus habitantes” (p. 22).
- Estos estudios subrayan la importancia de integrar epistemologías no occidentales en la enseñanza de la geografía, para cuestionar narrativas coloniales y promover un enfoque de defensa y reconocimiento del cuerpo territorio (Santos, 2000).

2.4.4 Interrelación entre Cuerpo y Territorio

La interrelación entre cuerpo y territorio se fundamenta en la idea de que el cuerpo no es únicamente biológico, sino que se configura como un territorio cargado de significados sociales, culturales y políticos. Las dinámicas de apropiación, invasión y control que afectan al cuerpo (Cruz, 2020) se reflejan en la manera en que se gestionan los territorios, evidenciando procesos de dominación y resistencia. Por ejemplo, en contextos indígenas, el cuerpo se extiende a la tierra, constituyendo una base esencial para la identidad y la defensa cultural (Arias, 2016). Además, los estudios de Lynch (1960) y Tuan (1977) muestran que la percepción del territorio se construye a partir de experiencias subjetivas, lo cual vincula la experiencia personal del espacio con las estructuras de poder y desigualdad. Esta perspectiva invita a la educación a adoptar estrategias didácticas que promuevan el reconocimiento y la defensa tanto de los límites corporales como territoriales, favoreciendo la formación de ciudadanos críticos y conscientes de las injusticias espaciales y sociales.

2.4.5 Constructivismo en la Enseñanza de la Geografía

El constructivismo parte de la premisa de que el conocimiento se construye activamente a partir de la interacción con el entorno. Según Piaget (1970) y Vygotsky (1978), el aprendizaje se da cuando el alumno integra sus experiencias previas con nuevos estímulos, resignificando su realidad.

En el ámbito de la geografía, esta perspectiva invita a los estudiantes a reinterpretar el territorio como un espacio dinámico y personal, donde la elaboración de mapas y la realización de trabajos de campo permiten que cada alumno construya una visión crítica y contextualizada de su entorno.

Investigaciones recientes evidencian que las metodologías participativas y colaborativas facilitan una comprensión profunda de las interrelaciones entre cuerpo y territorio, reforzando el papel del alumno como agente activo en la construcción de su saber (Tuan, 1977; Lynch, 1960).

2.4.6 Aprendizaje Significativo en la Educación Geográfica

El aprendizaje significativo, según Ausubel (1983), ocurre cuando la nueva información se conecta de forma sustancial con los conocimientos previos, permitiendo una internalización duradera y relevante del contenido.

En la enseñanza de la geografía, este enfoque se traduce en actividades que vinculan de manera directa las experiencias personales de los estudiantes con los conceptos teóricos sobre el cuerpo y el territorio.

Al integrar técnicas como la reflexión crítica y el uso de diarios de campo, los alumnos pueden construir interpretaciones propias y transformadoras de su entorno, lo que fomenta su autonomía y capacidad para analizar y modificar las dinámicas de poder en el espacio. Este enfoque, al promover una conexión estrecha entre la teoría y la experiencia vivida, contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos.

Ahora bien, una vez contextualizado Enfoque Constructivista y Aprendizaje Significativo en la Enseñanza de la Geografía y definidas las palabras clave, se procede a definir los conceptos hallados destacando los aspectos más relevantes de los conceptos recopilados.

2.5 Cuerpo Físico

Según la colombiana Tania Martínez (2010, citada en Vaca, 2021), “el sexo (el cuerpo en su intimidad) puede ser visto como una dimensión biológica estática e invariable, derivada de las

diferencias anatómicas entre hombres y mujeres” (p. 24). Sin embargo, el espacio personal se concibe como una construcción social que involucra conductas y comportamientos influenciados por las normas y expectativas de la sociedad en la que se encuentran los cuerpos. En este contexto, los cuerpos se entienden y definen a través de la interacción entre sus características biológicas y las normas sociales que los rodean.

Por su parte, la docente Daniela Medina (2020), reconocida por sus aportes al análisis del cuerpo y su relación con el sexo y el género, aborda las diferencias que se establecen entre los cuerpos. Al respecto, sostiene que “durante siglos, el ciclo menstrual ha sido visto con aversión, considerándose un aspecto incómodo y privado de la vida de las mujeres” (Medina, 2020, p. 79). Esto ha contribuido a que el ciclo menstrual sea un tema relegado al ámbito personal y poco visibilizado en la esfera pública, tratando el tema como una cuestión estrictamente privada que se desarrolla en el nivel íntimo.

En relación con el cuerpo entendido como territorio, desde la perspectiva de la geografía del cuerpo y su conexión con el entorno, la mexicana Delmy Cruz (2020) realiza importantes aportes sobre los movimientos comunitarios territoriales de mujeres de *Abya Yala* América originaria en América Latina. La autora reconoce que existen dinámicas sociales y económicas que afectan tanto a los cuerpos como a los territorios habitados. Estos cuerpos, a menudo considerados como vulnerables o distintos, son frecuentemente sujetos a procesos que buscan extraer beneficios en función de las necesidades de los sistemas productivos dominantes. Esta situación resalta la relación entre los cuerpos y los territorios, y cómo ambos pueden ser vistos como espacios interconectados que se transforman y adaptan dentro de su contexto social.

Al respecto, Cruz (2020) resalta que:

El cuerpo no es algo dado, sino una categoría construida que nunca ha estado ausente, puesto que sirvió para comprender al otro: Las mujeres, los primitivos, los judíos, los africanos, los pobres, todos aquellos que eran calificados con la etiqueta de ‘diferentes’ en distintas épocas históricas, han sido considerados con cuerpo, dominados entonces por el instinto y el afecto, estando la razón más allá de ellos mismos. Ellos son el otro y el otro es un cuerpo. (Oyêwùmí, 1997, citado en Cruz, 2020, p. 97).

Las dinámicas de uso y explotación del territorio a menudo impactan directamente a las comunidades más vulnerables, quienes suelen realizar los trabajos más arriesgados y menos remunerados. En este contexto, la participación en la defensa del territorio ha permitido visibilizar las problemáticas que afectan a diversas personas dentro de sus comunidades (Cruz, 2020, p. 101). Estas dinámicas también reflejan cómo diferentes grupos dentro de la sociedad asumen roles distintos frente a las actividades extractivas, lo cual puede influir en el equilibrio social y en la gestión del entorno.

De acuerdo con el enfoque territorial planteado por (Cruz, 2020), la defensa del territorio implica “centrar la mirada en el múltiple tejido de puentes que se construyen a partir de las luchas, los cuales pueden ofrecer pistas sobre los horizontes posibles que se han entrelazado y que podrían transformar las dinámicas sociales actuales” (Cruz, 2020, p. 93). Esto subraya la importancia de reconocer el territorio como un espacio que merece ser protegido. Además, se resalta la necesidad de analizar cómo las emociones y los afectos influyen en la forma en que las personas interactúan con su entorno, ya que el territorio es mediador en las relaciones con los demás y sus límites deben ser respetados.

Una vez analizadas algunas posturas relevantes en torno al cuerpo como un territorio, se da paso a una comprensión más amplia alrededor del concepto de territorialidad. Para ello, se retoman las comprensiones de Sosa (2021), quien define la territorialidad como “el conjunto de relaciones dinámicas y afectivas que los sujetos construyen en torno al espacio habitado, en donde el cuerpo se convierte en una extensión del territorio, actuando como mediador entre el entorno y las prácticas sociales” (Sosa, 2021, p. 58). Esto sugiere que la territorialidad puede ser tanto individual como colectiva, vinculándose directamente con las relaciones que se producen entre los actores sociales en cierto territorio.

En efecto, la territorialidad se conforma mediante los *repertorios culturales* interiorizados

por los sujetos, mediante los cuales, se delimitan las fronteras espaciales y personales, individuales y colectivas, que distinguen a las personas y a los territorios, de otras personas y otros territorios; ya que “se construye desde afuera y desde adentro en cuanto al reconocimiento y la visibilidad de la dinámica territorial (Echeverría, 2015). En ese orden de ideas, la territorialidad, es una construcción relacional entre las personas y el espacio que habitan.

El concepto de territorialidad también está profundamente relacionado con las percepciones sociales que se construyen en torno a los roles y las relaciones de las personas en los diferentes contextos geográficos. Como plantea Cortínez (2016), "las normas y prácticas sociales no son inherentemente problemáticas, pero los desafíos emergen cuando dichas normas afectan el acceso equitativo a los recursos y a las oportunidades disponibles en cada territorio" (p. 16). Es decir, las dificultades para lograr una interacción justa entre los individuos en un territorio surgen cuando el acceso a los recursos y los roles dentro de la sociedad están predefinidos por factores externos, limitando las posibilidades de participación activa según las habilidades o capacidades personales de cada individuo.

En este sentido, el cuerpo, entendido como un territorio en sí mismo, se convierte en un elemento clave para analizar cómo las personas se relacionan con su entorno y cómo estas relaciones moldean sus percepciones del espacio geográfico. En el ámbito educativo, específicamente en la enseñanza de la Geografía de la perspectiva individual, es fundamental considerar que el cuerpo y el territorio están interconectados a través de experiencias vividas y prácticas cotidianas que determinan cómo los sujetos interactúan con el entorno. Al comprender el territorio desde esta perspectiva, se fomenta una visión más integral de la educación geográfica, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos espaciales, sino que también desarrollan una conciencia crítica sobre su propio lugar en el mundo.

Al integrar esta visión en la enseñanza de la Geografía, se promueve un enfoque más inclusivo y comprensivo del espacio y el territorio, donde las relaciones entre el cuerpo y el entorno se reconocen como esenciales para la formación de identidades y la construcción de conocimientos. Así, el cuerpo se convierte en una herramienta pedagógica para explorar la interacción con el territorio, el cual, a su vez, ofrece una plataforma para reflexionar sobre las dinámicas sociales, culturales y ambientales que influyen en la experiencia personal de cada estudiante.

El análisis del estado del arte concluye que concebir el cuerpo como territorio refuerza la relación simbólica y social entre el individuo y su entorno. Este enfoque destaca la importancia de reconocer los límites personales y territoriales en la educación, promoviendo respeto y conciencia de identidad. Así, el cuerpo y el territorio se valoran como espacios culturales y dignos de protección, cuestionando visiones funcionalistas e invitando a una educación que fomente respeto y autonomía.

3. Problema de investigación

3.1 Delimitación del problema

La investigación parte de la problemática asociada a la incompreensión de los conceptos de cuerpo y territorio, especialmente en el ámbito educativo. A pesar de la relevancia que ambos conceptos tienen en la construcción de identidades y en las dinámicas sociales, su abordaje en el contexto escolar sigue siendo limitado. Esta falta de claridad sobre las nociones de corporalidad y territorialidad repercute en la forma en que los estudiantes comprenden el respeto al espacio personal, tanto en términos físicos como simbólicos, y en cómo perciben las interacciones con su entorno inmediato.

Uno de los reflejos de esta problemática es la persistencia de situaciones de abuso físico, emocional y de índole sexual como las que se han registrado en instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional. Estas situaciones evidencian la falta de una pedagogía que permita delimitar claramente los límites personales y territoriales en el contexto escolar. La investigación se enfoca en cuestionar las razones detrás de las diferencias en la percepción de los límites de contacto y proximidad entre los cuerpos, planteando preguntas fundamentales: ¿Por qué no existen límites claramente definidos e inviolables en las interacciones corporales, como sucede con las fronteras entre naciones? ¿Por qué no se establecen culturalmente normas claras sobre los límites personales que los individuos deben respetar en sus interacciones? Y, especialmente, ¿por qué en las escuelas no se promueve una pedagogía que enseñe el respeto al espacio personal y corporal de los demás?

Si bien estos temas han sido abordados en la sociedad colombiana desde perspectivas biológicas, de salud y geográficas (Paulson et al., 2011), aún no se ha realizado un análisis comparativo exhaustivo que permita entender y profundizar en el respeto al espacio personal en el

ámbito escolar. En este sentido, la enseñanza de la Geografía en la educación básica y media no ha integrado suficientemente los conceptos de cuerpo y territorio, lo que genera una carencia en la formación de los estudiantes en cuanto a su reconocimiento y respeto por los límites corporales y territoriales.

El presente estudio se delimita, por tanto, a la implementación de actividades y estrategias pedagógicas para que promuevan el aprendizaje activo en el área de las ciencias sociales, específicamente en la enseñanza de la Geografía, para estudiantes de noveno grado. La investigación tiene como objetivo fortalecer el reconocimiento del cuerpo y del territorio dentro del subcampo de la geografía de la percepción individual, lo que contribuirá a mejorar los procesos de construcción de la identidad corporal y territorial de los estudiantes, así como su comprensión del territorio nacional. Este enfoque está basado en la importancia del pensamiento crítico para configurar las concepciones sobre el cuerpo y el territorio en el aula, entendiendo al cuerpo como una entidad y territorio que debe ser protegido (Fontenla, 2008).

Es importante destacar que este estudio no pretende abordar todas las dimensiones del cuerpo y el territorio en un sentido amplio, sino que se focaliza en cómo estos conceptos pueden ser comprendidos y aplicados en el ámbito escolar. En este estudio no se abordarán en profundidad otros enfoques disciplinarios, como los psicológicos o biológicos, dado que el objetivo principal es desarrollar un marco teórico y pedagógico desde la perspectiva de la geografía crítica y la geografía de la percepción. En este contexto, surge la siguiente pregunta central de investigación:

¿Cómo influye una estrategia pedagógica constructivista y de aprendizaje significativo, centrada en el reconocimiento de las interacciones entre el cuerpo y el territorio, en las transformaciones personales, sociales y territoriales de los estudiantes de secundaria en el contexto de la enseñanza de la Geografía?

4. Objetivos

4.1 Objetivo General:

- Caracterizar el impacto de una estrategia pedagógica constructivista y de aprendizaje significativo que fomente la construcción activa de conocimientos sobre la relación entre el cuerpo y el territorio en la enseñanza de la Geografía en educación básica.

4.2 Objetivos Específicos:

- I. Diseñar una estrategia pedagógica constructivista que promueva la integración activa de saberes previos y nuevas experiencias para analizar la relación entre el cuerpo y el territorio.
- II. Implementar la estrategia en un grupo de educación básica mediante actividades participativas y colaborativas que fortalezcan la comprensión crítica de estos conceptos.
- III. Evaluar el impacto de la estrategia en la construcción del conocimiento sobre las interacciones entre el cuerpo y el territorio mediante instrumentos cualitativos.

5. Justificación

Como Licenciada en Ciencias Sociales en formación, ha tomado conciencia del fuerte vínculo existente entre el cuerpo y el territorio, así como de las dinámicas de poder que atraviesan estas relaciones. Tanto los cuerpos como los territorios son espacios sujetos a diversas formas de control, ya sea a través de los roles sociales o las dinámicas del capital. En este sentido, el presente proyecto propone el desarrollo de estrategias didácticas que promuevan la enseñanza-aprendizaje del cuerpo y el territorio, no solo como objetos de conocimiento, sino como espacios que deben ser comprendidos, cuidados y defendidos.

Al invitar a los estudiantes a reflexionar sobre el cuerpo como un territorio en constante disputa, desde la geografía de la percepción individual, se abre una nueva forma de enseñar Geografía mediante la creación de "cartografías corporales". Estas permiten a los estudiantes visualizar su cuerpo como un mapa personal, en el que pueden ubicar sus espacios íntimos y los conflictos que los atraviesan, al tiempo que toman conciencia de las problemáticas que enfrenta el territorio que habitan. Esta metodología fomenta una conciencia crítica, que vincula la defensa del cuerpo con la del territorio, entendiendo ambos como espacios que requieren protección y respeto (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017).

Esta estrategia didáctica es valiosa para estudiantes e instituciones educativas, ya que promueve una comprensión integral y crítica del entorno. Fomenta la toma de conciencia territorial y fortalece los lazos con el entorno, permitiendo a los estudiantes entender las interconexiones entre factores personales, sociales y territoriales.

Asimismo, esta investigación contribuye de manera importante a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, al ampliar las formas de abordar temáticas como el cuerpo y la identidad enmarcados en el territorio, que habitualmente se exploran desde áreas como la biología sin un análisis más profundo de su relevancia en el ámbito social. Al articular estas temáticas desde la teoría geográfica y la educación pedagógica esta investigación resalta la importancia de interpretar las relaciones entre los cuerpos y los territorios desde un enfoque social y geográfico, enriqueciendo así el campo de las ciencias sociales.

Este proyecto representa una innovación en la enseñanza de la Geografía, al introducir y desarrollar la *'geografía de la percepción individual'*, que es un enfoque geográfico que se consolidó el siglo pasado y sigue siendo objeto de estudio. Esta tesis ofrece una contribución única al aplicar este enfoque a la educación en Geografía, generando herramientas aplicables y prácticas que hasta ahora han tenido poca visibilidad en contextos educativos.

Al integrar una estrategia didáctica centrada en el reconocimiento del cuerpo y el territorio, el proyecto no solo proporciona un marco teórico innovador, sino también un enfoque práctico, basado en la recopilación de datos de campo, que demuestra el impacto tangible de esta metodología en la enseñanza de la Geografía. Los resultados obtenidos en campo brindan evidencia verídica sobre el valor de esta estrategia para fomentar en los estudiantes una transformación personal, social y territorial.

A través de esta reflexión crítica y consciente sobre el cuerpo y el entorno, se espera a largo plazo y con un mayor desarrollo de este enfoque en los colegios formar ciudadanos comprometidos con su entorno, que comprendan y defiendan los derechos y los espacios que habitan, promoviendo así un cambio positivo tanto en su autopercepción como en su interacción con el espacio geográfico

6. Caracterización

Dado que “es imposible llevar a cabo un análisis de la realidad sin tener en cuenta el contexto en que se produce” (Berbeira, 2008, citado en Cardozo et al., 2018, p. 61), resulta fundamental, en cualquier investigación educativa, comenzar por definir y caracterizar el entorno social que rodea a los estudiantes. Este enfoque permite comprender el conjunto de factores, tanto directos como indirectos, que influyen y condicionan la configuración de los sujetos en el contexto

escolar.

En este sentido, el presente apartado expone las principales características del contexto en el que se desarrolla la práctica pedagógica, cuyo objetivo es implementar estrategias desde la geografía de la percepción individual. Estas estrategias están orientadas a fomentar el reconocimiento corporal y territorial de los estudiantes de noveno grado del Colegio Gimnasio Calcuta, con el propósito de que comprendan el cuerpo como el primer territorio a proteger frente a posibles invasiones personales.

Para proporcionar un panorama claro y estructurado, primero se describen aspectos generales de la localidad de Engativá y del barrio Villas del Dorado San Antonio, en Bogotá, donde se ubica la institución educativa que acoge este proyecto. A continuación, se presenta una caracterización del Colegio Gimnasio Calcuta, el escenario donde se desarrollaron las prácticas pedagógicas. Finalmente, se aborda la composición del grupo de noveno grado, que constituye la población participante de esta investigación.

6.1. Caracterización de la localidad.

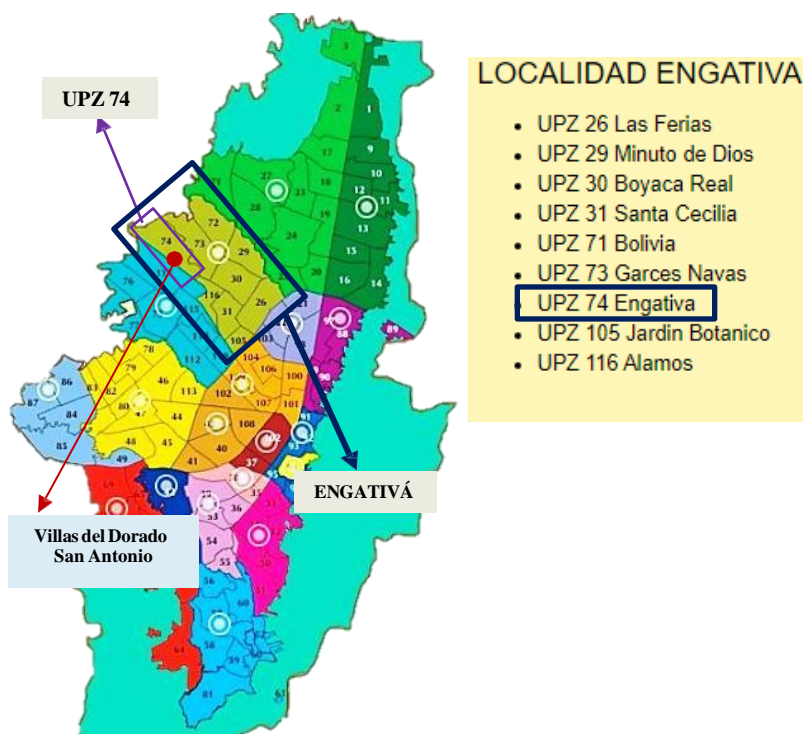
La localidad de Engativá (10), está ubicada en la zona noroccidental de Bogotá. Al norte, limita con la localidad de Suba (11), separándose por el Humedal Jaboque y el río Juan Amarillo; al sur con la localidad de Fontibón (9) dividida por las Avenidas Jorge Eliécer Gaitán y José Celestino Mutis; al oriente con las localidades de Barrios Unidos (12) y Teusaquillo (13), pasando la Avenida Carrera 68 por la mitad; y al occidente, limita con los municipios de Funza y Cota, separados por el río Bogotá. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023).

Engativá, es la décima localidad de la ciudad, su historia data desde el año 1537, cuando Muisca evangelizados por españoles se asentaron en el lugar. Para el año 1638, los muisca construyeron la parroquia Papa Clemente XII, misma que, en 1737, pasó a ser el Santuario de Nuestra Señora de los Dolores. En la época de la independencia, en 1821, el resguardo indígena fue destruido y las tierras pasaron a manos de privados. Desde 1954, se anexó a la capital junto con sus once veredas: San Joaquín, Boyacá, Bolivia, Cune, Las Granjas, Cama Vieja, Puerta Grande, GaitánParis, Pueblo Viejo, La Florida y Engativá Centro, que se convirtieron poco a poco en barrios y, luego, en Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ). (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023)

Actualmente, esta localidad abarca nueve UPZ, que se dividen en 332 barrios (Alcaldía

Mayor de Bogotá, 2023), siendo en la UPZ 74, en el barrio Villas del Dorado San Antonio (ver fig. 1), donde se ubica el Colegio Gimnasio de Calcuta.

Figura 1. Localidad de Engativá, UPZ 74, Barrio Villas del Dorado San Antonio



Fuente: Cámara de Comercio de Bogotá, s. f.

En esta localidad, el nivel socioeconómico va desde el estrato medio bajo hasta el medio alto, ya que, al suroccidente, se ubican varios conjuntos residenciales de estratos cuatro y cinco; en el centro, hay crecimiento industrial; en el noroccidente, se ven grandes ciudadelas y conjuntos residenciales de estrato 3; mientras al suroriente, se ha densificado bastante en términos de expansión de barrios, población y vivienda de carácter ilegal, de estratos uno y dos, entre ellos, la UPZ 74 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023).

Engativá, dispone de una oferta educativa de 293 colegios privados y públicos, la Universidad Minuto de Dios, el Campus El Bosque Popular de la Universidad Libre y el Politécnico Internacional; además, cuenta con servicio de 358 IPS privadas y 8 IPS públicas, estación de Bomberos y de Policía, sumado a doce Centros de Atención Inmediata (CAI). Entre los límites de esta localidad, se ubica el Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis, el Centro cultural y artístico Compensar, el Museo de Arte Contemporáneo, el Teatro Minuto de Dios, las

Unidades Deportivas El Salitre y Compensar, el Coliseo El Salitre, cuatro bibliotecas y siete grandes parques (Secretaría de Integración Social Bogotá, 2022).

La UPZ 74, Engativá Centro, la más grande y poblada de la localidad, se caracteriza por tener zonas con infraestructura urbana residencial incompleta, lo que la convierte en una zona de alto riesgo para la seguridad. Se ubica en la zona suroccidental; limita, al occidente, con Cota y Funza; al norte, con Garcés Navas (UPZ 73) y con Cota; al sur, con el Aeropuerto El Dorado; al occidente, se encuentran Funza y Cota; y, al oriente, con Álamos (UPZ 116) y Garcés Navas (UPZ 73) (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023).

Por su parte, en el barrio Villas del Dorado San Antonio, se ha generado un proceso de urbanización acelerado que no es normal, en el que se depredan rápidamente los recursos naturales, las zonas verdes son escasas, las vías se deterioran, el transporte público no es suficiente, hay contaminación auditiva por la cercanía con el aeropuerto y los niveles en cuanto a la calidad de vida, salud, habitación, educación y economía, son ínfimos. Adicionalmente, son altas las cifras de hurto al comercio local, consumo de sustancias psicoactivas, maltrato intrafamiliar, riñas callejeras, presencia de pandillas juveniles y hechos de violencia sexual (PEI Colegio Gimnasio Calcuta, 2023).

6.2. Caracterización de la institución.

Figura 2. Colegio Gimnasio Calcuta

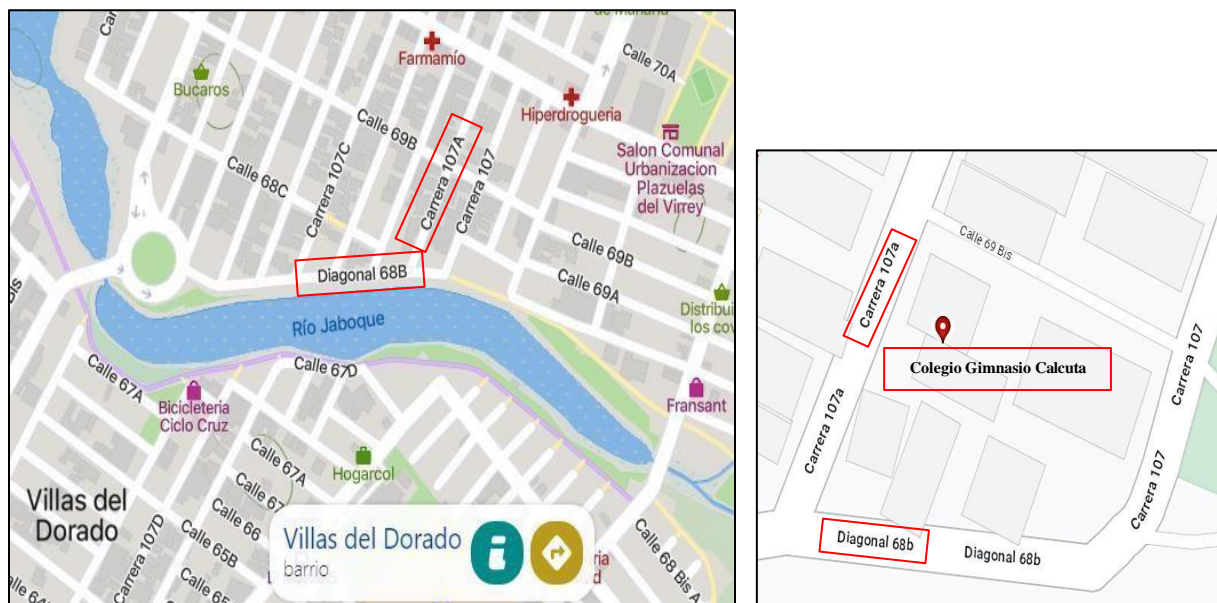


Cra. 107a #68b-26
Bogotá

Fuente: Google maps, 2023.

El Colegio Gimnasio Calcuta, ubica su sede principal (A) la dirección Carrera 107 A # 68B26, del barrio Villas del Dorado San Antonio (ver fig. 2). Esta institución, fundada en 1995, brinda atención escolar privada para población mixta en jornada única de calendario A y en niveles de preescolar, primaria, secundaria y media con énfasis en Competencia Laboral y Empresarial (informática, emprendimiento e inglés en Convenio con la Universidad Libre, UNINPAHU e INCCA) y un enfoque de “formación de carácter académico, empresarial y en Valores a través del desarrollo de competencias” (PEI Colegio Gimnasio Calcuta, 2023, p. 4).

Figura 3. Localización Colegio Gimnasio Calcuta



Fuente: Mapas Carta, 2023

Este Colegio fue nombrado por sus propietarios en conmemoración a la Madre Teresa de Calcuta, debido a su “tenacidad, empuje, espíritu de lucha, nobleza y compromiso con las causas sociales”. Este colegio tiene el fin de:

Inculcar en los niños, adolescentes y adultos la constancia en sus acciones, el sacrificio por alcanzar sus metas, el reconocimiento de sus semejantes, su autonomía en las decisiones, el pleno respeto por las normas de convivencia social y el ejercicio de los deberes y derechos, a la luz del debido proceso en la aplicación del Manual de Convivencia como prenda de garantía para todos los estamentos, campos pedagógicos y actividades curriculares brindadas a la comunidad Calcutiana. (PEI Colegio Gimnasio Calcuta, 2023, p. 8)

En ese sentido, el Colegio se rige bajo la filosofía de “Formar al hombre integralmente para que sea un sujeto social” (PEI Colegio Gimnasio Calcuta, 2023, p. 8), ya que considera que “el hombre como tal es un proyecto capaz de realizarse a través de una tarea educativa y social sin fin” (p. 13); por lo tanto, posee la “capacidad para establecer relaciones de reciprocidad y participación y el aumento de conciencia del deber, responsabilidad y autonomía” (p. 14).

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI, Colegio Gimnasio Calcuta 2023), la Misión del Colegio, radica en que:

Todos los estamentos de la Comunidad Educativa deberán convertirse en agentes que acompañen el proceso de formación del estudiante, proporcionándole las herramientas de investigación y metodológicas, para que tome elementos de su experiencia y los articule a los conocimientos recibidos. Formar individuos íntegros, autónomos y socialmente activos y participativos, enfocados a la consecución de la Paz. (p. 15)

En consecuencia, la Visión del Colegio Gimnasio Calcuta, según su PEI (PEI, Colegio Gimnasio Calcuta 2023), consiste en:

Ser una institución educativa de carácter privado, líder a nivel Bogotá que preste servicios educativos incluyentes y que permita a sus estudiantes ser protagonistas del desarrollo sociocultural y políticoeconómico de su comunidad, que de lo mejor de sí mismo y se constituya en un motor de cambio, para las actuales problemáticas del país, de la ciudad y de la sociedad mundial. “El secreto de mi felicidad está en hacer feliz a los demás” (p. 15).

De este modo, el Colegio Gimnasio Calcuta, pretende formar ciudadanos con “alto grado de autonomía, testimonio auténtico de valores éticos, espirituales y sociales. Con conciencia ciudadana y capacidad para tomar decisiones, argumentar y proponer soluciones frente a una situación dada. Con espíritu de superación personal y promotor de desarrollo comunitario” (PEI, Colegio Gimnasio Calcuta 2023, p. 21).

La implementación de la metodología se alinea profundamente con la misión del Colegio Gimnasio Calcuta, que busca formar individuos íntegros, autónomos y socialmente activos. Al promover el reconocimiento de los límites del cuerpo y del territorio desde la geografía de la percepción individual, se refuerzan los valores de respeto, autonomía y convivencia que el colegio fomenta en sus estudiantes. Además, esta estrategia educativa permite a los alumnos articular sus experiencias personales con el aprendizaje, desarrollando una conciencia crítica sobre los territorios que habitan, tanto en el plano físico como personal.

La metodología propuesta ayuda a fortalecer la visión del colegio de formar ciudadanos

con capacidad para tomar decisiones responsables y participar activamente en su comunidad. Al integrar herramientas metodológicas e investigativas, esta propuesta pedagógica contribuye al desarrollo de sujetos sociales conscientes de su entorno, con la capacidad de enfrentar desafíos socioculturales, políticos y económicos, en coherencia con el propósito del colegio de formar protagonistas del cambio social.

6.3. Caracterización del grupo específico.

El grado noveno con el código (901), está a cargo del docente Andrés Camilo Zúñiga. El grupo se compone por 17 estudiantes en edades de 13, 14 y 15 años; Teniendo en cuenta las características de la localidad en la que habitan, de la institución en la que estudian, y del grupo en el que se desenvuelven los participantes, se considera pertinente caracterizar teóricamente la estrategia didáctica orientada al reconocimiento de las relaciones entre el cuerpo y el territorio desde el enfoque de la geografía de la percepción individual.

7. Marco Teórico

La teoría que fundamenta esta investigación se divide en dos apartados: la Perspectiva Geográfica o Cartográfica y las Relaciones entre el Cuerpo y el Territorio. La primera sección aborda las prácticas de exploración y las dinámicas del cuerpo como entidad estructural en la percepción y representación del espacio. Examina cómo las herramientas cartográficas y los enfoques geográficos contribuyen a la comprensión de las interacciones entre el cuerpo y su entorno. La segunda sección se centra en la anexión o invasión de territorios y el control sobre los cuerpos y los espacios físicos en las dinámicas contemporáneas, explorando cómo estas prácticas afectan la relación entre el cuerpo y el espacio en el que se encuentra el individuo.

Profundizaremos en la deconstrucción y construcción del espacio personal desde una perspectiva que integra la geografía y la corporeidad. Se busca analizar desde el diálogo, debates, círculos de confianza y dinámicas de preguntas y respuestas, cómo se puede facilitar la enseñanza del respeto por el espacio personal en el contexto académico y profesional. De esta manera, se pretende fomentar nuevas perspectivas y el desarrollo del pensamiento crítico, contribuyendo al crecimiento personal y ciudadano de los individuos en el futuro.

7.1. Perspectiva Geográfica

La geografía posmoderna, por su parte, revisa y fusiona elementos de las corrientes anteriores, integrando enfoques como la perspectiva corporal y el anticolonialismo. Este marco es crucial para comprender la interacción contemporánea entre cuerpos y territorios, así como la manera en que las nuevas geografías están reformulando nuestra comprensión del espacio.

El concepto de geografía ha evolucionado con el tiempo, transformándose a partir de diferentes perspectivas y contextos en tres momentos específicos: lo antiguo o clásico, lo nuevo o moderno, y lo contemporáneo o posmoderno. En primer lugar, se encuentra la Geografía Clásica, que comprende tres corrientes principales: Posibilista, Racionalista y Paisajista.

La Corriente Posibilista, surgió hacia 1930 como una categoría que “*explica la forma en que se humaniza el espacio terrestre*” (Mateo & Bollo, 2016, p. 20). La corriente Racionalista, emerge alrededor de 1950 como el *estudio de variación de áreas* en el que, al asociar varias unidades estudiadas, se componía el conjunto de factores que configuraban el área a conocer, este método se denominó *Geografía Ideográfica*. La última de ellas, es la corriente Paisajista, desarrollada también por 1950, basada en la morfología particular de los paisajes, estableciendo lo geográfico basado en las singularidades de cada territorio; comparando estos “*paisajes individuales, en relación con otros paisajes*” (Mateo & Bollo, 2016, p. 28). En consecuencia, se consideraba que cada *paisaje individual* era un *conjunto interrelacionado de componentes naturales*.

Por su parte, la Geografía Moderna, se posiciona después de la Segunda Guerra Mundial para desestabilizar el pensamiento regional clásico criticando la ambigüedad de sus interpretaciones y sus limitaciones metodológicas, proponiendo un “*estudio de las distribuciones de los fenómenos geográficos en el espacio*” (Mateo & Bollo, 2016, p. 38). Lo que convirtió a la organización del espacio en el núcleo de sus estudios, clasificándolo en unidades espaciales fundamentadas en estadísticas.

Desde las revoluciones de la década de 1960, se radicalizaron las formas de pensar lo geográfico y como oposición a las posturas objetivistas analíticas, emerge la Geografía Radical Humanística y la Crítica Marxista, con miradas antropocéntricas y subjetivistas buscando un sentido interior en la cultura; lo que abarca muchas interpretaciones. Por su parte, en un caso

puntual la geografía feminista marxista no solo se enfoca en cómo el espacio refleja las relaciones de producción, sino también en cómo estas relaciones son reproducidas y reforzadas a través del espacio.

La segregación espacial en las ciudades puede reflejar y perpetuar desigualdades de clase y género. Los barrios ricos y pobres no solo son un reflejo de las diferencias económicas, sino que también contribuyen a mantener estas diferencias al limitar el acceso a recursos y oportunidades. Por su parte, en un caso puntual, la geografía feminista desde el marxismo plantea que el espacio es un contenedor o un simple reflejo de la sociedad, para configurarse como un producto social que posibilita y replica los modos de producción y la plusvalía (Mateo & Bollo, 2016, p. 51). En este sentido, el espacio no es simplemente un escenario pasivo, sino un elemento activo que contribuye a la reproducción de las estructuras sociales y económicas existentes. En los finales del siglo XX, en la década de 1990, se formula la Geografía Posmoderna, para cuestionar las corrientes modernas: humanística y crítica; rescatando lo pertinente de ellas, con la intención de unificarlas.

La emergencia de la Geografía Posmoderna se dio a partir de una serie de factores sociales y culturales y de debates epistemológicos que reconfiguraron el enfoque de la geografía tradicional. En este sentido, esta corriente surge de la necesidad de superar los límites de las perspectivas racionalistas y funcionalistas dominantes hasta entonces, "cuestionando las narrativas absolutas y proponiendo en cambio un enfoque de la espacialidad donde cada lugar se define en función de las experiencias subjetivas y la construcción cultural de su significado" (Sandoval, 2010, p. 5).

En este contexto, los 'giros teóricos' jugaron un rol fundamental, en especial el giro cultural y el giro espacial, que expandieron la reflexión geográfica hacia dimensiones simbólicas y culturales. Esto transformó la visión del espacio, que dejó de ser visto solo como un escenario físico para convertirse en 'una construcción cargada de significado, donde la subjetividad humana y los discursos culturales moldean la experiencia espacial' (Villagrán, 2010, p. 7).

Así, conforme se desarrollaron nuevas formas de especialización y fragmentación del espacio, se fue desintegrando la visión geográfica unificadora tradicional. En este sentido, 'la incorporación de lo posmoderno permitió ver los fenómenos sociales y espaciales de manera más

fragmentada y contextual, destacando las singularidades y complejidades de cada lugar' (Mendoza Pérez, 2010, p. 34).

Esta nueva visión también se vinculó a los cambios culturales de las últimas décadas del siglo XX, cuando comenzó a cuestionarse la validez de las grandes teorías unificadoras en ciencias sociales. Así, "la Geografía Posmoderna permite una apertura hacia la multiplicidad de interpretaciones, de modo que cada espacio es visto desde las distintas construcciones sociales, culturales y políticas de quienes lo habitan" (Silva, 2003, p. 12). La teoría posmoderna, en suma, rompe con las concepciones deterministas para introducir un enfoque pluralista y heterogéneo, donde "cada espacio y cada interacción social se aborda desde una perspectiva crítica y relacional" (Ramírez, 2007, p. 9).

7.1.2. Geografía de la percepción individual

La geografía de la percepción individual emerge como una respuesta a la geografía cuantitativa y funcionalista que dominó gran parte del siglo XX, proponiendo una comprensión del espacio que va más allá de los datos objetivos y de las mediciones espaciales. En su lugar, esta corriente se centra en cómo cada persona percibe, interpreta y se relaciona de manera subjetiva con su entorno. Al surgir en la década de 1970, su enfoque se apoyó en ideas de la psicología ambiental y la fenomenología, que proponían estudiar el espacio a través de las experiencias humanas y subjetivas de quienes lo habitan (Vela, 2014). Este enfoque fue particularmente revolucionario en la medida en que implicaba una transformación en la forma de abordar los estudios geográficos, orientándolos hacia una interpretación del espacio que reconoce la influencia de la subjetividad y la emocionalidad en la percepción del entorno.

Kevin Lynch es uno de los pioneros en este campo, y su obra *La imagen de la ciudad* (1960) fue fundamental para sentar las bases de la geografía de la percepción al estudiar cómo los habitantes de un espacio urbano organizan mentalmente el entorno y los elementos que lo componen. Este enfoque trascendió los límites de la geografía tradicional al introducir la idea de que el espacio urbano no es solo un conjunto de estructuras, sino una imagen en constante construcción en la mente de quienes lo habitan. YiFu Tuan, por su parte, desarrolló esta

perspectiva en *Space and Place: The Perspective of Experience* (1977), donde explora la “topofilia”, el vínculo emocional entre las personas y los lugares. Tuan sostiene que el espacio geográfico es, en esencia, un lugar de experiencias y emociones, donde cada individuo construye su propio significado, influenciado por su identidad, recuerdos y emociones (Muñoz, 2010).

Con el desarrollo de esta corriente, geógrafos contemporáneos como P. ÁlvarezCruz y Monteagudo han profundizado en el valor de esta perspectiva en el ámbito educativo. En sus investigaciones, destacan que la geografía de la percepción individual permite una comprensión “profunda del espacio vivido”, ya que el entorno se percibe como una construcción personal llena de significados simbólicos, no solo como un escenario físico. Esto resulta particularmente útil en la educación geográfica, donde los estudiantes aprenden a relacionarse con el espacio a través de sus propias experiencias y valores, lo cual contribuye a una visión crítica del territorio y fomenta su participación activa en el mismo (ÁlvarezCruz, 2012; Lobete López, 2015).

Este enfoque educativo es particularmente relevante en contextos urbanos y rurales, donde las percepciones y significados que los estudiantes asocian con el espacio pueden variar notablemente. Investigadores como Souto González han trabajado en cómo estas percepciones individuales transforman el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes experimentar el espacio como un elemento personal y dinámico. Fernandes, Monteagudo y González (2016) destacan que, al incentivar a los estudiantes a conectar emocionalmente con su entorno, se fomenta una relación más activa y participativa en su comunidad. De este modo, la geografía de la percepción individual no solo enseña a los estudiantes a observar el espacio, sino a comprenderlo a través de sus vivencias y a reconocer su rol en su transformación.

La aplicación de esta perspectiva también permite cuestionar la construcción de fronteras y límites, lo que en el caso de la geografía tradicional había sido abordado desde un enfoque principalmente funcional. En esta línea, autores como Gurevich, citada en Ramírez (2011), sostienen que el territorio es una construcción cultural y simbólica que, aunque puede ser delimitada políticamente, se reinventa continuamente a través de la experiencia humana. La percepción individual contribuye a esta reinterpretación al proponer que cada persona “construye” internamente el espacio, no como una simple delimitación geográfica, sino como un reflejo de su propia identidad y autonomía, permitiendo a los estudiantes replantear su relación

con el territorio que habitan y las decisiones que pueden tomar sobre él.

Además, este enfoque enfatiza la importancia de enseñar a los estudiantes que cada espacio es una construcción subjetiva y única. Esto se alinea con la idea de Harvey, quien plantea que “la construcción del lugar tiene que ver con recobrar las raíces, es decir, recobrar el arte de habitar” (Harvey, 1996, citado en Mateo & Bollo, 2016, p. 169). La geografía de la percepción individual, al hacer énfasis en el carácter subjetivo del espacio, plantea que no existen dos lugares iguales, ya que cada individuo interpreta el territorio desde su propio contexto cultural, emocional y experiencial (Millán Escriche, 2005). Esto genera un enfoque educativo que no solo enseña conceptos geográficos, sino que permite a los estudiantes reconocerse en el espacio y desarrollar una conciencia crítica sobre su relación con él.

Al integrar la geografía de la percepción individual en la enseñanza, se abre la posibilidad de formar ciudadanos más conscientes de su entorno, capaces de cuestionar la realidad que los rodea y de valorar su entorno desde una perspectiva personal y crítica. Este enfoque fomenta en los estudiantes una “comprensión más profunda y personal del espacio”, promoviendo una conexión emocional y simbólica con el lugar que habitan, lo que a su vez permite que desarrollen un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su comunidad. En el contexto de un mundo cada vez más globalizado, donde las experiencias individuales y colectivas del espacio están en constante cambio, la geografía de la percepción individual se convierte en una herramienta educativa esencial para formar individuos capaces de interpretar, cuestionar y transformar el espacio en el que viven.

7.2. Enfoque Constructivista en la Enseñanza de la Geografía

El enfoque constructivista se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje es un proceso activo y personal, mediante el cual los estudiantes construyen sus propios significados a partir de sus experiencias y la interacción con el entorno. Según Piaget (1970), el conocimiento se desarrolla a través de procesos de asimilación y acomodación, y Vygotsky (1978) resalta la importancia del andamiaje y la interacción social en la formación del pensamiento. En la enseñanza de la geografía, este enfoque invita a los alumnos a reinterpretar y resignificar su entorno, permitiéndoles comprender la relación entre el cuerpo y el territorio de manera crítica y contextualizada.

Para profundizar en este paradigma, es importante destacar que el constructivismo propone que el conocimiento no es un depósito estático, sino una construcción en constante evolución. Los estudiantes, al interactuar con su medio, activan y reestructuran sus esquemas

mentales, lo que les permite dar sentido a conceptos complejos de la geografía, como la percepción del espacio y la territorialidad. Esta aproximación fomenta el aprendizaje activo, en el que cada experiencia vivida en el aula se convierte en una fuente de reflexión y análisis. La participación colaborativa y el diálogo, elementos esenciales en este enfoque, facilitan el intercambio de perspectivas y enriquecen la comprensión del territorio a través de la experiencia individual (Vygotsky, 1978).

Además, el constructivismo en la enseñanza de la geografía no solo se centra en el contenido académico, sino que también enfatiza la importancia de la interacción social y el contexto cultural. Al explorar temas relacionados con el cuerpo y el territorio, los estudiantes pueden identificar cómo las experiencias personales se vinculan con realidades espaciales y sociales más amplias, lo que les permite desarrollar un pensamiento crítico que trasciende lo puramente descriptivo. Esta metodología, que integra la teoría con la práctica, transforma la experiencia educativa en un proceso dinámico y significativo que empodera al alumno para construir su propio saber.

La aplicación de este enfoque en la práctica educativa requiere que el docente actúe como mediador, facilitando el proceso de construcción del conocimiento. Esto se traduce en la planificación de actividades que inviten a la exploración, el debate y la reflexión, asegurando que cada estudiante pueda conectar sus vivencias personales con los conceptos teóricos fundamentales. Este rol activo del docente es esencial para lograr una integración plena de los saberes, permitiendo a los estudiantes desarrollar una comprensión crítica y contextualizada del entorno geográfico (Piaget, 1970).

7.3. Aprendizaje Significativo en la Educación Geográfica

El aprendizaje significativo se define como el proceso mediante el cual la nueva información se integra de forma sustancial con el conocimiento previo del estudiante, generando una comprensión profunda y duradera de los conceptos. Ausubel (1983) enfatiza que “el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe” (p. 2), lo que subraya la necesidad de activar y conectar esquemas cognitivos existentes para que el aprendizaje se consolide de manera efectiva. En el ámbito de la geografía, este enfoque permite que los estudiantes no solo memoricen datos, sino que interioricen y transformen la información a partir de sus experiencias personales.

El aprendizaje significativo en la educación geográfica se potencia a través de actividades que involucran tanto la reflexión individual como la colaboración grupal. Al integrar ejercicios como la elaboración de mapas personales o el análisis de estudios de caso, los estudiantes

pueden relacionar de forma directa sus experiencias con conceptos teóricos, lo que favorece la internalización de conocimientos de manera contextualizada. Este enfoque no solo refuerza la comprensión de los elementos geográficos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades críticas y la capacidad para aplicar los conocimientos en situaciones reales, lo que resulta fundamental para la formación integral del alumno.

Además, el aprendizaje significativo invita a los estudiantes a cuestionar y transformar las narrativas tradicionales sobre el espacio y el territorio. La conexión entre lo aprendido y lo vivido permite que el proceso educativo se convierta en un acto de resignificación, en el que cada alumno aporta su propia perspectiva y experiencia, enriqueciendo así el discurso académico. Esta dinámica fomenta un ambiente de aprendizaje participativo, en el que el diálogo y la reflexión conjunta son esenciales para construir significados profundos y relevantes (Ausubel, 1983).

Finalmente, la integración del aprendizaje significativo en la enseñanza de la geografía fortalece la capacidad de los estudiantes para conectar el contenido teórico con su entorno cotidiano. Al utilizar estrategias que promuevan la reflexión, la discusión y la aplicación práctica, se genera un proceso de aprendizaje que es a la vez personal y colectivo, permitiendo que el conocimiento se consolide en la práctica diaria y contribuya a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

7.4. Relación del constructivismo y el aprendizaje significativo.

La combinación del enfoque constructivista con el aprendizaje significativo en la enseñanza de la geografía potencia una experiencia educativa transformadora. Esta integración se basa en la idea de que el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, construyendo activamente su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias personales. Al diseñar actividades que invitan a la participación activa como la elaboración de mapas del cuerpo, trabajos de campo y debates colaborativos se crea un ambiente en el que la teoría se integra de forma práctica, permitiendo a los estudiantes resignificar su relación con el territorio y comprender de manera crítica las dinámicas espaciales.

La implementación de actividades que combinan la exploración del espacio físico con la reflexión personal y colectiva permite que el aprendizaje se convierta en un proceso holístico. Los alumnos no solo adquieren conocimientos técnicos sobre geografía, sino que desarrollan una comprensión profunda de cómo se construyen y transforman los espacios a partir de sus propias vivencias. Este enfoque fomenta la autonomía, la creatividad y la capacidad para cuestionar y mejorar el entorno, lo cual es fundamental para formar ciudadanos comprometidos y críticos en un mundo en constante cambio.

La integración de estos enfoques en la práctica docente transforma la enseñanza de la geografía en un proceso activo y significativo. Los métodos de recolección de datos como entrevistas, diarios de campo y análisis de producciones gráficas permiten evidenciar la evolución en la percepción y comprensión de los estudiantes, validando la eficacia de una metodología que une la teoría con la experiencia. Así, se fortalece el rol del estudiante como constructor de su conocimiento, consolidando un aprendizaje que es tanto personal como transformador.

7.5. Cuerpo individual

El cuerpo humano, tal como lo concebimos hoy en día, es un reflejo del avance científico y tecnológico de nuestra especie. A medida que la tecnología ha progresado, hemos logrado profundizar en nuestra comprensión de los aspectos biológicos del cuerpo, lo que nos ha permitido aplicar ese conocimiento en la vida cotidiana. Actualmente, la definición más ampliamente aceptada del cuerpo se basa en una perspectiva biológica, que lo considera como una estructura física compuesta por diversos sistemas interconectados, como el sistema nervioso, circulatorio y digestivo, entre otros, (Kenhub, 2023) Cada uno de estos sistemas cumple funciones vitales que son esenciales para el mantenimiento de la vida y el bienestar, esta

definición se centra en sus características físicas y operativas del cuerpo.

Sí bien la definición biológica del cuerpo es importante, también nos invita a reflexionar sobre sus múltiples dimensiones, como la perspectiva social, que analiza cómo las estructuras sociales y las relaciones de poder influyen en su percepción y tratamiento un ejemplo de esto es como el Cuerpo, se concibe como un Territorio en disputa entre los propios cuerpos y las formas de dominación biogeopolítica y económica (Cruz, 2020)

En este enfoque, el cuerpo no es solo una entidad biológica, sino también un constructo social que refleja y reproduce normas, valores y desigualdades presentes en la sociedad. (Reyes Sánchez, 2009). Por ejemplo, las expectativas sociales sobre género, raza y clase impactan directamente en cómo se percibe y trata el cuerpo en distintos contextos. Estos contextos varían según las experiencias históricas y vivencias particulares de cada cuerpo a lo largo del tiempo.

La definición del cuerpo puede variar significativamente según el contexto social en el que se desarrolle una sociedad, así como de la visión individual que cada persona construya a lo largo de su vida. Este enfoque social será central en el desarrollo de nuestra investigación, ya que exploraremos cómo las percepciones del cuerpo se ven moldeadas por las estructuras sociales y las relaciones de poder. Es importante reconocer que el cuerpo no es simplemente un límite físico definido objetivamente, sino una construcción social que refleja lo que se considera "normal" en cada sociedad.

En este sentido, las personas tienen la capacidad de internalizar y adaptar esta normalidad en función de sus propias vivencias. Los límites que establecen en torno a su espacio personal, por ejemplo, dependen en gran medida de su contexto individual. Si una persona ha experimentado traumas o situaciones que han debilitado su confianza social, es probable que perciba el contacto cercano como una invasión, limitando su capacidad para establecer relaciones fluidas. Por el contrario, aquellos que han crecido en entornos donde han desarrollado una alta confianza en los demás tienden a establecer límites más flexibles en su espacio personal, lo que facilita interacciones sociales más abiertas.

El cuerpo humano, tal como lo comprendemos actualmente, va más allá de su definición biológica; abarca complejas dimensiones sociales, culturales y morales que le otorgan un significado profundo (Kleinman & Benson, 2006). Aunque la ciencia y la tecnología nos

permiten entenderlo como una estructura física formada por sistemas interconectados, esta visión resulta limitada para capturar su totalidad y significado dentro de la vida social. En palabras de Radford (2008), la percepción del cuerpo se encuentra profundamente influenciada por factores culturales y por los valores sociales que se proyectan sobre él. En este sentido, las estructuras sociales, las relaciones de poder y las expectativas respecto a la sexualidad, etnia y género moldean cómo percibimos y tratamos el cuerpo en la vida cotidiana (Leung, Qiu, & Tam, 2011).

Esta doble dimensión, biológica y social, destaca la importancia de adoptar un enfoque interdisciplinario para el estudio del cuerpo. Al entenderlo como un constructo social, podemos ver cómo las normas y valores de una sociedad influyen en la creación de límites personales y en las percepciones de lo que es aceptable o normativo. Así, las experiencias personales, como el trauma o la confianza, moldean la manera en que las personas protegen o abren su espacio personal, creando dinámicas que reflejan las tensiones de la vida social.

Al integrar la perspectiva de la crítica corporal en el ámbito educativo, se fomenta una reflexión que va más allá de los aspectos biológicos del cuerpo, permitiendo que el enfoque escolar aborde las normas y estructuras de poder que históricamente han moldeado la percepción del cuerpo y su tratamiento. Esta visión se fortalece a través de varios elementos clave que favorecen una conciencia crítica en los estudiantes.

1. Enfoque en la diversidad corporal: La diversidad corporal implica reconocer que cada cuerpo es el resultado de una compleja interacción de factores biológicos, culturales, sociales y económicos. Judith Butler (1990) en *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* argumenta que las identidades de género y las concepciones del cuerpo son construcciones sociales, lo que desestabiliza la idea de un único estándar de "normalidad" y abre espacio para resignificar los cuerpos fuera de categorías binarias. Esta perspectiva invita a cuestionar y transformar los modelos estéticos y funcionales impuestos por la sociedad e implementados en el aula de clase.

Al reconocer que no existe un cuerpo ideal pues es el resultado de diversos factores, la educación puede desafiar la normatividad hegemónica y promover una aceptación amplia de diversas corporalidades. Según Ferreira (2011), el cuerpo en la educación debe entenderse no solo en términos de habilidades físicas, sino también como un espacio en el que "las divisiones y jerarquías sociales se manifiestan" (p. 14). Este enfoque abre la puerta a una mayor aceptación de la diversidad corporal y fomenta el respeto por las diferencias individuales en el aula.

Por otro lado, Turner (2003), en *The Body and Society: Explorations in Social Theory*, enfatiza que el cuerpo es un objeto social que refleja las dinámicas de poder y exclusión, lo cual

se manifiesta en prácticas que determinan quién es valorado y quién es marginado. Asimismo, Foucault (2003) en su obra titulada *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión* destaca la importancia del control social sobre el cuerpo, lo que se traduce en prácticas disciplinarias que pueden perpetuar estigmas. Esta visión es esencial para replantear la educación, ya que implica integrar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes analizar críticamente las representaciones y normas que configuran la percepción de sus cuerpos, al mismo tiempo que se les dota de herramientas para identificar y cuestionar dichas prácticas, promoviendo así un ambiente inclusivo, la equidad y el respeto por las diferencias.

La inclusión de la diversidad corporal en la educación tiene un impacto directo en la salud emocional y física de los estudiantes, fortaleciendo su autoestima y permitiéndoles construir una identidad que trasciende los estereotipos. Halberstam (1998) en *Female Masculinity* muestra cómo la rigidez de los modelos binarios limita las expresiones individuales, subrayando la necesidad de una educación que fomente la flexibilidad y la autovaloración. Esto es especialmente importante de desarrollar en estudiantes cuyas experiencias personales los haya llevado a tener un daño emocional esta aproximación es fundamental para desarrollar competencias socioemocionales y a su vez una ciudadanía crítica y transformadora.

2. Desafío a las estructuras de poder: Al abordar cómo el cuerpo es influenciado por factores sociales y normativos, la educación crítica permite a los estudiantes cuestionar las estructuras de poder y control asociadas con la corporalidad. Pedraz (2009) sostiene que, en las enseñanzas escolares, "las jerarquías de poder imponen significados específicos al cuerpo que refuerzan desigualdades" (p. 25). Esto no solo fomenta una postura crítica, sino que también empodera a los estudiantes para desafiar normas que pueden ser opresivas o limitantes en su experiencia corporal.

3. Promoción de la autonomía corporal: Otro elemento esencial es la valorización de la autonomía y el respeto hacia el propio cuerpo. Al enseñar a los estudiantes a valorar su cuerpo más allá de los estándares sociales, se fomenta una actitud de respeto y autoconocimiento. Según Vicente Pedraz (2005), una educación que considera el cuerpo como un espacio de construcción personal y colectiva, “respalda la autonomía y empodera a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre su propio bienestar” (p. 37). Esto contribuye a que los jóvenes vean sus cuerpos como espacios de identidad y autodeterminación.

4. Perspectiva inclusiva y crítica: El reconocimiento de la diversidad corporal permite una educación inclusiva que cuestiona las jerarquías establecidas, promoviendo una cultura de igualdad en el espacio escolar. La incorporación de perspectivas críticas sobre el cuerpo, como explica Echeverría y Maturana (2015), “favorece el derrumbe de estructuras que clasifican y jerarquizan los cuerpos”, lo cual es fundamental para construir un entorno educativo equitativo y respetuoso con las diferencias (p. 42).

Al implementar estos elementos, la educación no solo construye un conocimiento corporal integral, sino que también impulsa el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes, fomentando su capacidad de cuestionar y transformar su entorno social y cultural.

7.6. Límites de Cuerpo individual

Desde la infancia, los límites personales se desarrollan a medida que los individuos interactúan con su entorno, y esta construcción del espacio personal es un proceso que continúa a lo largo de la vida. Goffman (1963) menciona que la protección de estos límites es fundamental para preservar la integridad emocional y social de los individuos, ya que permite una interacción equilibrada sin invadir la privacidad de otros. El concepto de límites personales también se relaciona con la idea de una "burbuja" de espacio que rodea a cada individuo, un área en la cual se permite la proximidad solo a quienes el individuo considera adecuados. Burgoon, Buller y Woodall (1996) describen cómo está "burbuja" invisible regula nuestras interacciones y determina hasta qué punto nos sentimos cómodos con la cercanía física y emocional de los demás.

Los límites del cuerpo individual se conciben no solo como barreras físicas, sino también como estructuras simbólicas profundamente ligadas a la identidad y a la autodeterminación de

cada persona. Desde un enfoque cultural, el cuerpo adquiere significados y valores específicos en función de las prácticas sociales, como los tatuajes o las marcas rituales, que representan la identidad y pertenencia a un grupo o cultura (Ganter, 2006). Este contexto hace que los límites del cuerpo no solo respondan a las necesidades de proximidad física o seguridad, sino que también configuren el modo en que los individuos se identifican y se posicionan en su entorno social. Estos límites, en esencia, constituyen una extensión de la "territorialidad" personal, delimitando el espacio que cada persona considera suyo y en el cual construye su sentido de pertenencia y respeto. Este enfoque cultural ayuda a los estudiantes a comprender que los límites del cuerpo individual están influenciados por creencias y tradiciones que asignan valores específicos a la corporalidad, destacando la importancia de respetar estos límites en un contexto escolar.

Por lo tanto, el espacio personal puede entenderse como un "territorio" propio que, al igual que un área geográfica, requiere ser delimitado y defendido. Esto ayuda a los estudiantes a comprender que permitir invasiones en su espacio personal los hace vulnerables, de la misma manera que los territorios geográficos pueden sufrir explotación o dominación, es por tanto como el espacio personal y los límites físicos se conciben como una especie de "territorio individual" que cada persona delimita en función de su historia personal, sus experiencias y su contexto social. Estos límites no son arbitrarios; están profundamente arraigados en la necesidad de protegerse de invasiones no deseadas que puedan ser físicas, como el contacto indeseado, o emocionales, como una intrusión en la privacidad personal (Hall, 1966; Sommer, 1969).

Para los adolescentes, especialmente en un curso de grado noveno, comprender y respetar este concepto de "burbuja" es fundamental para prevenir situaciones de incomodidad y conflicto que pueden surgir de una falta de entendimiento sobre los límites personales. En este sentido, enseñar sobre los límites del cuerpo no solo beneficia la convivencia en el aula, sino que también fortalece el sentido de autoconfianza y seguridad personal de los estudiantes. Además, se fomenta una visión del cuerpo como un territorio propio y sagrado que debe ser respetado, similar a cómo se respeta un territorio en geografía mediante actividades que exploren los propios límites y el impacto de invadir o respetar el espacio de otros, se fomenta en los estudiantes una reflexión práctica sobre el respeto mutuo y la empatía, fortaleciendo la convivencia pacífica y la seguridad emocional en el aula (Altman, 1975).

7.7. Niveles de límites

En el estudio del cuerpo y el territorio, el espacio personal emerge como un concepto fundamental que refleja la manera en que los individuos delimitan y organizan sus interacciones sociales. Este espacio se puede concebir como una serie de capas o zonas que establecen el grado de proximidad permitido en función de la cercanía emocional y física con otras personas. Estas zonas de proximidad, aunque aparentemente fijas, fluctúan y se modifican en respuesta al contexto cultural, las experiencias personales y las normas sociales que los individuos internalizan y reproducen en su entorno (Hall, 1966). Este fenómeno de ajuste de los límites personales se relaciona también con la percepción individual del espacio y con la geografía de la percepción, que explica cómo cada persona estructura y experimenta su propio territorio personal y emocional de forma subjetiva.

Los límites del espacio personal se han clasificado en cuatro niveles principales: íntimo, personal, social y público. Cada uno de estos niveles se asocia no solo con una distancia física específica, sino también con un espacio simbólico que refleja el grado de proximidad emocional y psicológica que el individuo está dispuesto a permitir en sus interacciones. Esta conceptualización multicapa de los límites del espacio personal ofrece una comprensión más profunda de cómo las relaciones humanas se estructuran y evolucionan en función del grado de familiaridad y confianza.

❖ Nivel Íntimo

El nivel íntimo es el más reducido y reservado para las relaciones más cercanas y significativas. En esta zona, la proximidad física y emocional es inevitable y deseada, ya que es el espacio donde se producen las interacciones más profundas y significativas, como las que mantenemos con nosotros mismos y con un número muy limitado de personas cercanas (Argyle & Dean, 1965). El contacto físico en este espacio se relaciona con un alto grado de confianza y una vulnerabilidad mutua, ya que este nivel de proximidad permite el acceso a aspectos personales y emocionales profundos, incluyendo pensamientos, traumas y experiencias personales que rara vez se comparten fuera de este círculo. La construcción de este espacio íntimo está profundamente influenciada por factores culturales y familiares, ya que cada sociedad define los niveles de cercanía y contacto que son apropiados en estas relaciones.

Desde una perspectiva cultural, el espacio íntimo también puede verse como un reflejo de las normas y valores que cada cultura asigna a las relaciones interpersonales. En algunas sociedades, por ejemplo, el contacto físico en el espacio íntimo es más tolerado y valorado que en otras, donde se mantiene una mayor distancia incluso en las relaciones más próximas. Estos valores culturales no solo regulan el acceso a este espacio, sino que también influyen en la forma en que las personas expresan emociones y construyen lazos afectivos.

❖ **Nivel Personal**

El nivel personal abarca las interacciones con personas con quienes se mantiene una relación de proximidad, pero sin llegar a la profundidad del espacio íntimo. Este espacio se aplica a relaciones cotidianas y significativas, como las que se tienen con amigos, colegas o compañeros de vivienda. A pesar de la convivencia frecuente y la cercanía física, este nivel establece una barrera que protege el espacio íntimo, permitiendo compartir experiencias y mantener una conexión cercana sin exponer las vulnerabilidades que se reservan para el círculo íntimo (Sommer, 1969). En este nivel, la distancia física y emocional ofrece una sensación de seguridad y control, permitiendo que las relaciones fluyan sin la presión de una intimidad profunda.

En el contexto educativo y profesional, este límite personal se convierte en una herramienta importante para gestionar las interacciones, ya que permite a los individuos relacionarse y colaborar sin traspasar los límites emocionales y psicológicos más sensibles. Esta distancia física y emocional es también un reflejo de la manera en que los espacios se estructuran socialmente, facilitando la cooperación y la comunicación mientras se respeta la autonomía y el territorio personal de cada individuo.

❖ **Nivel Social**

El nivel social corresponde a la distancia que mantenemos con personas que conocemos, pero con quienes no compartimos un vínculo cercano. Aquí, el espacio personal es más amplio y las interacciones suelen ser más formales y superficiales, como las que ocurren con compañeros de trabajo o conocidos en contextos sociales. Este límite está influenciado por factores como la cultura, la edad y las normas sociales, y varía en función del contexto en que se desarrollan las interacciones (Hall, 1966). La comunicación en este nivel tiende a ser más formal y se centra en

el respeto de la distancia física y emocional, lo que permite una interacción social sin el compromiso emocional profundo que caracteriza a los niveles íntimo y personal.

La importancia del nivel social en la estructura de los espacios colectivos radica en que establece normas de comportamiento que regulan las interacciones en espacios compartidos, como lugares de trabajo, eventos sociales o instituciones. Este espacio refleja una parte significativa de la identidad social, ya que facilita la coexistencia pacífica y ordenada en contextos de diversidad cultural y social. En este sentido, el nivel social contribuye al mantenimiento del orden y la funcionalidad en los espacios públicos y privados.

❖ **Nivel Público**

El nivel público es el más amplio y se aplica en situaciones donde interactuamos con personas desconocidas o en espacios públicos. En este nivel, la proximidad física es mínima y se procura mantener una distancia considerable debido a la ausencia de un vínculo emocional o personal. Este espacio es particularmente relevante en contextos de interacción masiva, como en el transporte público o en eventos multitudinarios, donde los individuos deben compartir un espacio físico sin una relación previa. La distancia en el nivel público ayuda a reducir la percepción de amenaza o incomodidad, permitiendo que los individuos mantengan su territorio personal incluso en medio de la multitud (Goffman, 1963).

Desde una perspectiva teórica, el nivel público puede interpretarse como un límite que protege la individualidad en contextos donde la interacción es inevitable. En este espacio, las normas de conducta y los códigos sociales desempeñan un papel crucial para asegurar el respeto mutuo y la cohesión social, lo que permite que los individuos coexistan en espacios compartidos sin que se produzcan invasiones innecesarias en el espacio personal de otros.

Estos niveles de límites del espacio personal no solo reflejan la estructura de nuestras interacciones, sino que también destacan la importancia del territorio personal como un elemento fundamental en la gestión de la identidad y el bienestar individual. Comprender y respetar estos límites permite el desarrollo de relaciones saludables y funcionales, y promueve una interacción social basada en el respeto mutuo y la consideración del espacio personal. En el marco de la geografía de la percepción individual, estos límites actúan como territorios simbólicos que el individuo delimita y adapta en función de sus experiencias, su cultura y las normas sociales de su

entorno (Hall, 1966; Argyle & Dean, 1965). La investigación de estos límites en el ámbito de la educación y la cultura contribuye a una comprensión más profunda de cómo las personas perciben y construyen su relación con el territorio y cómo estas dinámicas afectan su interacción en diversos contextos sociales.

8. Definición de conceptos de territorio y cuerpo.

8.1 Invasión

El concepto de "invasión" en el contexto del cuerpo y el territorio se entiende como la transgresión de los límites personales y físicos que cada individuo establece para proteger su espacio personal y emocional. Esta invasión puede manifestarse de múltiples formas y tiene un impacto profundo en la percepción de seguridad e identidad del individuo. Desde una perspectiva personal, la invasión del espacio puede generar sentimientos de incomodidad, ansiedad y vulnerabilidad, ya que se percibe como una amenaza a la integridad física y emocional del individuo (Burgoon, Buller, & Woodall, 1996). Esta invasión puede ser tanto física, en el caso de un contacto o proximidad no deseados, como emocional, cuando se cruzan límites personales sin el consentimiento del individuo, desestabilizando así su sentido de seguridad y control.

La invasión del espacio personal también puede interpretarse como una metáfora de la violación de los límites territoriales. En este sentido, la transgresión no solo afecta al cuerpo individual, sino también a los espacios y territorios que las personas consideran propios o significativos. En contextos sociales y culturales, la invasión puede reflejar las dinámicas de poder y las desigualdades que permiten que ciertos grupos ejerzan control y dominio sobre otros, ocupando su espacio físico o simbólico. Según el Colectivo de Geografía Feminista del Ecuador (2018), "luchar con el espacio significa luchar por y en relación con los diferentes territorios que han sido víctimas del capital y la posición privilegiada de una sección de la sociedad, al igual que los cuerpos de mujeres" (p. 4). Esto implica que la invasión del espacio no es solo una transgresión física, sino también una violación simbólica que reproduce las desigualdades sociales y de género.

La geografía de la percepción individual ofrece un marco para comprender cómo los individuos perciben y protegen su espacio personal y cómo reaccionan ante su invasión. Este enfoque considera el espacio personal no como una entidad estática, sino como un constructo subjetivo que varía según el contexto y las experiencias previas de cada persona. De acuerdo con Hall (1966), el espacio personal está compuesto de varias capas que van desde el espacio íntimo hasta el espacio público, y cada una de estas capas representa un nivel de cercanía y confianza que el individuo está dispuesto a compartir con los demás. La invasión de cualquiera de estas capas puede desencadenar reacciones defensivas o de incomodidad, ya que se percibe como una violación de los límites que protegen la identidad y la autonomía del individuo.

En el ámbito territorial, la invasión se entiende también como una imposición de poder, donde se busca el control y la dominación del espacio de otro. Esto ocurre no solo a nivel personal, sino también a nivel social, donde ciertos grupos o instituciones imponen su presencia en espacios que no les pertenecen o que poseen significados profundos para otras comunidades. Valenzuela y Figueroa (2012) afirman que “el territorio no es simplemente una extensión de tierra, sino un espacio cargado de significado y de identidad para quienes lo habitan” (p. 17). En este sentido, la invasión territorial puede entenderse como una violación del derecho de una comunidad a mantener y proteger su propio espacio, lo cual puede tener consecuencias devastadoras para su cohesión social y su sentido de pertenencia.

La invasión del espacio personal y territorial también plantea interrogantes en el ámbito de la educación, donde el respeto y la comprensión de los límites personales y comunitarios pueden promover una mayor conciencia y empatía entre los estudiantes. En el contexto escolar, enseñar el concepto de invasión como una transgresión de los límites personales y territoriales permite a los estudiantes desarrollar una comprensión crítica de cómo las relaciones de poder y las normas sociales pueden influir en la forma en que perciben y gestionan su propio espacio y el de los demás. Esto también fomenta un sentido de respeto hacia la diversidad de experiencias y realidades que cada individuo trae consigo en su interacción con el entorno.

En síntesis, la invasión del espacio personal y territorial es una herramienta poderosa para estudiar y entender las dinámicas de control y poder en una sociedad. Como señala Capel (2017), “el territorio no solo es un espacio físico, sino también un campo de disputa donde se manifiestan las relaciones de poder y las identidades colectivas” (p. 5). Esta perspectiva nos permite interpretar la invasión no solo como una cuestión de proximidad física, sino como una

metáfora de los conflictos sociales y culturales que se reproducen a través del espacio, y como una manifestación de las tensiones inherentes en las relaciones humanas y en la construcción del territorio.

8.2 Explotación

La explotación es una forma de interacción profundamente desigual, donde una de las partes obtiene ventajas injustas aprovechándose de la falta de libertad o poder de la otra. Según Young (1990, citado en Lorca, 2018), este desequilibrio radica en la ausencia de justicia y equidad en la relación, lo cual es clave para entender tanto las dinámicas de poder en un territorio como las que se establecen en el cuerpo humano.

En el contexto de la pedagogía, la explotación debe ser analizada como una dinámica que no solo opera en niveles macrosociales, como en la colonización de territorios o la apropiación de recursos naturales, sino también en los cuerpos de los estudiantes. Por ejemplo, los niños pueden experimentar explotación propia cuando las normas sociales los obligan a actuar de maneras que los apartan de su bienestar físico o emocional. Esto está vinculado con las presiones escolares que internalizan desde temprana edad: competir, destacarse o cumplir estándares ajenos, sacrificando su propio bienestar.

Desde el enfoque geográfico, la explotación también puede ser entendida como un fenómeno territorial, en el cual un espacio se despoja de su valor para servir a intereses externos. En el aula, este concepto puede ser enseñado a partir de ejemplos concretos, como la explotación de recursos naturales en comunidades vulnerables, relacionándolo con la manera en que los cuerpos también pueden ser "territorios" invadidos por expectativas sociales o normas culturales. Esto permite una reflexión más profunda sobre el paralelismo entre la explotación de los territorios y la explotación de los cuerpos, fomentando una perspectiva crítica en los estudiantes.

Asimismo, hablar de explotación en este contexto permite conectar con el concepto de género, en especial en lo que respecta a la explotación histórica de las mujeres, quienes han enfrentado no solo la explotación externa en sistemas patriarcales, sino también la explotación propia a través de la internalización de roles impuestos. Estas dinámicas son fundamentales para que los niños y niñas comprendan cómo los cuerpos pueden ser territorios que reflejan

desigualdades sociales.

8.3 Dominación

El concepto de dominación, según Weber (1983, citado en Castilla, 2016), se refiere a la probabilidad de que un mandato o una orden sea obedecida. Sin embargo, esta definición va más allá de un simple ejercicio de autoridad y control; la dominación también implica el establecimiento de límites sobre el cuerpo y el territorio, regulando tanto el comportamiento individual como las decisiones que pueden tomarse en un espacio.

En el contexto escolar, es esencial que los estudiantes comprendan cómo la dominación opera en distintos niveles, desde las relaciones interpersonales hasta los sistemas políticos. Por ejemplo, las normas culturales que dictan cómo deben comportarse los niños y niñas en el colegio son una forma de dominación implícita. Estas normas, aunque parezcan inofensivas, pueden restringir la libertad de los individuos para expresarse y desarrollarse plenamente.

Desde la geografía, la dominación puede ser observada como una herramienta utilizada para imponer control sobre un territorio, ya sea mediante la colonización, la apropiación de tierras o la imposición de políticas territoriales restrictivas. En un marco pedagógico, esto puede relacionarse con cómo los niños y niñas experimentan la dominación sobre sus propios cuerpos, especialmente en la manera en que se les enseña a comportarse o cómo se definen sus límites personales. La geografía y el territorio, en este caso, se convierten en analogías útiles para explorar los límites físicos y emocionales que los estudiantes enfrentan a diario.

Por último, el concepto de dominación está estrechamente relacionado con las dinámicas de género. Las mujeres, a lo largo de la historia, han sido objeto de dominación tanto física como simbólica, y esto se refleja en las expectativas sociales que buscan limitar sus roles y posibilidades. Enseñar a los niños sobre la dominación en el aula, desde una perspectiva de cuerpo-territorio, ayuda a desarrollar una comprensión crítica de las desigualdades de género y promueve la importancia del respeto mutuo.

8.4 Anexión

La anexión implica la incorporación forzada de un territorio o cuerpo bajo el control de

otro. En términos de cuerpo-territorio, esto se traduce en dinámicas donde el espacio o el cuerpo de una persona es apropiado o subordinado por fuerzas externas. Según Moreno Rayman (2020), la anexión no solo tiene implicaciones físicas, sino también profundas consecuencias simbólicas y psicológicas, ya que quienes la sufren pueden llegar a internalizar las normas y expectativas impuestas por el dominador.

En el ámbito educativo, este concepto puede ser enseñado para ayudar a los estudiantes a comprender cómo las relaciones de poder y control afectan tanto a los territorios como a las personas. Por ejemplo, la colonización de tierras puede compararse con la manera en que los cuerpos de las personas y especialmente de las mujeres han sido históricamente colonizadas a través de normas sociales restrictivas. Esta conexión entre territorio y cuerpo permite a los estudiantes reflexionar sobre cómo las desigualdades de poder se manifiestan en diferentes escalas, desde lo global hasta lo personal.

Desde una perspectiva geográfica, la anexión puede ser abordada como un proceso histórico y político, mientras que desde el enfoque del cuerpo-territorio, puede relacionarse con la manera en que las personas pierden la autonomía sobre sus cuerpos. Enseñar sobre la anexión en el aula permite a los estudiantes desarrollar una sensibilidad crítica hacia las injusticias, fomentando el respeto hacia los derechos de los demás y la valoración de la autonomía personal.

9. Cuerpo y territorio

La antropología del cuerpo estudia cómo diferentes culturas y sociedades entienden, utilizan y representan el cuerpo. Este enfoque considera el cuerpo no solo como un ente biológico, sino también como un sistema clasificatorio y una metáfora social, analizando cómo las prácticas corporales reproducen las estructuras sociales y las dinámicas de poder. A través de este prisma, se observa cómo las concepciones del cuerpo han evolucionado a lo largo del tiempo y en diversos contextos culturales, destacando que el cuerpo es un reflejo de las normas, valores y jerarquías presentes en cada sociedad. (Julià, 2023).

Desde esta perspectiva antropológica, el cuerpo puede ser concebido como un territorio propio, un espacio tanto físico como simbólico que cada individuo define y protege. Esta idea, que vincula el cuerpo con un espacio territorial, subraya que el cuerpo no es solo un objeto biológico, sino también un constructo cultural que encarna la identidad y las experiencias de

cada persona.

El espacio personal y los límites físicos son conceptos fundamentales en la interacción social. Estos límites, aunque aparentemente intangibles, están definidos por la percepción de cada individuo sobre su propio territorio corporal. La diferenciación de estos límites no es arbitraria, sino que está profundamente influenciada por la historia personal, las experiencias de vida, las relaciones que se han establecido y el contexto social en el que se desarrolla una persona (Altman, 1975).

El espacio personal se construye a partir de la interacción con los demás y de cómo esas interacciones han moldeado nuestra percepción de seguridad y comodidad. En este sentido, los límites que establecemos en torno a nuestro cuerpo reflejan nuestra necesidad de protegernos de posibles invasiones físicas o emocionales. Cuando interactuamos con otros, existe un acuerdo implícito sobre el respeto a estos límites, un proceso que comienza desde la infancia y que continúa desarrollándose a lo largo de la vida (Goffman, 1963).

En este sentido, la Geografía de la Percepción Individual se entrelaza con el concepto del cuerpo, Espacio personal y sus límites. Ambos enfoques abordan cómo los individuos perciben, gestionan y defienden su espacio personal, entendiendo el cuerpo como un territorio simbólico. La percepción del cuerpo como un espacio propio se construye mediante las interacciones sociales y las experiencias acumuladas a lo largo de la vida. De este modo, los límites que cada persona establece alrededor de su cuerpo reflejan una necesidad de protección frente a invasiones físicas o emocionales.

Así, la capacidad de definir, comprender y defender estos límites personales es fundamental para el bienestar emocional y el desarrollo de relaciones interpersonales saludables. La cohesión entre la antropología del cuerpo y la geografía de la percepción individual resalta que el cuerpo, como espacio personal, no solo debe ser entendido en términos biológicos, sino también como una construcción social y cultural que refleja las interacciones y dinámicas de poder presentes en la vida cotidiana.

La visión del cuerpo como territorio propio no solo ofrece una comprensión más profunda y personal del espacio y del cuerpo, sino que también proporciona una base sólida para desarrollar metodologías educativas que promuevan una mayor conciencia de sí mismos y de su

entorno. Esta perspectiva será un excelente complemento educativo, ayudando a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia de su entorno y de sí mismos.

9.1 El cuerpo como territorio propio

La idea de que el cuerpo es un territorio propio implica que cada individuo tiene una relación única y personal con su cuerpo, similar a cómo una persona puede tener una relación con un territorio geográfico. Esta relación está mediada por experiencias personales, emociones y recuerdos, lo que convierte al cuerpo en un espacio vivido y sentido de manera subjetiva. En este sentido, el cuerpo es un espacio impenetrable e inviolable en todos sus niveles, un territorio que cada individuo habita y define a su manera.

La geografía individual, al igual que la antropología del cuerpo, enfatiza la importancia de entender cómo los individuos perciben y valoran su entorno, y cómo estas percepciones influyen en su comportamiento y en su relación con el espacio. Esta perspectiva permite una visión más rica y matizada de cómo los individuos interactúan con su entorno y cómo estas interacciones configuran su percepción del espacio. (García López, 2015).

Las diversas percepciones del cuerpo, vinculadas estrechamente con la noción de territorio. Desde la antropología del cuerpo, se entiende que el cuerpo no es solo una entidad biológica, sino también un constructo social y cultural que refleja tanto la identidad individual como las experiencias personales de cada sujeto (Julià, 2023). Este enfoque sitúa al cuerpo como un espacio de significación en el que las prácticas corporales reproducen y perpetúan las estructuras sociales y las relaciones de poder, mediadas por el contexto histórico y cultural en el que se desarrollan (García López, 2015). Así, la corporeidad se convierte en un reflejo de los códigos sociales, y sus prácticas, lejos de ser neutrales, están profundamente influenciadas por las jerarquías y normas que regulan la convivencia y el control sobre los cuerpos.

Desde esta perspectiva, el cuerpo puede ser entendido como un territorio simbólico que, al igual que los territorios geopolíticos, es susceptible de invasión, anexión o defensa. La noción de espacio personal adquiere relevancia en este contexto, ya que los límites corporales se negocian y protegen en función de las dinámicas de poder en las interacciones sociales. Las prácticas corporales, por tanto, no son simplemente una representación pasiva de las normas sociales, sino que también pueden actuar como mecanismos de resistencia o conformidad ante las hegemonías

culturales. De este modo, el cuerpo se convierte en un espacio en disputa, donde los individuos reivindican su autonomía frente a las imposiciones sociales, subrayando la relación entre la gestión del cuerpo y el ejercicio del poder en la sociedad.

10. Territorio y Mujer

En efecto, “nuestra vida como mujeres ha estado trazada por violencias y exclusiones que nos han invisibilizado como sujetas de realidad política y social” (Sosa, 2021, p. 12), ya que se han normalizado las dinámicas de subordinación que hemos soportado en gran cantidad de ámbitos y espacios de acción. Ejemplos de esta realidad son los casos de violación por parte de soldados a mujeres del bando enemigo, como denuncia Catherine Mackinnon (1998), al referirse a los crímenes de guerra en los que la fraternidad entre hombres se fortalece si cometen crímenes en manada y, en ese contexto, supuestamente, todo se vale. De manera similar, sucede cuando llegan las políticas extractivistas a los territorios periféricos y éstos se llenan de cientos de hombres que, al estar en grupo, se comportan como soldados en guerra.

La experiencia femenina con el espacio que habitamos va más allá de las dinámicas que se han naturalizado en sociedades patriarcales. Como mujeres vivimos y habitamos el espacio donde confluyamos de maneras distintas. Sin embargo, la planificación de la ciudad, como es el caso de la expansión urbana en la frontera urbanorural, es otra forma de violencia y exclusión, pues dichas transformaciones han sido pensadas y planeadas desde una mirada patriarcal, no desde y para las mujeres (Sosa, 2021, p. 12). De esta forma, tanto el cuerpo como los territorios femeninos se ven invadidos y transformados según intereses que no consideran las necesidades o perspectivas de quienes los habitan.

A nivel personal, las prácticas de invasión de los límites corporales son una forma de violencia directa que afecta a muchas mujeres, incluyéndome. Mi propia experiencia de abuso sexual me ha permitido reflexionar sobre cómo la sociedad perpetúa dinámicas de dominación y explotación que afectan de manera desproporcionada a las mujeres. Esta reflexión nace del reconocimiento de cómo los cuerpos femeninos son tratados como territorios vulnerables, "vírgenes" y disponibles para ser conquistados, dominados y explotados. Así como un territorio es saqueado de sus recursos, los cuerpos de las mujeres son invadidos, borrando límites

personales y violando el respeto hacia su autonomía.

Esta visión, aunque influenciada por mi experiencia personal, también me llevó a reflexionar sobre las raíces de estas problemáticas en la sociedad. En nuestra cultura, la explotación y dominación de las mujeres no se limitan a lo físico, sino que también afectan su psique, eliminando su capacidad de establecer y hacer valer límites personales. La dominación se convierte en un mecanismo de control que niega a las mujeres la posibilidad de autodeterminación, subordinándolas a los deseos y voluntades de otros, usualmente hombres. Como resultado, el respeto hacia sí mismas y la capacidad de proteger sus límites físicos y emocionales se ven erosionados.

En la actualidad, estas prácticas de invasión de los límites personales pueden observarse en diversos contextos, desde el acoso en el lugar de trabajo hasta la invasión de la privacidad en las redes sociales. Estas conductas, que son una extensión de las dinámicas históricas de poder y dominación, refuerzan el papel subordinado de las mujeres en una sociedad que todavía lucha por superar las barreras de género. Sommer (1969) señala que la invasión del espacio personal puede generar una profunda percepción de inseguridad y desprotección, afectando la manera en que las personas interactúan en su entorno. Esto es particularmente problemático en contextos donde las normas culturales no respetan los límites individuales, exacerbando los conflictos y perpetuando las desigualdades de poder.

Mi reflexión me lleva a pensar que el cambio puede empezar desde la educación. Si a los más jóvenes se les enseña el respeto por los límites personales y se les ofrece una comprensión más profunda de cómo definir y detectar estos límites, se podría reducir de alguna forma la incidencia de abusos físicos hacia las mujeres. Es en el aula donde los futuros ciudadanos tienen la oportunidad de desarrollar una conciencia ética y social sobre la importancia de proteger tanto los cuerpos como los territorios. De esta manera, se puede fomentar una sociedad donde el respeto y la dignidad sean valores fundamentales.

En conclusión, la comprensión de los conceptos de invasión, dominio y anexión en relación con el cuerpo y el territorio ejemplificado por medio de la mujer, así como la importancia del espacio personal y los límites físicos, es esencial para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables y funcionales. Al respetar estos límites, no solo podemos generar un entorno social más seguro y respetuoso, sino también transformar las dinámicas de poder que

históricamente han perpetuado la subordinación de las mujeres. Este trabajo busca contribuir a esa transformación, promoviendo una educación basada en el respeto, la equidad y la empatía.

11. Dominación

El concepto de dominación ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, desde la sociología hasta la geografía, debido a su relevancia en la comprensión de las relaciones de poder, control y sometimiento que se establecen tanto en los espacios físicos como en las dinámicas interpersonales. El dominio se refiere al control y la autoridad que una persona o grupo ejerce sobre un territorio o un cuerpo. Max Weber (1983, citado en Castilla, 2016) define la dominación como “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (p. 147). Así, dominio y dominación están estrechamente relacionados; ambos implican la imposición de poder y control, aunque se manifiestan de diferentes maneras.

En el contexto cuerpo-territorio, el dominio se refleja en cómo las normas sociales y culturales dictan tanto el comportamiento como la percepción de los cuerpos. Este control puede ser explícito, a través de leyes y regulaciones, o implícito, mediante normas sociales y expectativas culturales (Hall, 1966). Además, el dominio sobre los cuerpos se ejerce a través de prácticas de vigilancia y disciplina, tal como lo describe Foucault (1975) en su análisis del poder y el cuerpo, donde las instituciones sociales ejercen una forma de control que modela el comportamiento y la identidad de los individuos.

Por otro lado, la dominación, según Weber (1978), es una forma de poder que se legitima en contextos sociales y políticos, y puede ejercerse mediante la fuerza o el consenso. Esta dominación se manifiesta tanto en relaciones políticas como en interacciones cotidianas entre individuos. El dominador establece límites, normas y condiciones sobre el espacio, los cuerpos o las decisiones del dominado, afectando así su autonomía y derechos.

En conjunto, tanto el dominio como la dominación operan en múltiples dimensiones y esferas, controlando no solo el territorio físico, sino también los cuerpos, las decisiones y las identidades de los individuos. Esto refleja las complejas dinámicas de poder que permean las relaciones sociales y políticas.

11.1 Dominación geográfica y su correlación

La **dominación Geográfica ó territorial** se refiere a cómo un grupo o nación ejerce control sobre un espacio geográfico. Este control no se limita a la ocupación física; también implica el establecimiento de fronteras, la explotación de recursos y la imposición de reglas que favorecen al dominador. Un ejemplo histórico claro es la colonización europea de América Latina, donde los colonizadores impusieron su control sobre vastos territorios y comunidades indígenas, estableciendo estructuras políticas y económicas que aún tienen repercusiones hoy (Santos, 2000).

En el ámbito social, la dominación se manifiesta en cómo ciertos grupos ejercen poder sobre otros, basándose en factores como clase, género o etnia. Las estructuras patriarcales, por ejemplo, han dominado históricamente a las mujeres, controlando sus cuerpos y sus roles en la sociedad (Fontenla, 2008). La dominación social también se refleja en los sistemas educativos, donde ciertos discursos y prácticas pedagógicas se imponen sin considerar las experiencias y percepciones individuales de los estudiantes. En la enseñanza de la Geografía, esto puede manifestarse cuando los cuerpos de los estudiantes son vistos como objetos pasivos y no como territorios que deben ser comprendidos y respetados.

En el ámbito emocional, la dominación ocurre cuando una persona controla las emociones y decisiones de otra, generando dinámicas de dependencia o sumisión. Este tipo de dominación no es menos importante que la territorial, ya que impacta profundamente el bienestar y la autonomía de las personas, afectando su capacidad para establecer relaciones saludables y equilibradas.

12 invasión y Anexión

Los conceptos de **invasión** y **anexión** están intrínsecamente ligados al dominio. La invasión implica la entrada forzada a un espacio que no pertenece al invasor, mientras que la anexión supone la apropiación de ese espacio y su integración en el control del invasor. Ambos procesos se han visto a lo largo de la historia, tanto en términos de territorios geopolíticos como de espacios personales. La invasión de cuerpos, por ejemplo, ocurre en situaciones de abuso o acoso, donde los límites personales son ignorados y violentados.

Las implicaciones éticas de la invasión y anexión son profundas. En el caso de los territorios, estos actos han generado despojo, desplazamiento y violencia, como se vio en la colonización de territorios indígenas. En cuanto a los cuerpos, la invasión conlleva la pérdida de autonomía y derechos, lo que afecta la dignidad humana. La enseñanza de la Geografía, centrada en el cuerpo como territorio, puede ayudar a generar conciencia sobre la importancia de respetar los límites personales y territoriales (Berbeira, 2008).

13. El dominio en el contexto educativo

El dominio en sus múltiples formas tiene un impacto negativo en las relaciones humanas y en la estructura social. La imposición de límites externos sobre los cuerpos y los territorios genera no solo desigualdad, sino que también perpetúa ciclos de violencia y control. En el contexto educativo, es esencial que las estrategias pedagógicas promuevan una reflexión crítica sobre cómo se manifiesta la dominación, tanto a nivel personal como territorial, fomentando el respeto y el reconocimiento de los límites de los demás.

El desarrollo de la conciencia crítica en los estudiantes, como se plantea en esta investigación, puede ser una herramienta poderosa para cuestionar y transformar estas estructuras de dominación. Al enseñar a los estudiantes a reconocer su cuerpo como un territorio que merece ser protegido, y al mismo tiempo como un espacio de resistencia frente a la opresión, se fomenta una visión más equilibrada y justa de las relaciones interpersonales y territoriales.

Comprender los mecanismos de dominación, dominio, invasión y anexión y sus efectos es fundamental para promover relaciones más equitativas y justas. En el contexto de la enseñanza de la Geografía y la percepción del cuerpo como territorio, la dominación puede ser contrarrestada mediante estrategias pedagógicas que promuevan el respeto, la conciencia crítica y la autonomía. Al explorar el concepto de dominación desde una perspectiva educativa y geográfica, se abre la posibilidad de transformar las dinámicas de control y opresión, fomentando un entorno más inclusivo y respetuoso.

14. Enfoque constructivista y aprendizaje significativo.

14.1. Definición y Fundamentación

El enfoque adoptado en esta investigación se fundamenta en el constructivismo y el aprendizaje significativo, manteniendo un diseño cualitativo, descriptivo y longitudinal. Este paradigma parte de la premisa de que el conocimiento se construye activamente a partir de las experiencias previas y las interacciones con el entorno. Así, en lugar de registrar pasivamente las percepciones de los estudiantes, la propuesta busca que ellos integren y resignifiquen sus saberes mediante la reflexión crítica sobre la relación entre cuerpo y territorio. Esta visión permite que la implementación de estrategias didácticas basadas en la geografía de la percepción individual se convierta en un proceso transformador, en el que cada experiencia en el aula favorece la construcción de nuevos conocimientos en conexión con lo ya vivido (Ausubel, 1983; Vygotsky, 1978).

Desde una visión cualitativa, la investigación se centra en interpretar las maneras en que los estudiantes comprenden y reconstruyen sus nociones de cuerpo y territorio en el aula. El enfoque descriptivo permite documentar y analizar estas interacciones sin alterar su desarrollo natural, posibilitando una aproximación detallada a los procesos cognitivos y afectivos involucrados en la percepción del espacio (Tuan, 1977; Lynch, 1960). Además, el diseño longitudinal posibilita rastrear los cambios en la construcción del conocimiento a lo largo del tiempo, evidenciando cómo las estrategias pedagógicas basadas en la exploración activa del territorio y la reflexión crítica fortalecen el aprendizaje significativo y la apropiación del espacio personal y colectivo (Montes Pacheco & Caballero Guichard, 2017).

14.2. Objetivos del Enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo

El objetivo principal es fomentar la construcción activa del conocimiento a través de estrategias pedagógicas innovadoras basadas en la geografía de la percepción individual. Este enfoque busca que los estudiantes de educación básica se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje, integrando sus experiencias personales para comprender y resignificar la relación entre el cuerpo y el territorio, y desarrollando habilidades críticas para identificar, cuestionar y transformar los límites personales y territoriales en su entorno.

Desde esta perspectiva, los objetivos específicos del enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo son los siguientes:

1. Incorporar conceptos interdisciplinarios:

Diseñar y fundamentar una metodología pedagógica que integre las ciencias sociales y la geografía de la percepción, para que los estudiantes puedan concebir su cuerpo como un territorio que se construye y transforma activamente a partir de sus vivencias. Esto se basa en la idea de que el conocimiento se construye a partir de la experiencia (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).

2. Facilitar la apropiación del conocimiento:

Proveer actividades participativas y experienciales (como proyectos, debates y ejercicios prácticos) que permitan a los estudiantes conectar sus saberes previos con nuevos aprendizajes, promoviendo así un aprendizaje significativo. De este modo, se impulsa la capacidad de los alumnos para interpretar críticamente los límites personales y territoriales (Ausubel, 1983; Tuan, 1977).

3. Promover la empatía y el respeto mutuo:

Implementar dinámicas colaborativas y de aprendizaje basado en proyectos que fomenten la capacidad de reconocer y valorar la diversidad corporal y el espacio personal de sus compañeros, generando un ambiente inclusivo y solidario. Este objetivo se apoya en la pedagogía crítica, que aboga por la transformación de las relaciones de poder a través de la educación (Freire, 1970; Vygotsky, 1978).

4. Desarrollar habilidades críticas y participativas

Guiar a los estudiantes en el análisis de las relaciones históricas y contemporáneas de dominio e invasión territorial, utilizando estas dinámicas como metáforas para entender la transgresión de los límites personales. Esta estrategia busca incentivar la participación activa y la construcción de una comunidad escolar crítica y comprometida (Ausubel, 1983; Tuan, 1977)..

5. Evaluar el impacto de las estrategias didácticas

Medir la evolución en la construcción del conocimiento respecto a los conceptos de cuerpo y territorio mediante instrumentos formativos como diarios reflexivos, observaciones y proyectos colaborativos que permitan analizar el impacto del enfoque constructivista en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales..

Estos objetivos del enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo están directamente alineados con el objetivo general de la tesis. Cada etapa del proceso constructivista está diseñada para caracterizar, implementar y evaluar la estrategia planteada, asegurando que se fomente en los estudiantes una relación integral y crítica entre el cuerpo y el territorio, enmarcada en una enseñanza innovadora de la geografía y las ciencias sociales.

15. Estrategias Metodológicas del Enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo

El desarrollo del enfoque constructivista de esta tesis se fundamenta en estrategias metodológicas diseñadas para que los estudiantes sean los protagonistas de la construcción de su propio conocimiento. En este paradigma, el aprendizaje se articula a partir de las experiencias previas y la reflexión crítica, permitiendo que los alumnos integren de manera activa los conceptos de cuerpo y territorio. Esta visión se sustenta en las teorías de Piaget (1970) y Vygotsky (1978), que postulan que el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con su entorno y mediante procesos de andamiaje facilitados por el docente, quien actúa como guía en el proceso de aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

Entre las actividades propuestas, se encuentra la creación de “mapas del cuerpo”, en la cual los estudiantes elaboran dibujos, esquemas o diagramas que representan su territorio personal. Esta actividad invita a los alumnos a explorar y delinear los límites de su propia corporeidad, conectando de manera tangible lo que experimentan con la noción de territorio como construcción subjetiva, tal como señalan Lynch (1960) y Tuan (1977). La actividad permite que los estudiantes identifiquen, a partir de su experiencia, las similitudes entre los límites físicos del espacio geográfico y los límites personales.

Asimismo, se implementaron estudios de caso locales, donde mediante el análisis de materiales audiovisuales se exploró la relación entre diversas culturas y su entorno territorial. Por ejemplo, se analizaron prácticas de comunidades indígenas, las cuales demuestran cómo el territorio es resignificado a través de valores y tradiciones propias. Este enfoque permite a los estudiantes cuestionar las desigualdades y dinámicas de poder presentes en la explotación territorial, reafirmando la idea de que el aprendizaje se nutre de la conexión entre la experiencia personal y el contexto social (Ramírez et al., 2011).

Por último, el trabajo de campo constituye otra estrategia fundamental, en la que las salidas a entornos reales (humedales, zonas rurales y urbanos) brindan a los estudiantes la oportunidad de vivenciar directamente cómo el espacio físico influye en las interacciones personales y sociales.

❖ Materiales o recursos

Las actividades propuestas en esta planificación pedagógica se fundamentan en un enfoque constructivista y de aprendizaje significativo, cuyo propósito es empoderar a los estudiantes como agentes activos en la construcción de su propio conocimiento. Este paradigma fomenta un aprendizaje autónomo y crítico, en el que la interiorización de los saberes se logra mediante la participación activa y la reflexión continua, conectando las experiencias personales con los conceptos teóricos. Así, se busca que los alumnos integren de manera significativa los elementos del medio natural y social, identificando la interrelación entre el cuerpo y el territorio y resignificando sus propios límites en función de su realidad vivida (Ausubel, 1983; Vygotsky, 1978).

Para alcanzar estos objetivos, se han planificado seis actividades principales (ver Tabla de planificación en el Apéndice D), cada una con una duración aproximada de una hora. Estas actividades se orientan a la exploración activa del espacio geográfico y a la reflexión crítica sobre las dinámicas de límites corporales y territoriales. Mediante proyectos colaborativos, análisis de casos y trabajo de campo, se impulsa a los estudiantes a reinterpretar su entorno a partir de sus experiencias, transformando la información en conocimiento significativo. Este enfoque, sustentado en la pedagogía crítica y los principios constructivistas, garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y transformador, en el que se promueve la participación y la autonomía de cada estudiante.

Los materiales necesarios para desarrollar estas actividades incluyen:

Tabla 1. Materiales y recursos para el desarrollo de las actividades.

| Materiales o Recursos | Descripción |
|------------------------------|--|
| Tablero | Para presentar información y facilitar la enseñanza. |
| Colores, marcadores | Para actividades creativas y visuales. |
| Imágenes | Para ilustrar conceptos y contextos. |
| Hojas de papel | Para tomar notas y realizar actividades. |
| Proyector | Espacio designado para poder visualizar videos relacionados al tema. |
| Conexión a Internet | Permite acceder a recursos en línea, incluyendo YouTube. |

Fuente: Elaboración Propia

La combinación de estos materiales y recursos permite a los estudiantes relacionar de manera concreta sus experiencias cotidianas con los conceptos teóricos trabajados en clase. De este modo, se fomenta un aprendizaje integral que responde tanto a las necesidades individuales como grupales, fortaleciendo su realización personal y académica en un contexto significativo.

15.1 Relación entre el Enfoque Constructivista y el Aprendizaje Significativo y la Enseñanza de la Geografía

El enfoque constructivista parte de la premisa de que el conocimiento se construye activamente a partir de la experiencia individual y social. En el contexto de la enseñanza de la geografía, esta perspectiva enfatiza que cada estudiante debe articular sus saberes previos con nuevas experiencias, transformando la información en conocimiento significativo (Ausubel, 1983; Vygotsky, 1978). Así, el proceso de aprendizaje se vuelve dinámico, ya que se centra en que el alumno interprete y resignifique su entorno, integrando sus percepciones personales sobre el cuerpo y el territorio en un proceso de reflexión crítica.

La aplicación de este enfoque en la enseñanza de la geografía se traduce en actividades que promueven la participación activa y el trabajo colaborativo. Por ejemplo, la realización de mapas del cuerpo y análisis de estudios de caso locales permiten a los estudiantes visualizar y analizar de forma concreta cómo se construyen y transforman los límites personales y territoriales. Lynch (1960) y Tuan (1977) sostienen que la percepción del espacio es subjetiva y se configura a partir de la experiencia, lo que respalda la necesidad de que los alumnos construyan su propia visión del territorio y comprendan que el espacio es tanto físico como simbólico.

Además, el enfoque constructivista se alinea con la idea de que la enseñanza debe ir más allá de la simple transmisión de información, impulsando a los estudiantes a cuestionar y reflexionar sobre las estructuras culturales, sociales y políticas que moldean su entorno. Gaité (1999) enfatiza que la integración de la experiencia subjetiva en la educación es fundamental para que el individuo reconozca las interacciones entre el espacio personal y colectivo. De esta forma, las actividades diseñadas no solo permiten el aprendizaje de conceptos geográficos, sino que también favorecen el desarrollo de una conciencia crítica y transformadora que vincula la corporalidad con el territorio.

16. Diseño Metodológico y fundamentación

Es así como la implementación de estrategias metodológicas constructivistas como el uso de proyectos colaborativos, trabajo de campo y actividades reflexivas posibilita que el aprendizaje se interiorice de manera autónoma. Los estudiantes, al participar activamente en la construcción de su propio conocimiento, desarrollan habilidades para analizar críticamente la relación entre el cuerpo y el territorio, lo que se refleja en una formación integral y comprometida con su entorno (Hernández et al., 2013). Esta aproximación transforma la enseñanza de la geografía en un proceso vivo y contextualizado, donde la experiencia personal se convierte en el motor del aprendizaje significativo.

El enfoque constructivista se fundamenta en la idea de que el conocimiento se construye activamente a partir de la interacción del individuo con su entorno, siendo el estudiante el protagonista principal en este proceso. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se concibe como una simple acumulación de información transmitida de forma unidireccional, sino como un proceso dinámico en el que el alumno integra sus experiencias previas con nuevos estímulos, resignificando así su realidad (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).

En el contexto de la enseñanza de la geografía, este enfoque adquiere relevancia al propiciar que los estudiantes interpreten y resignifiquen la relación entre el cuerpo y el territorio a partir de sus propias vivencias. La integración de la geografía de la percepción individual en el aula permite que cada estudiante construya su propia imagen del espacio, conectando lo que ya sabe con nuevas observaciones y experiencias. De esta manera, las actividades no solo facilitan la comprensión de conceptos abstractos, sino que también promueven una participación activa y colaborativa, esencial para el aprendizaje significativo (Tuan, 1977; Lynch, 1960).

Además, el enfoque constructivista se alinea con la idea de que el docente debe actuar como un facilitador o guía, ofreciendo andamiajes que permitan a los alumnos superar sus zonas de desarrollo próximo. Según Vygotsky (1978), la interacción social y el apoyo contextual son elementos fundamentales para que el estudiante pueda alcanzar niveles de comprensión más elevados. En este sentido, la implementación de estrategias didácticas que incorporen actividades de reflexión, debate y colaboración transforma el proceso educativo en una experiencia personalizada y contextualizada, donde el conocimiento se construye a través de la interacción activa con el entorno y con los compañeros.

La enseñanza de la geografía con enfoque constructivista promueve competencias

académicas, identidad y autonomía personal. Al explorar la relación cuerpo-territorio, fomenta una actitud crítica hacia normativas sociales. Este modelo prepara a los alumnos para enfrentar desafíos de un mundo en constante cambio, destacando la adaptación y la reflexión crítica (Ausubel, 1983).

16.1. Tipo de Investigación

Esta investigación se enmarca en un paradigma cualitativo, adoptando un enfoque constructivista y de aprendizaje significativo que propugna la construcción activa del conocimiento a partir de las experiencias individuales de los estudiantes. Siguiendo a Sampieri et al. (2004), se busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural, considerando el proceso de reconocimiento corporal y territorial como un fenómeno social en el que los alumnos integran sus saberes previos con nuevas vivencias.

El estudio es de tipo descriptivo y longitudinal, permitiendo documentar y analizar de forma sistemática las transformaciones en la percepción de los estudiantes a lo largo del tiempo. Inspirado en las teorías de Ausubel (1983), Vygotsky (1978) y Tuan (1977), se enfatiza que el aprendizaje se potencia cuando se articula la experiencia personal con la teoría, facilitando que cada alumno construya y resignifique su comprensión sobre la relación entre cuerpo y territorio. Este diseño metodológico posibilita captar cambios significativos mediante instrumentos reflexivos, como entrevistas y diarios de campo.

El seguimiento longitudinal (entre septiembre y noviembre de 2024) garantiza que se puedan evaluar de manera precisa los impactos de la estrategia pedagógica, permitiendo identificar cómo se desarrollan y consolidan las nuevas percepciones sobre los límites personales y territoriales. Así, se valida el impacto de la enseñanza desde un enfoque constructivista, que transforma el proceso educativo en una experiencia crítica y participativa.

16.1.1 Investigación educativa

En concordancia, se lleva a cabo una investigación educativa, la cual es definida como “el estudio sistemático de los procesos y los fenómenos que se dan en el ámbito educativo con el fin de hacer la educación más eficiente” (Samaniego, 2020, p. 2), mediante “un proceso riguroso de pensamiento reflexivo” (Samaniego, 2020, p. 26), cuya producción de conocimiento se puede clasificar como de carácter pedagógico, político o didáctico, de la siguiente manera:

a) Pedagógico: ayuda a conformar teorías que explican fenómenos ligados a la educación o sobre la forma en que se adquiere el conocimiento; b) Político: encaminado a entender y modificar las políticas educativas en un cierto sistema o en alguna institución; y, c) Didáctico: proporciona las bases para mejorar la docencia de un profesor o grupo de profesores y, por ende, contribuye al aprendizaje del estudiante en el nivel del aula o de la institución educativa. (Samaniego, 2020, p. 2).

En ese sentido, ya que esta investigación educativa caracteriza el alcance de una estrategia didáctica dirigida a estudiantes de secundaria, aquí se produce conocimiento didáctico; entendiendo la didáctica como “una disciplina o ciencia teóricopráctica que se ocupa de estudiar las estrategias y los métodos que mejor promueven el aprendizaje dentro de un salón de clase; siendo aprendizaje el proceso de adquisición de conocimientos” (Samaniego, 2020, p. 17); esto, teniendo en cuenta que “como acto de pensamiento reflexivo, la investigación educativa se inicia con la percepción de un problema o situación que requiere explicación; una búsqueda de las posibles explicaciones; y una conclusión (definitiva o no) sobre las causas del problema” (Samaniego, 2020, p. 10).

16.1.2 Clasificación de la investigación educativa

la investigación educativa se clasifica dependiendo de su ámbito de acción, de la siguiente forma:

a) Sistema de educación: fenómenos y procesos propios del sistema educativo de un país o conjunto de países; de ciclos de aprendizaje como la educación primaria o la educación superior; b) Institución educativa: fenómenos y procesos característicos de una institución educativa, por ejemplo, una universidad, una facultad o una escuela primaria; y c) Salón de clase o aula: fenómenos que se presentan en el desarrollo de una materia en grupo.

(Samaniego, 2020, p. 2).

En tanto el ámbito de acción de la presente propuesta es el aula de clase de grado Noveno del Colegio Gimnasio Calcuta en la asignatura de ciencias sociales, se siguen los lineamientos de Samaniego (2020), quien, respecto a este ámbito precisa lo siguiente:

En el caso de la investigación educativa en el aula, el docente investigador empezaría su investigación a partir de la planificación del curso y sus actividades. En esta establecería, según experiencias pasadas, qué aspectos del desempeño del estudiante investigará y cuál sería el procedimiento: de qué manera obtiene evidencias y cómo se organizará para su análisis e interpretación. (p. 25).

En efecto, una vez observado y analizado el contexto, se planean las actividades que conforman la estrategia didáctica que potencia el pensamiento crítico para orientar a los participantes en el reconocimiento de las relaciones del cuerpo y el territorio desde el enfoque de la geografía de la perspectiva individual y se determinan los hallazgos relevantes.

Adicionalmente, la investigación educativa no solo implica el pensamiento reflexivo, ya que también requiere de un pensamiento crítico como medio para alcanzar el conocimiento; pues

como resaltan Richard Paul y Linda Elder (2005), “el pensamiento crítico es el ‘Cómo’ para la obtención de todo el ‘Qué’ educativo” (p. 8). En palabras de los mencionados autores:

El “qué” de la educación es el contenido que deseamos que adquieran nuestros estudiantes; todo lo que queremos que los estudiantes aprendan. El “cómo” de la educación es el proceso, todo lo que hacemos para ayudar a que los estudiantes adquieran el contenido de un modo profundo y significativo. La mayoría de los profesores suponen que, si exponen a los estudiantes al “qué”, éstos automáticamente usarán el “cómo” apropiado. (Paul y Elder, 2005, p. 8).

Es por esto por lo que los estudiantes requieren que el docente les brinde herramientas para desarrollar las características críticas de su pensamiento, de modo que puedan aprender maneras de aprender, tengan la posibilidad de “razonar bien a través de un amplio rango de asignaturas y dominios” (Paul y Elder, 2005, p. 7), y sepan “cómo tomar el control de su aprendizaje, cómo atraer ideas a su mente usando su mente y cómo interrelacionar ideas en y entre las disciplinas” (Paul y Elder, 2005, p. 8).

Desde esta perspectiva, si los docentes comprenden lo que significa “el trabajo intelectual, cómo funciona la mente cuando se encuentra intelectualmente comprometida, lo que significa tomar las ideas en serio y tomar posesión de ellas” (Paul y Elder, 2005, p. 8), los estudiantes logran convertirse en *aprendices efectivos*. Ahora bien, para “verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación” (Paul y Elder, 2003, p. 10), existen los *estándares intelectuales universales*, los cuales son habilidades que deben ser dominadas por el estudiante para considerar que ha hecho uso del pensamiento crítico.

Algunos de estos estándares, según Paul y Elder (2003), son claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia en relación con el tema que se está abordando. Estos estándares pueden potenciarse en el aula mediante la formulación de preguntas. Tal como lo señalan los mismos autores, se trata de “preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento (...) preguntas que se conviertan en parte de su voz interior, la cual los guiará hacia un proceso de razonamiento cada vez más riguroso” (Paul y Elder, 2003, p. 10).

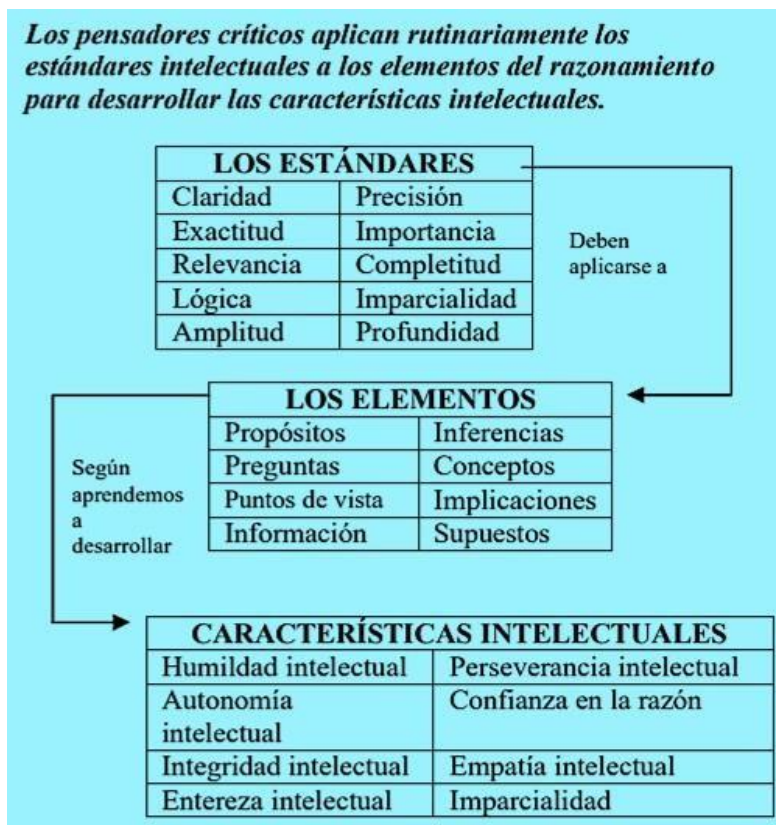
Figura 4. Guía para desarrollar estándares intelectuales universales

| | |
|--------------------|--|
| Claridad | ¿Podría ampliar sobre ese asunto? ¿Podría darme un ejemplo? ¿Podría ilustrar lo que quiere decir? |
| Exactitud | ¿Es posible verificar eso? ¿Es posible saber con certeza si eso es cierto? ¿Cómo se puede probar? |
| Precisión | ¿Puede ser más específico? ¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede precisar más? |
| Relevancia | ¿Qué relación tiene con el problema? ¿Cómo afecta eso al problema? ¿Cómo nos ayuda con el asunto? |
| Profundidad | ¿Qué hace de esto un problema particularmente difícil? ¿Cuáles son algunas de las dificultades de esta pregunta? ¿A qué complicaciones habría que enfrentarse? |
| Amplitud | ¿Habría que examinar esto desde otra perspectiva? ¿Habría que considerar otro punto de vista? ¿Habría que estudiar esto de otra forma? |
| Lógica | ¿Tiene esto sentido? ¿Existe una relación entre el primer y el último párrafo? Eso que dice, ¿se desprende de la evidencia? |
| Importancia | ¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante? |
| Justicia | ¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente? |

Fuente: Paul y Elder, 2003, p. 12.

Al aplicar cotidianamente estos estándares a elementos como: propósitos, preguntas, información, conceptos, opuestos, inferencias, punto de vista e implicaciones, es posible desarrollar características intelectuales como: humildad, perseverancia, autonomía, integridad, entereza y empatía intelectual, además de confianza en la razón e imparcialidad (Paul y Elder, 2003); lo dicho, se condensa en la figura 5.

Figura 5. Rutina del pensador crítico



Fuente: Fuente: Paul y Elder, 2003, p. 22.

Esta investigación se centra en el ámbito educativo del aula, siguiendo la clasificación de Samaniego (2020), donde el docente investigador planifica actividades didácticas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado noveno del Colegio Gimnasio Calcuta. A través de la estrategia propuesta, los estudiantes reconocen las relaciones entre el cuerpo y el territorio desde la geografía de la percepción individual, aplicando estándares intelectuales como claridad, precisión y relevancia, siguiendo a Paul y Elder (2005). Esto les brinda herramientas para un aprendizaje profundo y fomenta habilidades como la autonomía y la empatía intelectual, esenciales para su formación integral.

16.2. Contexto y Participantes

16.2.1. Contexto Institucional

El estudio se desarrolla en el Colegio Gimnasio Calcuta, ubicado en el barrio Villas del Dorado

San Antonio, localidad de Engativá, en Bogotá, Colombia. La sede principal (A) del colegio se encuentra en la Carrera 107 A # 68B26, en un entorno urbano caracterizado por la diversidad cultural y social, propia de la localidad. Esta institución educativa promueve una formación integral basada en valores éticos y sociales, alineada con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que busca fortalecer la autonomía, la conciencia ciudadana y el desarrollo comunitario de sus estudiantes.

El colegio ofrece un espacio propicio para implementar estrategias didácticas innovadoras, como la exploración de las relaciones entre el cuerpo y el territorio, debido a su enfoque en la educación inclusiva y en el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas.

16.2.2 Características de los Participantes

El grupo seleccionado para este estudio corresponde al grado noveno, identificado con el código 901, bajo la orientación del docente Andrés Camilo Zúñiga. Este grupo está compuesto por 17 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 15 años, una etapa crucial del desarrollo en la que los adolescentes enfrentan cambios significativos en su identidad personal, social y corporal, los estudiantes provienen en su mayoría del barrio Villas del Dorado y áreas cercanas de Engativá, un sector urbano que presenta una variedad de dinámicas culturales y sociales que influyen en sus percepciones del territorio y su entorno inmediato.

Dado el perfil del grupo y su contexto, el diseño de una estrategia didáctica orientada al reconocimiento de las relaciones entre el cuerpo y el territorio resulta pertinente y significativo, ya que no solo responde a los objetivos educativos de la institución, sino que también aborda las necesidades específicas de los estudiantes, permitiéndoles comprender y respetar tanto los límites personales como los territoriales. Además, al trabajar con un grupo reducido de 17 estudiantes, se facilita una atención personalizada que posibilita un análisis detallado de los cambios en su percepción y comprensión de los conceptos trabajados.

16.3. Instrumentos y Técnicas de Recolección

16.3.1. Diario de campo

El diario de campo se utiliza como instrumento para documentar sistemáticamente las experiencias, reflexiones y aprendizajes surgidos durante la intervención. Este registro cronológico, complementado con notas, fotografías y videos, favorece la autorreflexión y la interiorización del conocimiento, permitiendo a los estudiantes y al investigador rastrear la evolución de las percepciones y la integración de nuevos saberes con los previos (Restrepo, 2018).

Como el objetivo del diario de campo es recrear lo observado y reflexionar sobre lo que se hace y a lo que se deja de hacer a lo largo de la experiencia educativa; se clasifica, organiza y analiza críticamente la información, es ideal realizar el registro escrito en el diario, cuando suceden los hechos o después, de modo que la acción de registrar se normalice para los participantes e incluso, pueden revelárseles ciertas anotaciones relevantes.

16.3.2. Entrevistas

La entrevista, más que un simple interrogatorio, es una técnica que se basa en un diálogo formal ‘cara a cara’ entre el entrevistador y el entrevistado sobre un tema previamente determinado, permitiendo al entrevistador obtener la información necesaria (Arias, 2012, p. 73).

En este estudio, se diseña e implementa una entrevista semiestructurada, que sigue criterios de buena comunicación y se aplica mediante la formulación de preguntas organizadas por temas. Esto facilita la comprensión de un “contexto donde lo verbalizado por los informantes tiene sentido para la investigación y el universo cognitivo del investigador” (Guber, 2001, p. 31).

Desde una perspectiva estructural, la entrevista se organiza en torno a dos ejes temáticos: la geografía del territorio y el cuerpo. En estos ejes se exploran tópicos como la percepción académica y personal de los territorios, tanto escolares como no escolares, así como las dinámicas de dominio y control sobre los límites del espacio personal. El objetivo es comprender las percepciones de los estudiantes de grado noveno del Colegio Gimnasio Calcuta sobre estos temas.

16.3.3. Análisis de Datos

El análisis de datos en esta investigación se fundamenta en la sistematización de experiencias, entendida como un proceso reflexivo que busca organizar, interpretar y comprender la práctica educativa en el contexto del proyecto. Según Jara (2018), "la sistematización no se limita a registrar lo que ocurrió, sino que interpreta los procesos vividos para encontrar aprendizajes significativos y construir teoría desde la práctica" (p. 35). Este enfoque resulta particularmente adecuado para una investigación cualitativa como la presente, ya que permite vincular las percepciones individuales de los estudiantes con los objetivos del enfoque constructivista y de aprendizaje significativo.

16.3.5. Fuentes de Datos

Para realizar el análisis, se emplearon diversas fuentes que permiten captar las dimensiones subjetivas y objetivas del proceso:

1. **Entrevistas semiestructuradas:** Estas entrevistas se realizaron al inicio y al final del proyecto. En la primera, se exploraron las percepciones iniciales de los estudiantes sobre los conceptos de cuerpo y territorio, así como su relación con los límites personales. En la segunda, se retomaron las mismas preguntas para identificar los cambios en las percepciones tras la implementación de las estrategias didácticas. Este método facilita una comparación detallada entre ambas visiones, permitiendo evaluar los aprendizajes y transformaciones alcanzadas.
2. **Diarios de campo:** Durante todas las sesiones se redactaron diarios de campo que documentan los momentos más significativos de las prácticas. Estos diarios permiten capturar no solo las observaciones objetivas del desarrollo de las actividades, sino también las impresiones subjetivas del investigador sobre las dinámicas grupales y los cambios observados en los estudiantes.
3. **Materiales producidos por los estudiantes:** Los dibujos, fotos y otras actividades realizadas en clase fueron analizados como representaciones tangibles de las reflexiones de los estudiantes sobre los límites personales y territoriales. Según Jara (2018), "los materiales visuales y escritos generados por los participantes son una ventana a su comprensión del proceso vivido y permiten articular el análisis con sus experiencias subjetivas" (p. 42).

16.4. Proceso de Análisis:

Dentro del proceso de análisis se integró la sistematización del trabajo docente realizado, siguiendo las etapas propuestas por Oscar Jara: recuperación de la experiencia, reflexión crítica y formulación de aprendizajes, que se desarrollarán de la siguiente manera:

16.4.1 Sistematización de la práctica docente

1. Reconstrucción de la experiencia

- **Cronología de las actividades:** presentará una línea de tiempo o resumen de las etapas clave o las partes más importantes de la práctica docente.
- **Elementos significativos:** se identificarán momentos relevantes (por ejemplo, debates, resistencias de los estudiantes, descubrimientos).
- **Documentación:** se indicarán las fuentes utilizadas para reconstruir las experiencias (registros diarios, entrevistas, encuestas, notas de campo).

2. Clasificación y organización de información

Se dividirá las observaciones y resultados en categorías clave:

Percepción inicial del cuerpo territorio., Cambios en la comprensión de los límites personales y el impacto de las actividades pedagógicas en las relaciones grupales.

16.4.4. Análisis crítico de los resultados

1. Reflexiones de fondo

- Interpretación de dinámicas: Se analizará por qué las actividades generarán ciertos resultados (positivos o no esperados). Relacionará con los factores objetivos y subjetivos de los estudiantes.
- Contradicciones y aprendizajes: A continuación, se identificará tensiones (por ejemplo, resistencia a temas sensibles como los límites del cuerpo) y aprendizajes clave.

2. Relación con el marco teórico

- Finalmente se confrontarán los hallazgos con las teorías centrales de la tesis como la geografía de la percepción individual y por medio de el Enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo.
- Se explicará cómo sus resultados confirmarán, enriquecerán o contradirán las teorías previas.

16.5. Relación entre Diseño Metodológico y Enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo

El diseño metodológico de esta investigación se articula en un paradigma constructivista que postula que el conocimiento se construye activamente a partir de la interacción del estudiante con su entorno. Bajo un enfoque cualitativo, descriptivo y longitudinal, el proceso de aprendizaje se orienta hacia la integración de experiencias previas y nuevas observaciones, tal como señalan Ausubel (1983) y Vygotsky (1978). Este modelo metodológico reconoce que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante reflexiona y resignifica sus vivencias, transformando sus conocimientos y conectándolos con los conceptos teóricos sobre cuerpo y territorio. Así, la estrategia metodológica se erige como un vehículo para fomentar la participación activa y el diálogo, permitiendo que cada alumno se convierta en protagonista en la construcción de su saber, mediante actividades que articulan teoría y práctica.

El diseño longitudinal, que implica un seguimiento continuo de los procesos de cambio, permite evaluar de manera detallada la evolución de las percepciones y competencias de los estudiantes a lo largo del tiempo. Esta aproximación garantiza la integración de métodos como las entrevistas semiestructuradas, los diarios de campo y el análisis de material gráfico, que, en conjunto, ofrecen una visión holística del aprendizaje. En este contexto, la triangulación de datos se convierte en una herramienta esencial para validar la transformación de los conocimientos individuales, enfatizando que el aprendizaje es un proceso dinámico y profundamente contextual (Tuan, 1977; Lynch, 1960).

16.5.1 Relación entre el Diseño Metodológico y el Enfoque Constructivista y de Aprendizaje Significativo en la Práctica docente realizada

En la práctica docente, las seis sesiones (excluyendo la sesión 5) se han estructurado para que cada actividad permita a los estudiantes construir su propio conocimiento sobre la relación entre el cuerpo y el territorio. Por ejemplo, en la sesión dedicada a la elaboración de "mapas del cuerpo", los alumnos realizan dibujos y esquemas que evidencian cómo perciben y delimitan sus límites personales. Esta actividad, fundamentada en la geografía de la percepción, permite que los estudiantes conecten sus experiencias con los conceptos teóricos expuestos, de acuerdo con lo propuesto por Tuan (1977) y Lynch (1960).

Asimismo, los estudios de caso locales y el trabajo de campo se diseñaron para que los estudiantes analicen situaciones reales, como la transformación de espacios urbanos y rurales, y reflexionen sobre las implicaciones de la explotación territorial en la construcción de identidades personales y colectivas.

La implementación de estas actividades, complementadas por entrevistas semiestructuradas y diarios de campo, permite documentar y analizar de forma sistemática el proceso de construcción del conocimiento. Esta metodología facilita la identificación de cambios en las percepciones de los estudiantes, destacando cómo la participación activa en proyectos colaborativos y en actividades prácticas refuerza el aprendizaje significativo.

Al integrar la experiencia directa con la reflexión crítica, el enfoque constructivista y de aprendizaje significativo se convierte en un instrumento vital para transformar la enseñanza de la geografía, generando un impacto que va más allá de la mera transmisión de información, y promoviendo la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Tabla 2. Tabla de diseño metodológico

| Objetivo General | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Caracterizar el impacto de una estrategia pedagógica constructivista, basada en el aprendizaje significativo, que promueva la construcción activa de conocimientos sobre la interrelación entre el cuerpo y el territorio en la enseñanza de la Geografía en educación básica.</p> | | | |
| Objetivos específicos | <p>Diseñar estrategia pedagógica constructivista: Integrar ciencias sociales y geografía de la percepción para que los estudiantes vean su cuerpo como un territorio dinámico basado en experiencias (Ausubel, 1983; Tuan, 1977).</p> | <p>Implementar estrategia: Facilitar actividades colaborativas para que los alumnos construyan una comprensión crítica de la interacción entre su corporalidad y el territorio.</p> | <p>Evaluar impacto: Medir cómo se fortalecen la identificación y resignificación de los límites personales y territoriales, y su contribución al desarrollo integral y formación de ciudadanos críticos.</p> |
| Acciones por cada objetivo | <p>Analizar el marco teórico de la geografía de la percepción individual para definir los principios de la estrategia.</p> <p>Identificar actividades prácticas que conecten los conceptos de cuerpo y territorio en el contexto educativo.</p> <p>Diseñar materiales y recursos pedagógicos específicos, como plantillas para mapas del cuerpo y guías para reflexiones críticas.</p> | <p>Organizar sesiones de clase para presentar los conceptos clave y contextualizar la estrategia didáctica.</p> <p>Ejecutar las actividades planificadas, incluyendo mapas del cuerpo, salidas de campo y uso de tecnologías.</p> <p>Monitorear y registrar las interacciones y reflexiones de los estudiantes durante las actividades.</p> | <p>Analizar los productos generados por los estudiantes (mapas, reflexiones y dibujos).</p> <p>Realizar entrevistas a grupos focales para recoger las percepciones y experiencias de los estudiantes.</p> <p>Comparar los resultados iniciales (antes de la estrategia) y finales (después de la estrategia).</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Productos de cada acción</p> | <p>Un documento que sintetice los principios teóricos y metodológicos de la estrategia didáctica.</p> <p>Una planificación estructurada de actividades que relacione el cuerpo y el territorio con ejemplos específicos.</p> <p>Materiales pedagógicos listos para su implementación en el aula (e.g., mapas, videos, herramientas tecnológicas).</p> | <p>Registros cualitativos de las observaciones de aula (diarios de campo del docente).</p> <p>Productos elaborados por los estudiantes, como mapas del cuerpo, dibujos, diarios reflexivos y respuestas a cuestionarios.</p> <p>Fotografías y notas de las salidas de campo y actividades grupales.</p> | <p>Informe cualitativo que sintetice los hallazgos sobre la comprensión de las relaciones entre el cuerpo y el territorio.</p> <p>Conclusiones y recomendaciones para mejorar la estrategia didáctica en futuras implementaciones.</p> <p>Gráficos o tablas comparativas que representen los cambios en las percepciones de los estudiantes.</p> |
| <p>Actividades e instrumentos de carácter educativo</p> | <p>Taller de diseño de mapas del cuerpo, con plantillas para la representación del espacio personal.</p> <p>Sesiones de análisis de estudios de caso que incluyan prácticas culturales relacionadas con el territorio.</p> <p>Cuestionarios abiertos</p> | <p>Dinámicas grupales para explorar los límites del espacio personal mediante mapas del cuerpo.</p> <p>Actividades prácticas de trabajo de campo para observar y documentar cómo el entorno influye en la percepción corporal.</p> <p>Uso de mapas y anécdotas para relacionar el espacio personal y el territorio.</p> | <p>Revisión y análisis de los diarios reflexivos y mapas elaborados por los estudiantes.</p> <p>Grupos focales para discutir las experiencias de aprendizaje y el impacto de las actividades.</p> <p>Organización de una actividad final de cierre, como un foro escolar, donde los estudiantes</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | para explorar las ideas previas de los estudiantes sobre cuerpo y territorio. | | compartan sus aprendizajes sobre la relación entre cuerpo y territorio. |
|--|---|--|---|

Fuente: Elaboración propia

En el marco de la presente investigación, orientada a explorar la relación entre cuerpo y territorio desde un enfoque pedagógico en la enseñanza de la geografía, se diseñaron y ejecutaron diversas actividades didácticas que permitieron vincular conceptos abstractos con experiencias concretas y significativas para los estudiantes. Estas actividades, distribuidas en diferentes sesiones, tuvieron como objetivo principal promover el reconocimiento y reflexión sobre los límites personales y territoriales, así como su importancia en contextos educativos y sociales.

La siguiente tabla, titulada "**Descripción y Análisis de las Actividades Realizadas**", presenta una síntesis organizada de las actividades llevadas a cabo. Cada entrada detalla el objetivo propuesto, una descripción clara de lo que se realizó, los principales aciertos alcanzados, las dificultades encontradas y los resultados obtenidos. Además, se reserva un espacio para la inclusión de evidencias visuales o documentales que respaldan las actividades realizadas.

Tabla 3. Tabla de descripción de las actividades realizadas

| Sesión | Actividad | Objetivo | Descripción | Aciertos | Dificultades | Resultados |
|--------------------|-----------------------------------|---|--|--|---|---|
| 1. Introducción | Saludo y presentación del trabajo | Introducir el tema de las actividades que se abordarán en | Breve explicación sobre la relación entre geografía, cuerpo y territorio. Socialización de | Generó interés inicial en los estudiantes, estableciendo | Algunos estudiantes no participaron activamente en el saludo y la | Los estudiantes comenzaron a familiarizarse con los conceptos |

| | | | | | | |
|------------------------|--|---|--|--|--|---|
| | | las próximas semanas. | objetivos y cronograma de actividades. | confianza y un ambiente de trabajo colaborativo. | presentación debido a timidez. | básicos de cuerpo y territorio. |
| | Contextualización: Cuerpo y Territorio | Contextualizar conceptos clave a través de videos. | Se proyectaron videos como "Síndrome del miembro fantasma" y "Las batallas más épicas de la Edad Media". | Logró captar la atención de los estudiantes y fomentar preguntas reflexivas sobre cuerpo y territorio. | Dificultades para conectar los temas de los videos con los conceptos vistos por falta de tiempo. | Los estudiantes pudieron asociar problemas reales y hechos históricos con los conceptos de cuerpo y territorio. |
| | Círculo de confianza | Facilitar la expresión y socialización inicial sobre los conceptos de cuerpo y territorio. | Los estudiantes se presentaron y respondieron preguntas como: "¿Qué entienden por cuerpo?" y "¿Qué entienden por territorio?". | Fomentó la participación y permitió un primer acercamiento a los conceptos trabajados. | Algunos estudiantes mostraron pena o reticencia para participar activamente. | Se recopilaron ideas preliminares que servirán como base para actividades posteriores. |
| | Dibujo del entorno | Identificar el entorno escolar y reflexionar sobre problemáticas asociadas al espacio personal. | En grupos, los estudiantes dibujaron el aula y otros espacios del colegio, incorporando las ideas sobre cuerpo y territorio. | Promovió el trabajo en equipo y ayudó a los estudiantes a visualizar los conceptos aprendidos. | Algunas representaciones no lograron conectar del todo con los conceptos trabajados debido a falta de claridad en las instrucciones iniciales. | Los estudiantes identificaron problemáticas escolares relacionadas con el espacio personal y el entorno. |
| 2. Espacio Personal | Saludo y contextualización | Comprender y visualizar el concepto de espacio personal y límites físicos. | Breve explicación sobre espacio personal, seguida de videos como "Espacio Personal", de China para The Style Outlets". | Los estudiantes mostraron interés en entender la importancia del espacio personal. | Dificultades logísticas por falta de espacio físico adecuado para realizar algunas actividades. | Los estudiantes lograron identificar y reflexionar sobre sus propios límites personales y cómo respetar los de los demás. |
| | Figura humana y círculos concéntricos | Representar gráficamente los diferentes niveles de espacio personal. | Cada grupo dibujó una figura humana con círculos concéntricos que representaban los niveles de espacio personal (íntimo, social, público). | Fomentó la creatividad y el entendimiento visual de los conceptos trabajados. | Algunos grupos no siguieron completamente las instrucciones al momento de elaborar los círculos y ejemplos. | Los estudiantes desarrollaron una mejor comprensión de cómo respetar el espacio personal de los demás. |
| 3. Cambios Geográficos | Saludo y debate | Comprender los cambios geográficos y las consecuencias de la invasión y anexión de territorios. | Breve introducción sobre "invasión" y "anexión", seguida de debates grupales sobre casos históricos y actuales, utilizando videos como "El | Permitió reflexionar sobre la geografía como ciencia que estudia las dinámicas de poder en | Algunos estudiantes tuvieron dificultades para conectar conceptos abstractos como "anexión" con sus | Se fortaleció el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación de los estudiantes sobre temas de |

| | | | origen de la división entre China y Taiwán". | los territorios. | aplicaciones prácticas. | geografía política. |
|----------------------------------|--|--|--|--|---|--|
| 4. Reconociendo el Territorio | Contextualización del concepto de territorio | Reconocer las divisiones políticas y las conexiones entre cuerpo y territorio. | Uso de un mapa para definir "territorio", "frontera" y "división política y administrativa", enfatizando en la importancia de la independencia territorial. | Permitió identificar cómo las divisiones territoriales influyen en la percepción cultural y social. | Algunos estudiantes necesitaron aclaraciones adicionales sobre los conceptos trabajados. | Los estudiantes lograron comprender cómo los conceptos de cuerpo y territorio están interrelacionados con las estructuras sociales y políticas. |
| | Semicírculo y discusión grupal | Reflexionar sobre las problemáticas de las comunidades indígenas respecto al territorio. | Los estudiantes vieron el video "El territorio y su importancia para los pueblos indígenas" y respondieron preguntas sobre la percepción indígena del cuerpo y el territorio, compartiendo sus respuestas en un semicírculo. | Generó reflexiones profundas sobre la importancia del respeto a las comunidades indígenas y su relación con el territorio. | Algunos estudiantes tuvieron dificultades para expresar sus reflexiones de manera escrita. | Los estudiantes conectaron los conceptos de cuerpo y territorio con los desafíos enfrentados por comunidades indígenas. |
| 5. Relación con Espacios locales | Cambios urbanísticos y cartografía | Explorar la relación entre el cuerpo y el territorio en un contexto urbano. | Análisis de imágenes históricas y actuales de Bogotá para identificar cambios significativos, seguido de preguntas reflexivas sobre los impactos sociales y económicos de estos cambios. | Motivó el interés por comprender la transformación del entorno urbano y su impacto en las comunidades. | Algunos estudiantes presentaron dificultades para identificar cambios en las imágenes debido a su desconocimiento previo del entorno. | Los estudiantes reconocieron el impacto de los cambios territoriales en la vida cotidiana y reflexionaron sobre su rol como habitantes de la ciudad. |
| | Dibujo de espacios escolares | Proponer mejoras en el entorno escolar a partir de lo aprendido. | Los estudiantes dibujaron un espacio escolar modificado para promover el respeto al espacio personal y la mejora de la convivencia. | Reflejó creatividad y aplicó el aprendizaje al entorno inmediato de los estudiantes. | Algunos grupos necesitaron mayor guía para concretar sus ideas en los dibujos. | Los estudiantes plantearon propuestas concretas para mejorar el respeto al espacio personal y la convivencia en el colegio. |
| 6. Humedales y Cuerpo Vivo | Recorrido y reflexión ambiental | Relacionar los conceptos de cuerpo y territorio con el cuidado del medio ambiente. | Realización de un recorrido por el humedal Jaboque, acompañado de actividades como mapeo, escucha activa y reflexiones | Fomentó una conexión emocional y reflexiva con el medio ambiente, resaltando la | Algunos estudiantes no lograron identificar todas las problemáticas ambientales debido al tiempo | Los estudiantes entendieron cómo cuidar y proteger los humedales, relacionándolos con los |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|-----------|-----------------------------------|
| | | | sobre las problemáticas ambientales observadas. | importancia del respeto por los ecosistemas. | limitado. | conceptos de cuerpo y territorio. |
|--|--|--|---|--|-----------|-----------------------------------|

Fuente: Elaboración propia

17. Resultados

El propósito de esta sección es sistematizar las experiencias obtenidas durante el proceso de implementación de la estrategia didáctica diseñada para relacionar el cuerpo y el territorio en el contexto de la enseñanza de la Geografía en educación básica. Esta sistematización busca reflexionar críticamente sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, así como las dinámicas observadas en el aula y en las actividades realizadas.

A partir de esta reflexión, se identifican los impactos más significativos de la estrategia en la percepción de los estudiantes sobre los límites corporales y territoriales, además de los desafíos y oportunidades que surgieron durante la práctica docente.

Para este análisis, se aplicó una metodología de sistematización basada en las etapas propuestas por Oscar Jara:

Recuperación de la experiencia: Se recopilaron evidencias cualitativas generadas durante el desarrollo de las actividades, como mapas del cuerpo, diarios reflexivos, registros de las salidas de campo y observaciones participativas.

Reflexión crítica: A partir de estas evidencias, se realizó un análisis detallado para identificar patrones, cambios y aprendizajes en los estudiantes, considerando cómo las actividades propuestas influyeron en su comprensión del cuerpo como territorio.

Formulación de aprendizajes: Finalmente, se sintetizaron los hallazgos clave, destacando los logros en términos de habilidades críticas, reflexivas y sociales, así como las lecciones metodológicas que pueden enriquecer futuras implementaciones de la estrategia.

18. Sistematización de la práctica docente

18.1. Reconstrucción de la experiencia

Cronología de las actividades

La práctica docente se estructuró en seis sesiones realizadas entre septiembre y noviembre. A continuación, se presenta una cronología con los momentos clave:

Sesión 1

Colegio: Gimnasio el Calcuta

Fecha: septiembre 1819 del 2024

Lugar: Salón de clase

Hora: 8:40 a 9:40

Número de estudiantes: 17

Primer momento

En nuestro primer encuentro, fui recibida con calidez por los estudiantes, algo que facilitó la interacción inicial gracias a que ya nos habíamos visto en ocasiones anteriores. Decidí comenzar la sesión organizándonos en un círculo, creando un espacio donde cada estudiante pudiera presentarse. Les pedí que mencionaran su nombre, lugar de residencia, gustos y edad. Mientras algunos participaron activamente y compartieron con entusiasmo, noté que otros hablaban poco debido a la timidez, por lo que traté de motivarlos con preguntas simples y alentadoras.

Después de completar esta actividad inicial de presentación, les agradecí por su participación y les pedí que regresaran a sus lugares. Aproveché este momento para observar la dinámica grupal y familiarizarme más con ellos, lo que sentó las bases para un ambiente de confianza en las actividades posteriores.

Segundo momento

Comencé este segundo momento presentándoles la planeación de actividades para las siguientes semanas, que abarcaban septiembre, octubre y noviembre. Para captar su atención y preparar el terreno para los temas centrales, introduje los conceptos de cuerpo, territorio y geografía. Pregunté a los estudiantes qué entendían por "geografía", y aunque la mayoría guardó silencio, dos estudiantes lograron ofrecer definiciones cercanas al concepto.

Ante la evidente falta de familiaridad general con el término, decidí dar una explicación más detallada. Les hablé del origen de la palabra "geografía" y su desarrollo histórico como ciencia. Mientras explicaba, me aseguré de conectar el tema con ejemplos de su entorno cotidiano, logrando así captar su interés. Al finalizar, les asigné como tarea investigar más sobre los conceptos trabajados en clase para que pudieran prepararse para la siguiente sesión.

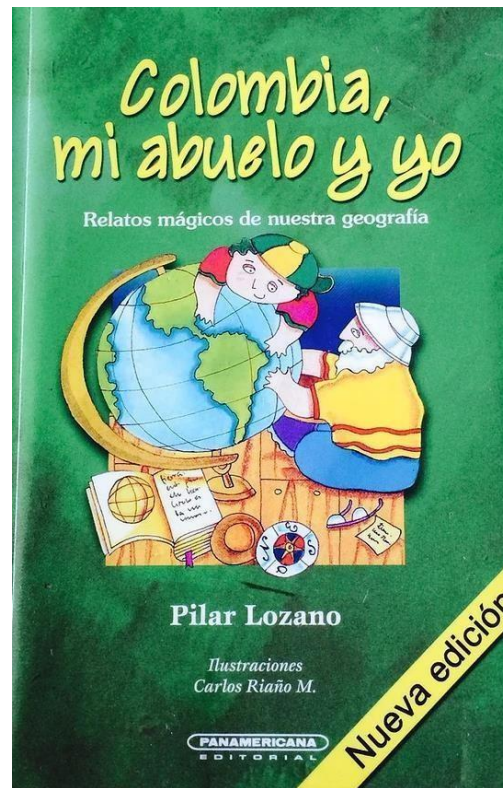
Tercer momento

Al iniciar la siguiente sesión, pregunté a los estudiantes si habían investigado los conceptos asignados como tarea. Aunque algunos respondieron con interés, noté que otros se mostraban reticentes y poco motivados. En particular, una estudiante mencionó el concepto de "cuerpo" desde una perspectiva biológica, lo que me dio una idea para cambiar mi plan inicial de la clase.

Decidí leerles un fragmento del libro Colombia, mi abuelo y yo de Pilar Lozano, específicamente el capítulo "El páramo, un lugar sagrado en lo alto de las montañas" (p. 70). Antes de empezar, les expliqué que este texto nos ayudaría a relacionar el espacio geográfico con temas de cuidado del territorio y del cuerpo. A medida que leía, noté que el contenido del texto captaba la atención de los estudiantes y que lograban conectar lo mencionado con problemáticas actuales.

Después de la lectura, abrí un espacio de reflexión y discusión sobre la importancia de los páramos, enfocándome en los cuerpos de agua y su relación con el cuerpo humano. Durante esta conversación, surgieron temas sensibles como las violaciones, los besos sin consentimiento y la violencia intrafamiliar. Los estudiantes participaron activamente, compartiendo ejemplos personales y reflexionando sobre la conexión entre estas problemáticas y la geografía de su entorno. Este intercambio permitió profundizar en temas críticos desde una perspectiva más cercana y significativa para ellos.

Figura 6. Libro "Colombia, mi abuelo y yo"



Fuente: Archivo propio, 2024

Figura 7. Capítulo del libro “Colombia, mi abuelo y yo”



Fuente: Archivo propio, 2024

Cuarto momento

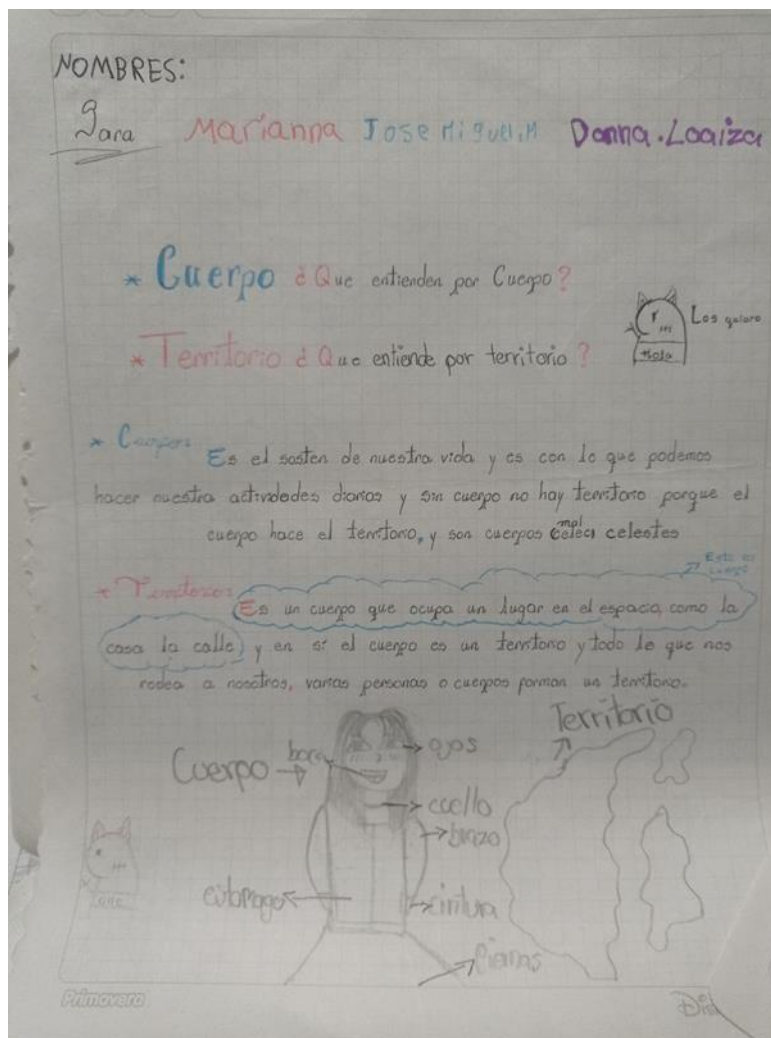
Luego de haber socializado los conceptos clave relacionados con el cuerpo, los territorios y los límites, organicé a los estudiantes en grupos de trabajo de 4 integrantes, con la excepción de un grupo que tuvo 5 miembros debido al número total de participantes. Antes de iniciar, expliqué detalladamente la dinámica de la actividad para garantizar que todos comprendieran las instrucciones.

Posteriormente, entregué a cada grupo los materiales necesarios para realizar la tarea, incluyendo papel, colores y marcadores. La actividad consistía en que los estudiantes dibujaran su entorno institucional, identificando problemáticas tanto de su espacio personal como del entorno compartido. Mientras desarrollaban sus dibujos, algunos estudiantes expresaron dudas sobre cómo plasmar las problemáticas, por lo que me acerqué a cada grupo para aclarar conceptos y ofrecer ejemplos que facilitarían el proceso.

A medida que los grupos avanzaban, propuse analogías entre los límites de los cuerpos y las fronteras de los territorios, lo que generó discusiones interesantes dentro de los equipos. Observé cómo los estudiantes trabajaban en conjunto, compartiendo ideas y reflexionando sobre los temas abordados. En un momento particular, uno de los grupos identificó una problemática específica en su entorno institucional que antes no habían considerado relevante, lo que abrió la oportunidad para una discusión más profunda sobre la apropiación del espacio y el cuidado del territorio.

Finalmente, al terminar la actividad, algunos estudiantes expusieron sus dibujos y explicaron las problemáticas que habían identificado. Este momento fue enriquecedor, ya que permitió una retroalimentación colectiva y fomentó una reflexión crítica sobre su relación con el entorno institucional y su espacio personal.

Figura 8. Dibujo de su entorno personal e institucional



Fuente: Archivo propio, 2024

Quinto momento

Para finalizar la sesión, invité a los grupos a presentar sus dibujos al resto de la clase. Cada grupo explicó cómo había representado su entorno institucional y las problemáticas que identificaron en su espacio personal y colectivo. Durante las presentaciones, fui tomando notas y haciendo preguntas que ayudaran a profundizar en sus reflexiones.

Después de concluir las presentaciones, distribuí una entrevista semiestructurada diseñada para evaluar los conocimientos adquiridos sobre los conceptos trabajados durante la actividad. Pasé por cada grupo para resolver dudas y asegurarme de que todos comprendieran las preguntas de la

encuesta. Mientras los estudiantes respondían, observé sus reacciones y comentarios, lo que me permitió identificar aspectos clave sobre su comprensión del tema y posibles ajustes para las próximas sesiones. Al finalizar, recogí las encuestas, agradecí su participación y cerré la jornada destacando la importancia de los conceptos abordados en su contexto cotidiano.

Figura 9. Entrevista respondida por un estudiante del grupo de trabajo.

| COLEGIO GIMNASIO DE CALCUTA MATERIA: SOCIALES DOCENTE: Yurany Melissa Sánchez | |
|---|---|
| ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA INICIAL: CUERPO Y TERRITORIO | |
| NOMBRE O CURSO A ENTREVISTAR: | NOMBRE DEL ENTREVISTADOR: |
| Majo Heredia Luis Gutiérrez 901 David 18-09-24 | Briany Echeverez LUGAR: colegio Gimnasio Calcuta |
| ÁREA ACADÉMICA | RESPUESTA GENERAL Y/O PERSONAL |
| 1. Introducción: ¿Qué entiendes por "cuerpo" y "territorio"? ¿Cómo crees que estos conceptos están relacionados? | Que nuestro cuerpo es nuestro habitat como el ocupacion de la tortuga y estan relacionadas ya que estan juntas como en el caparazon |
| 2. Cuerpo personal: ¿Por qué es importante proteger y respetar tu espacio personal y el de los demás en el entorno escolar? | porque cada uno merece su espacio y respetamos su espacio porque le puede incomodar ya que todos pensamos diferente |
| 3. Manejo de Figuras de Autoridad: ¿Puedes dar un ejemplo de cómo el maltrato o la invasión de un territorio (ya sea personal o geográfico) puede afectar a una persona o comunidad? (Permite que se distienda y de un comentario con el conocimiento que tenga) | es como el homicidio que era de época medieval y la gente lo cometían en un caso por borrar historia |
| 4. Medio Ambiente académico: ¿Cómo crees que el respeto por el cuerpo y el territorio puede contribuir a un mejor ambiente de aprendizaje en la escuela? | Algunos aprenden que si todos estamos cómodos podemos aprender más |
| 5. Acciones a tomar: ¿Qué acciones puedes tomar para proteger tu espacio personal y el de tus compañeros en la escuela? | dando mis opiniones para que sepan que me incomoda y lo que no y tengamos mejor convivencia |
| ÁREA PERSONAL: | <p>1. Fortalezas y debilidades: ¿Cuáles son sus mejores cualidades, y cuáles sus defectos? Describe tres principales.</p> <p>2. Sentimientos: ¿Cómo te sientes cuando alguien invade tu espacio personal sin tu permiso? ¿Por qué crees que es importante respetar el espacio personal de los demás?</p> <p>3. Desarrollo Personal: ¿Cómo crees que el respeto por el cuerpo y el territorio puede mejorar tus relaciones con tus amigos y familiares?</p> |
| | <p>Cualidades: Participar en clase, ayudar a otros, respetar por nuestros derechos a otros compañeros</p> <p>Defectos: Indisciplinada, grosera, intolerante a los errores de otros</p> <p>Los sentimientos ya que siempre tratan de no pasar límites y es importante respetar esos espacios para no hacer sentir incomodo a esa persona</p> <p>siendo seguros de nosotros mismos y tener mucha fuerza de voluntad hacia los demás opiniones</p> |
| ÁREA SALUD: | <p>1. Estado general de salud: ¿Qué acciones puedes tomar en tu vida diaria para proteger y respetar tu espacio personal y el de los demás?</p> |
| | Respetar las opiniones de los demás como no fumar al pie de alguien y así mismo no opinar de cosas ni tomar etc |
| ÁREA MOTIVACIONAL, CONDUCTUAL: | |
| | <p>1. Fuente de motivación: ¿Cuál es tu principal fuente de motivación para respetar el espacio personal y el territorio de otros?</p> <p>2. Conducta estudiantil: ¿Cómo te sentirías si todos en la escuela respetaran tu espacio personal y el de los demás? ¿Qué impacto crees que tendría esto en tu motivación y bienestar?</p> |
| | <p>el de mi familia ya que ellos son los que me enseñaron a respetar esos espacios</p> <p>sería todo mucho más ordenado y mucho más acogedor y todo sería mucho más cómodo</p> |

Fuente: Archivo propio, 2024

Tabla 4. Resultados de la sesión 1.

| Resultados | |
|------------|--|
| Subtema | Consecuencias ambientales y sociales relacionadas con el territorio y el cuerpo |
| Objetivo | Establecer relaciones entre los distintos conceptos sobre cuerpo y territorio y correlacionarlos con su entorno más cercano. |
| | |

| Aciertos | Dificultades |
|---|---|
| Los estudiantes mostraron interés y disposición durante la lectura del libro y las explicaciones de los conceptos. | Algunos estudiantes no investigaron los conceptos asignados como tarea, lo que limitó el avance en las discusiones posteriores. |
| Se generó una conexión entre los conceptos trabajados (cuerpo, territorio y límites) y problemas reales como el cuidado de los páramos y el respeto corporal. | Falta de iniciativa en algunos estudiantes para responder preguntas o participar de manera activa en el aula, posiblemente por timidez o falta de confianza |
| Actividades prácticas como los dibujos grupales lograron fomentar la reflexión crítica sobre problemáticas del entorno personal e institucional. | Dificultad para plasmar ideas de forma clara y organizada, tanto en los dibujos como en las respuestas escritas. |
| Ejemplos del contexto colombiano (páramos, conflictos ambientales) despertaron mayor interés y participación en los estudiantes. | Algunos estudiantes no reconocen las problemáticas del entorno como propias, lo que dificulta su apropiación del territorio y reflexión sobre problemas cercanos. |

Relación entre las actividades desarrolladas y la teoría consultada:

Actividad: Se inició la sesión con el saludo, presentación del trabajo y contextualización de los conceptos básicos de geografía, cuerpo y territorio. Se utilizó la socialización para que los estudiantes se familiarizaran con los objetivos y el cronograma de actividades, a la vez que se presentó una breve explicación sobre la relación entre estos conceptos.

Conexión teórica: Esta actividad se vincula con los postulados de la geografía de la percepción individual, donde se destaca la importancia de interpretar el espacio a través de la experiencia personal (Tuan, 1977; Lynch, 1960), y con la noción de que el cuerpo se concibe como un territorio que merece ser protegido, tal como se plantea en el marco teórico (Cruz, 2020). La introducción de estos conceptos sienta las bases para el análisis crítico de los límites personales y territoriales

La estrategia pedagógica aplicada en esta sesión buscó superar estas barreras mediante la interacción con temas reales, fomentando un aprendizaje significativo que motive a los estudiantes a reflexionar sobre su entorno, sus cuerpos y sus territorios como espacios de límites y fronteras por cuidar y respetar.

Fuente: Elaboración propia

Conclusión de la sesión

Con las actividades realizadas, los estudiantes mostraron gran interés en participar y reflexionar sobre los conceptos abordados. Se evidenció curiosidad al discutir las problemáticas de su entorno institucional y personal, así como al explorar la relación entre el territorio, el cuerpo y sus límites. Hubo un ambiente colaborativo durante el desarrollo de las actividades grupales, lo

que fomentó el trabajo en equipo y permitió que los estudiantes compartieran ideas y puntos de vista de manera respetuosa.

Es importante destacar que, al momento de explicar las dinámicas y objetivos de las actividades, los estudiantes se mostraron receptivos y con disposición para trabajar. Algunos expresaron que este tipo de actividades, que combinan creatividad y reflexión, les resultaban más interesantes que las clases tradicionales, ya que les permitían conectar los conceptos teóricos con su realidad cotidiana. Además, la lectura del libro Colombia, mi abuelo y yo despertó su curiosidad sobre los páramos, su importancia y su relación con las problemáticas ambientales y sociales actuales.

De manera general, los estudiantes mostraron disposición para aprender de forma práctica y significativa, reflexionando no solo sobre el entorno que los rodea, sino también sobre cómo sus propias experiencias y cuerpos interactúan con el territorio que habitan.

Sesión 2

Fecha: 24 y 25 de septiembre de 2024

Hora: 8:40 a 9:40

Lugar: Colegio Gimnasio Calcuta, Salón de clase

Primer Momento

Inicié la clase contextualizando el tema principal: el espacio personal y los límites físicos, conceptos que ya habíamos tocado en la sesión anterior. Utilicé el dibujo que los estudiantes habían realizado sobre los límites y fronteras de sus cuerpos para vincular el tema con su experiencia previa. Al preguntarles sobre sus emociones al respecto, pude ver cómo se conectaban con el concepto, comprendiendo que, al igual que los ecosistemas, nuestros cuerpos requieren cuidados y respeto en cuanto a sus límites. Este momento fue especialmente gratificante porque me permitió ver cómo los estudiantes internalizaban el tema de manera

profunda. Aunque al principio algunos se mostraron reservados, pronto pude notar cómo comenzaron a expresar sus ideas y sentimientos de manera más abierta, lo que me hizo sentir que estábamos creando un espacio de confianza.

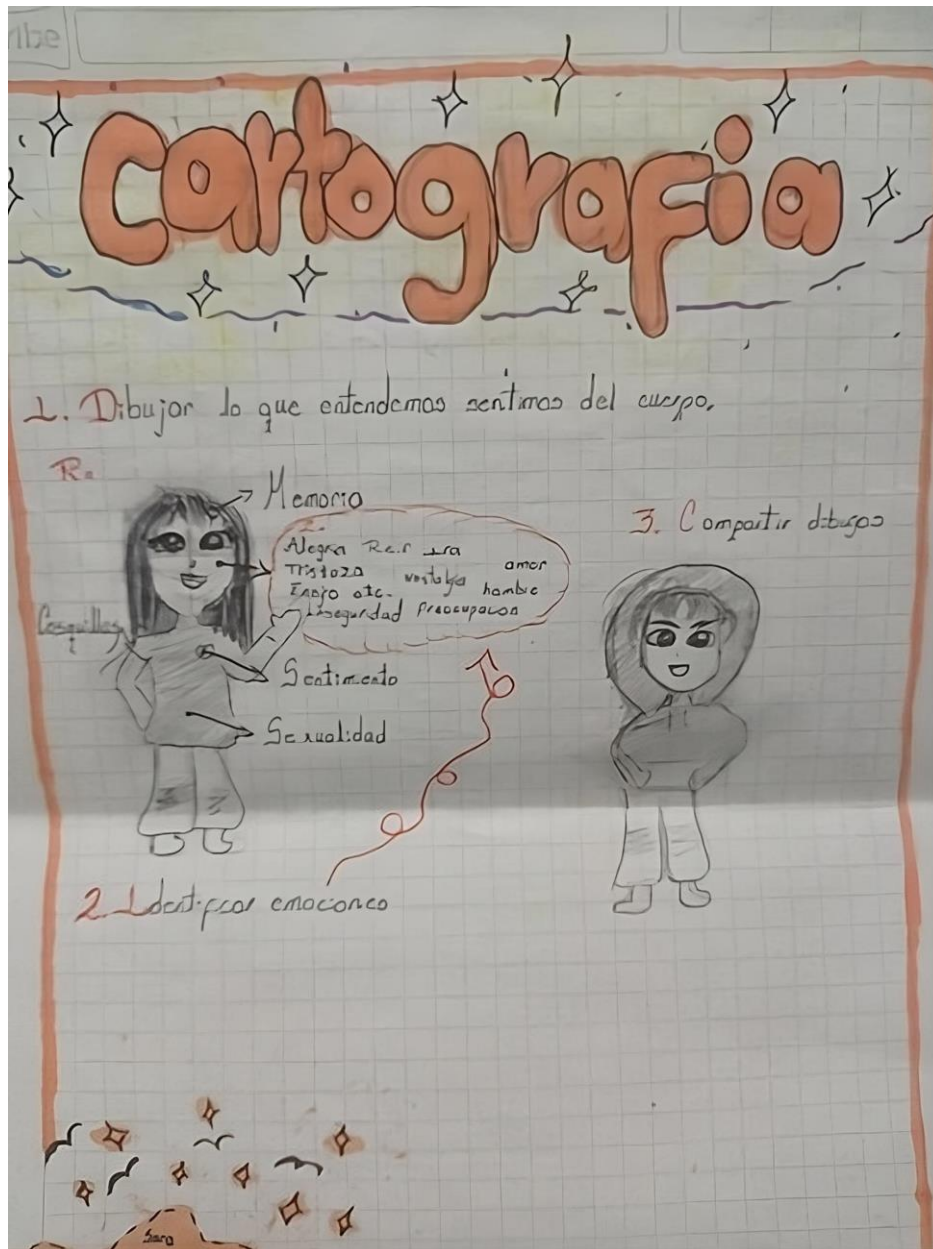
Segundo Momento

Decidí mostrar dos videos para ilustrar cómo el espacio personal se maneja en contextos cotidianos. Durante la proyección de los videos, observé que los estudiantes estaban muy atentos y que comenzaron a generar debates sobre lo que es apropiado o no en relación con el espacio personal. Me sorprendió gratamente la capacidad crítica de los estudiantes, quienes comenzaron a reflexionar sobre su propio comportamiento en situaciones similares. Al ver cómo se involucraban en la discusión, me di cuenta de que no solo entendían el concepto, sino que también empezaban a cuestionarlo y a aplicar sus propios criterios. Este momento me dejó una sensación de satisfacción porque logré generar una reflexión más allá de la simple teoría, y los estudiantes empezaron a pensar sobre cómo el respeto al espacio personal se aplica en su vida cotidiana.

Tercer Momento

Dividí a la clase en pequeños grupos y les entregué materiales para que dibujaran un cuerpo humano y trazaran círculos concéntricos representando los diferentes niveles de espacio personal. Aunque algunos estudiantes no siguieron exactamente los pasos que había planeado, me sorprendió ver cómo, a pesar de las dificultades, se esforzaron por integrar las emociones con los conceptos de espacio personal. Este momento me hizo reflexionar sobre lo importante que es permitirles a los estudiantes expresar sus ideas de manera creativa, incluso cuando no siguen un camino exacto. El dibujo, aunque simple, fue una forma en que los estudiantes se conectaron con el tema de manera personal. A medida que avanzaban, pude ver cómo muchos comenzaron a identificar diferentes emociones y las representaron en sus dibujos, lo que me dio una visión más profunda de su comprensión del concepto.

Figura 10. Dibujo de su espacio personal



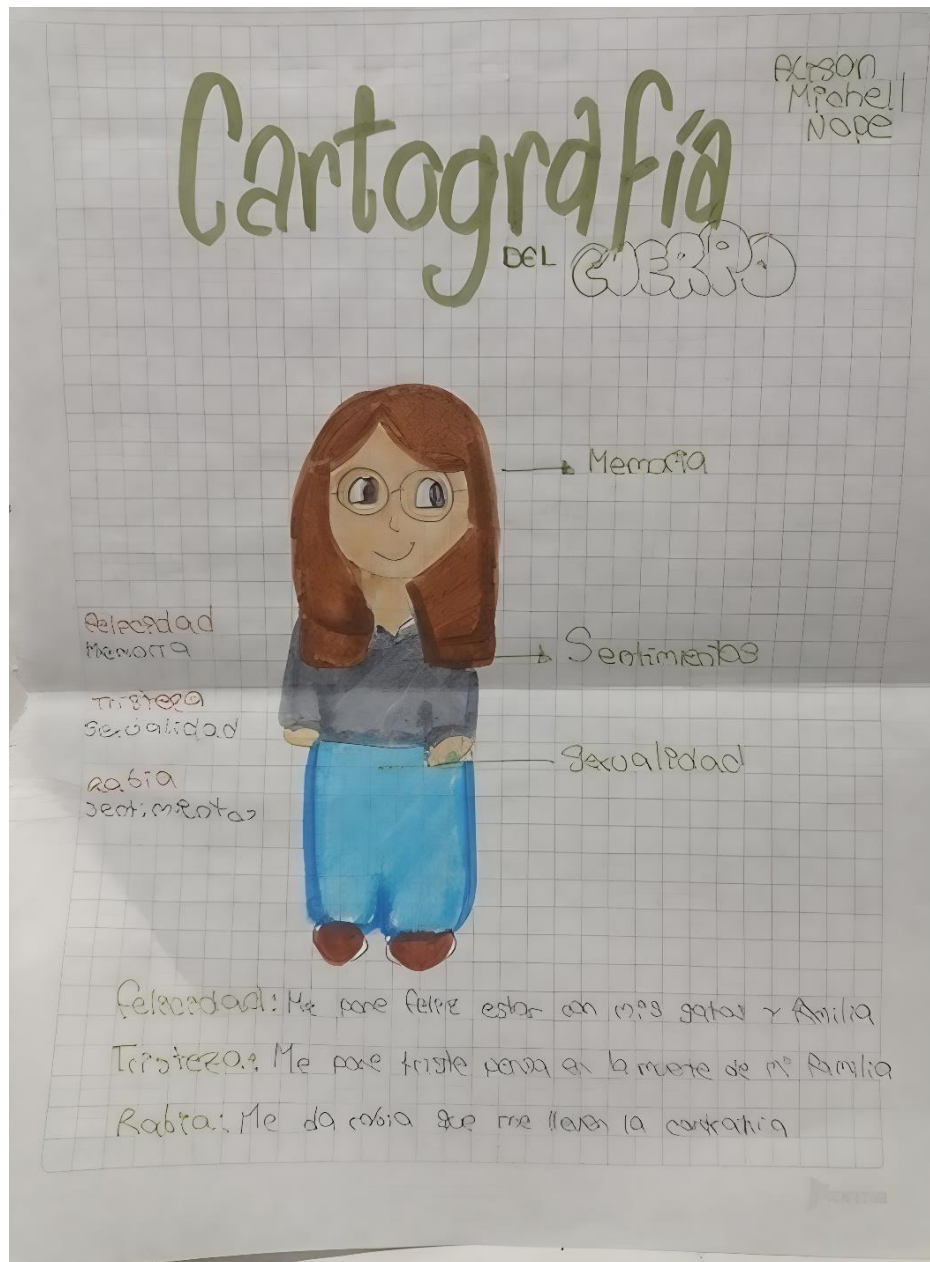
Fuente: Archivo propio, 2024

Aunque la actividad inicial estaba planeada para realizarse sobre papel periódico, el espacio reducido del salón hizo que adaptara la dinámica, utilizando hojas tamaño carta. Aunque algunos estudiantes no siguieron completamente las indicaciones, me sentí satisfecha de ver que el objetivo central se había alcanzado. Los estudiantes pudieron identificar y representar emociones a través del dibujo, lo que les permitió conectar el espacio personal con sus propias experiencias emocionales. A pesar de las limitaciones, este momento me hizo pensar en la importancia de la flexibilidad como docente. Aprendí que, aunque las condiciones cambien, lo esencial es que los estudiantes logren comprender el tema y se involucren en el proceso de aprendizaje, algo que fue claramente alcanzado.

Quinto Momento

Al finalizar la actividad, socialicé los dibujos con los estudiantes y les pedí que explicaran por qué habían colocado ciertas emociones en sus representaciones. Este momento fue particularmente enriquecedor porque, al escuchar sus explicaciones, me di cuenta de lo reflexivos que habían sido al momento de crear sus dibujos. La socialización me permitió aclarar dudas y profundizar en la relación entre el espacio personal y las emociones. Aunque algunos estudiantes todavía tenían dificultades para verbalizar sus sentimientos, muchos ya comenzaban a reconocer la importancia de respetar tanto los límites personales como los ajenos. Este espacio de reflexión fue muy valioso tanto para los estudiantes como para mí, porque me permitió ver cómo cada uno había integrado el tema de una manera única, lo que enriqueció la clase.

Figura 11. Dibujo socializado de una estudiante



Fuente: Archivo propio, 2024

Tabla 5. Resultados de la sesión 2.

| Resultados | |
|------------|---|
| Subtema | El espacio personal como límite físico y emocional |
| Objetivos | Analizar la relación entre las emociones y los límites del espacio personal, conectándolos con los conceptos de territorio y geografía. |

| Aciertos | Dificultades |
|---|---|
| La introducción de recursos audiovisuales generó debates y reflexiones sobre el espacio personal en contextos cotidianos. | Algunos estudiantes tuvieron dificultades para expresar sus emociones de forma clara, tanto verbal como gráficamente. |
| Los dibujos y los debates permitieron que los estudiantes reflexionaran sobre el respeto a los límites propios y ajenos. | La adaptación de materiales debido al espacio limitado del aula generó algunos inconvenientes en la dinámica grupal. |
| La conexión entre el espacio personal y las emociones promovió una mayor comprensión de los conceptos de geografía y territorio. | Algunos estudiantes no siguieron completamente las indicaciones iniciales, lo que dificultó alcanzar una uniformidad en los resultados. |
| Los estudiantes mostraron interés y disposición para participar en las actividades. | Persisten dificultades para que todos los estudiantes participen activamente en discusiones grupales. |
| <p style="text-align: center;">Relación entre las actividades desarrolladas y la teoría consultada</p> <p>Actividad: La sesión se desarrolló contextualizando el tema de espacio personal y límites físicos mediante dibujos realizados previamente. Se promovió la discusión sobre las emociones vinculadas a estos límites y se aplicaron entrevistas semiestructuradas para evaluar la comprensión de los estudiantes.</p> <p>Conexión teórica: Esta sesión se fundamenta en la idea de que la percepción del espacio está mediada por experiencias emocionales y culturales (Lynch, 1960; Tuan, 1977), lo que permite a los estudiantes establecer conexiones entre sus propias vivencias y los conceptos de territorio y límites. La utilización de recursos audiovisuales y debates favoreció una aproximación práctica a la teoría, alineándose con las propuestas de Jiménez Becerra (2004) sobre la integración de la percepción emocional en la enseñanza.</p> | |

Fuente: Elaboración propia

Conclusión de la sesión

En esta sesión, los estudiantes participaron activamente en las actividades propuestas, mostrando gran interés y curiosidad por comprender y reflexionar sobre el concepto de espacio personal. La introducción de recursos audiovisuales generó debates enriquecedores que conectaron la teoría con situaciones prácticas de su vida cotidiana, mientras que la actividad de los dibujos y los

círculos concéntricos fue especialmente efectiva para que los estudiantes identificaran y asociaran emociones con los diferentes niveles de su espacio personal.

A pesar de algunos retos, como la limitación de espacio en el salón, los estudiantes demostraron creatividad y disposición para adaptarse, lo que reflejó su entusiasmo por aprender. Fue notable la conexión que establecieron entre el concepto abstracto del espacio personal y sus propias experiencias, logrando relacionarlo con la importancia de cuidar y respetar tanto sus límites como los de los demás.

Esta sesión también reafirmó el valor de utilizar enfoques dinámicos y participativos, ya que los estudiantes expresaron su preferencia por actividades prácticas que los involucren activamente en su aprendizaje. En general, esta experiencia fue significativa tanto para ellos como para mí, ya que permitió no solo una comprensión más profunda del tema, sino también una reflexión personal sobre la relevancia de los límites en sus vidas.

Sesión 3

Colegio: Gimnasio Calcuta

Fecha: 2 de octubre de 2024

Lugar: Salón de clase

Hora: 8:40 a 9:40

Número de estudiantes: 17

Primer momento

Inicié la sesión retomando los conceptos y temas trabajados en las clases anteriores, con el objetivo de consolidar el aprendizaje previo y brindar retroalimentación. Durante esta actividad, les hice preguntas abiertas para recordar las ideas principales sobre espacio geográfico, territorio y límites. Algunos estudiantes respondieron con claridad, mientras que otros necesitaban un poco de guía, pero en general, la participación fue activa. Sentí que este ejercicio ayudó a reforzar lo aprendido y a conectar la teoría con las actividades que desarrollaríamos más adelante.

Segundo momento

Luego, organicé a los estudiantes en grupos de trabajo para la actividad principal. Cada grupo estaba compuesto de manera equilibrada para garantizar que todos tuvieran la oportunidad de participar activamente. Este momento fue rápido y fluido, ya que los estudiantes ya estaban acostumbrados a trabajar en equipo y mostraron disposición para colaborar.

Tercer momento

La actividad inicial planeada consistía en utilizar la plataforma <https://battles.nodegoat.net> para realizar un análisis histórico entre los periodos 1900 y 2024. Sin embargo, debido a que solo teníamos un televisor pequeño en el salón, la actividad no pudo desarrollarse como estaba prevista, ya que los estudiantes no podían ver la pantalla con claridad y rápidamente se distrajeron.

Ante esta situación, decidí cambiar de estrategia y propuse que cada estudiante utilizara su celular para acceder a Google Maps. Les pedí que ubicaran sus casas y el colegio en la plataforma, como una forma de explorar y visualizar el espacio geográfico de manera práctica. Para aquellos estudiantes que no tenían celular con acceso a la plataforma, organicé tres grupos pequeños de dos integrantes cada uno, de modo que todos pudieran participar.

Cuarto momento

Durante esta etapa, comenzamos a analizar el funcionamiento de Google Maps, explorando los recorridos entre el colegio y sus casas. Les expliqué cómo la plataforma puede ser una herramienta valiosa para comprender el espacio geográfico y las relaciones espaciales. Fue interesante ver cómo los estudiantes detectaron que algunas fotos y direcciones estaban desactualizadas, lo que generó discusiones sobre la precisión y limitaciones de las tecnologías actuales.

El director de curso, que nos acompañaba durante la actividad, sugirió complementar el ejercicio con una exploración práctica: dividimos a la clase en dos grupos (uno de 8 estudiantes y otro de 7) y planteamos como tarea identificar el recorrido hacia la otra sede del colegio de primaria, ubicada a unas cuatro cuadras de distancia.

Quinto momento

En la clase siguiente, continuamos con la actividad, utilizando nuevamente Google Maps para planear y realizar el recorrido hacia la sede de primaria. Durante el trayecto, los estudiantes reflexionaron sobre las conexiones entre el espacio geográfico y los medios tecnológicos que utilizamos para explorarlo. Fue un ejercicio práctico que les permitió relacionar la teoría con situaciones cotidianas, fomentando una comprensión más activa y significativa del tema.

Tabla 6. Resultados de la sesión 3.

| Resultados | |
|--|---|
| Subtema | Exploración del espacio geográfico a través de herramientas digitales |
| Objetivos | Analizar la relación entre el espacio geográfico y la percepción individual mediante el uso de tecnologías digitales, como Google Maps. |
| Recursos | Celulares medios audiovisuales |
| Aciertos | Dificultades |
| Los estudiantes mostraron interés en el uso de herramientas digitales para visualizar y explorar su entorno inmediato. | Limitaciones tecnológicas en el aula dificultaron el desarrollo de la actividad planeada con la plataforma Nodegoat. |
| La adaptación de la actividad a Google Maps permitió un aprendizaje práctico y cercano a su realidad cotidiana. | Algunos estudiantes no tenían acceso a celulares o dispositivos con conexión, lo que limitó su participación inicial. |
| | |

| | |
|--|---|
| Se fomentó el trabajo en equipo y la colaboración entre estudiantes para superar las limitaciones tecnológicas. | Distracciones ocasionales al utilizar los celulares como herramienta principal de trabajo. |
| La discusión sobre las actualizaciones y limitaciones de Google Maps generó reflexiones críticas sobre el uso de la tecnología | Falta de claridad inicial en la transición entre la teoría y la práctica en algunos momentos de la actividad. |
| <p style="text-align: center;">Relación entre las actividades desarrolladas y la teoría consultada</p> <p>Actividad: Los estudiantes utilizaron herramientas digitales, principalmente Google Maps, para explorar su entorno. Se organizaron actividades en grupos, con el objetivo de analizar cómo el entorno físico se relaciona con la percepción individual y colectiva del territorio.</p> <p>Conexión teórica: La actividad se relaciona directamente con el enfoque de la geografía de la percepción, que sostiene que el espacio es una construcción subjetiva influida por experiencias personales (Tuan, 1977; ÁlvarezCruz, 2012). La adaptación de la actividad a problemas reales y la discusión sobre las limitaciones tecnológicas reforzaron la idea de que el territorio es dinámico y en constante cambio, lo que coincide con las reflexiones críticas sobre la interpretación del espacio.</p> | |

Fuente: Elaboración propia

Conclusión de la sesión

Esta sesión me enseñó que la flexibilidad y la adaptación son clave para convertir los desafíos en oportunidades de aprendizaje significativo. Al usar los celulares como recurso, los estudiantes pudieron explorar el espacio geográfico de manera práctica y cercana, conectando conceptos teóricos con sus propias experiencias. Además, reflexionaron sobre las limitaciones de las herramientas tecnológicas, comprendiendo que el espacio no es estático, sino un constructo dinámico que se transforma según la perspectiva y el contexto.

La actividad no solo fomentó una comprensión más activa del territorio, sino que también resaltó

la importancia de vivenciarlo para analizarlo críticamente. Ver a los estudiantes desarrollar una actitud reflexiva hacia su entorno y su representación me reafirmó el valor de combinar teoría y práctica, utilizando recursos cotidianos para generar aprendizajes significativos y relevantes.

Sesión 4

Colegio: Gimnasio Calcuta

Fecha: 16 de octubre de 2024

Lugar: Salón de clase

Hora: 12:00 a 1:30

Número de estudiantes: 17

Primer momento

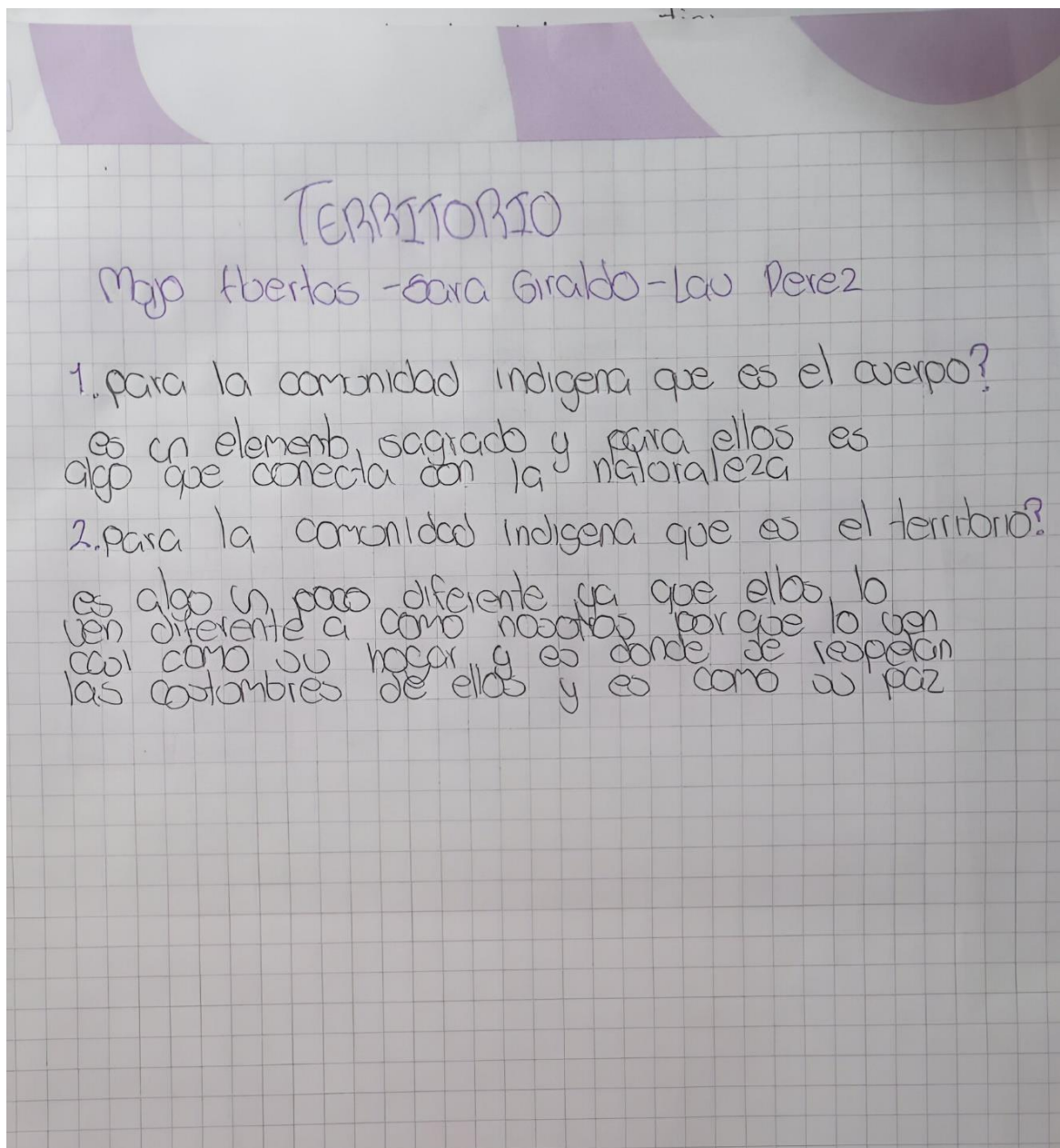
Iniciamos la sesión proyectando un video titulado El territorio y su importancia para los pueblos indígenas. Antes de comenzar, expliqué que el objetivo de esta actividad era explorar cómo las comunidades indígenas entienden el cuerpo y el territorio, conectándolo con los conceptos que habíamos trabajado en sesiones anteriores. Cada estudiante recibió una hoja para responder las siguientes preguntas:

¿Para la comunidad indígena, qué entienden por cuerpo?

¿Para la comunidad indígena, qué entienden por territorio?

Durante la proyección, observé cómo los estudiantes tomaban notas y se mostraban atentos a las imágenes y testimonios presentados en el video. Este momento preparó el terreno para la reflexión y el análisis en los momentos siguientes.

Figura 12. Hoja de preguntas respondidas por un estudiante



Fuente: Archivo propio, 2024

Segundo momento

Formamos un semicírculo en el salón para que los estudiantes compartieran sus respuestas y reflexiones sobre las preguntas planteadas. Fue enriquecedor escuchar cómo cada uno interpretó los conceptos presentados en el video, resaltando la importancia del territorio como un espacio sagrado y el cuerpo como un medio de conexión con la naturaleza.

Algunos estudiantes plantearon preguntas sobre cómo viven las comunidades indígenas y por qué suelen ser excluidas en la sociedad actual. Este interés me permitió intervenir y conectar sus inquietudes con una breve explicación sobre la colonización en Colombia, los primeros colonos y cómo los procesos históricos han influido en la percepción y explotación del territorio en el presente.

Tercer momento

Para responder a las preguntas sobre la explotación de recursos naturales, les di un ejemplo concreto y cercano: la mina de carbón más grande a cielo abierto del mundo el Complejo Carbonífero de “El Cerrejón”, ubicada en el norte de Colombia, cerca de la península de La Guajira. Les mostré fotografías del antes (1985) imagen y el después (2020) imagen de esta región utilizando Google, lo que generó gran impacto en los estudiantes. Este ejercicio visual fue clave para que comprendieran cómo la explotación del territorio afecta no solo el medio ambiente, sino también a las comunidades que habitan estos espacios.

Figura 13. Complejo Carbonífero de “El Cerrejón” en 1985



Fuente: Google Earth, 2024

Figura 14. Complejo Carbonífero de “El Cerrejón” en 2020

| | |
|--|---|
| Subtema | El territorio como construcción cultural y su relación con el cuerpo y los recursos naturales |
| Objetivos | Explorar la percepción del territorio desde la perspectiva indígena y relacionarla con conceptos como el cuerpo, los recursos naturales y la explotación territorial. |
| Recursos | Hoja de papel, Lapiz y proyector |
| Aciertos | Dificultades |
| Los estudiantes mostraron interés y curiosidad por la perspectiva indígena, generando preguntas relevantes sobre su forma de vida y exclusión social. | Algunos estudiantes tuvieron dificultades para relacionar inicialmente los conceptos de cuerpo y territorio con los ejemplos prácticos. |
| La proyección del video y las preguntas promovieron una reflexión crítica sobre el territorio como un espacio sagrado y culturalmente significativo. | Durante el debate, algunos estudiantes tendieron a monopolizar la conversación, limitando la participación de todos los integrantes del grupo. |
| La actividad visual con las fotografías de la mina de carbón generó un impacto positivo al conectar la teoría con una problemática concreta en Colombia. | Explicar conceptos históricos, como la colonización y su impacto en los territorios actuales, requirió simplificaciones para asegurar su comprensión. |
| El debate fomentó un análisis crítico y una discusión activa, destacando el respeto y la diversidad de opiniones entre los estudiantes. | La organización del tiempo fue un desafío, ya que el debate se extendió más de lo planeado, dejando menos tiempo para la reflexión final. |
| Relación entre las actividades desarrolladas y la teoría consultada | |
| <p>En esta sesión se abordó la geografía de la percepción individual, enfatizando que el territorio es un constructo cultural y simbólico que trasciende su delimitación física. Las actividades artísticas, mediante dibujos colectivos, y el análisis de casos como el impacto de la explotación de recursos en La Guajira, permitieron a los estudiantes experimentar cómo las transformaciones del espacio reflejan dinámicas de poder y significados culturales, en línea con lo planteado por Lynch (1960) y Tuan (1977).</p> <p>Además, el debate sobre la defensa del territorio y la explotación de recursos conecta directamente con las reflexiones de Gurevich y Ramírez (2011), subrayando que los territorios son espacios imbuidos de experiencias culturales y sociales que deben ser protegidos. Esta actividad fortaleció la comprensión del concepto de cuerpo territorio y su relevancia en la formación de ciudadanos críticos, consolidando la relación entre la práctica docente y el marco teórico adoptado en la tesis.</p> | |

Fuente: Elaboración propia

Conclusión de la sesión

Esta sesión fue una oportunidad para explorar cómo los conceptos de cuerpo y territorio se entrelazan con las perspectivas culturales y las realidades históricas, especialmente desde la visión de las comunidades indígenas. A través del video proyectado y las preguntas reflexivas, los estudiantes no solo lograron entender el territorio como un espacio sagrado y lleno de significados, sino que también relacionaron este entendimiento con las problemáticas actuales, como la explotación de recursos naturales. Las imágenes de la mina de carbón en La Guajira generaron un impacto significativo, ayudándoles a visualizar cómo las decisiones humanas afectan tanto los espacios geográficos como las comunidades que los habitan.

El debate espontáneo entre los estudiantes fue un momento destacado de la sesión, ya que permitió que compartieran sus puntos de vista de manera crítica y respetuosa. Verlos conectar la defensa del territorio con los límites personales y sociales fue un recordatorio de que la educación va más allá de transmitir conocimientos; también fomenta la reflexión sobre la responsabilidad que tenemos hacia nuestro entorno. Para mí, como docente, esta sesión reafirmó la importancia de usar ejemplos prácticos y actividades dinámicas para despertar el interés de los estudiantes y ayudarles a construir un aprendizaje significativo.

Sesión 5

Colegio: Gimnasio Calcuta

Fecha: 17 de octubre de 2024

Lugar: Salón de clase

Hora: 12:00 a 1:30 (improvisada, duración efectiva: 30 minutos)

Número de estudiantes: 17

Primer momento

Dado el tiempo limitado para esta sesión, decidí improvisar una actividad que combinara creatividad y reflexión crítica: la creación de un fanzine. Comencé explicando qué es un fanzine, resaltando que es una herramienta gráfica y escrita que permite expresar ideas de forma libre y personal. Relacioné esta actividad con los conceptos de cuerpo y territorio, enfatizando que cada fanzine sería una representación visual y escrita de cómo perciben su espacio personal y social.

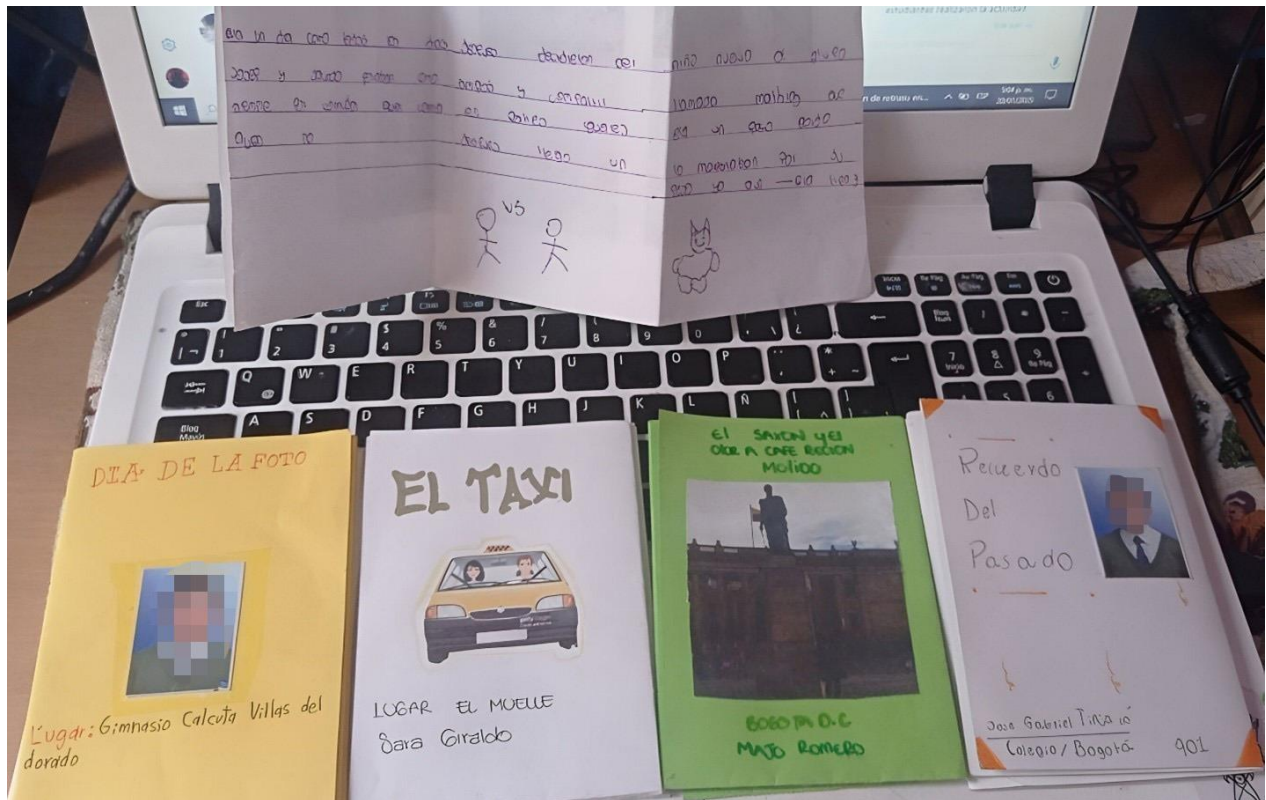
Para guiar a los estudiantes, les propuse dos temas clave:

Representar su cuerpo como un territorio único y sagrado.

Reflexionar sobre cómo los límites de su espacio personal están conectados con el entorno que habitan.

Les di un ejemplo sencillo, dibujando en el tablero un círculo con elementos simbólicos que representan el cuerpo territorio, como un árbol para la estabilidad, un río para las emociones y una casa para el refugio. Esto les ayudó a visualizar cómo podían abordar la actividad, y rápidamente comenzaron a esbozar ideas en sus hojas.

Figura 15. Fanzine de como representan su espacio personal y social de varios estudiantes.



Fuente: Archivo propio, 2024

Segundo momento

Los estudiantes comenzaron a trabajar individualmente en sus fanzines. A medida que avanzaban, me acerqué a cada uno para resolver dudas y escuchar sus ideas. Algunos dibujaban su cuerpo como un mapa lleno de símbolos, mientras que otros optaron por escribir reflexiones cortas sobre cómo perciben su espacio personal en relación con su entorno. Fue interesante ver cómo usaban colores y palabras para expresar conceptos complejos de forma creativa.

Al finalizar, les pedí que formaran un círculo y compartieran una idea o elemento importante de su fanzine con el grupo. Uno de los estudiantes habló sobre cómo el cuerpo puede verse como un refugio que necesita cuidado, mientras que otro destacó cómo los límites personales deben ser respetados para garantizar un equilibrio emocional. Estas reflexiones espontáneas mostraron que, a pesar del tiempo reducido, la actividad logró generar un espacio de aprendizaje significativo.

Tabla 8. Resultados de la sesión 5.

| Resultados | |
|--|---|
| Subtema | El cuerpo como territorio y la percepción individual a través de expresiones creativas |
| Objetivos | Representar la relación entre el cuerpo, el espacio personal y el territorio mediante la creación de un fanzine como herramienta didáctica. |
| Recursos | Hoja de papel, lápiz, colores. |
| Aciertos | Dificultades |
| Los estudiantes demostraron creatividad al utilizar símbolos y reflexiones para representar el cuerpo como territorio. | El tiempo limitado de la sesión restringió la posibilidad de profundizar más en los conceptos teóricos antes de la actividad. |
| La actividad del fanzine permitió un enfoque personal, favoreciendo la conexión emocional con los conceptos trabajados. | Algunos estudiantes necesitaron más guía para comprender cómo relacionar el cuerpo y el territorio en sus representaciones. |
| Las socializaciones generaron un espacio de reflexión donde los estudiantes compartieron ideas sobre el respeto a los límites personales. | La improvisación de la actividad limitó el uso de recursos audiovisuales que podrían haber enriquecido la experiencia. |
| Los estudiantes mostraron interés y disposición para participar en las actividades. | Persisten dificultades para que todos los estudiantes participen activamente en discusiones grupales. |
| Relación entre las actividades desarrolladas y la teoría consultada | |
| <p>Esta sesión se vincula de forma directa con los fundamentos de la geografía de la percepción individual, enfatizando que el espacio se construye a partir de las experiencias personales y emocionales. Al desarrollar un fanzine, los estudiantes representaron simbólicamente la relación entre el cuerpo y el territorio, lo que se alinea con los planteamientos de YiFu Tuan (1977) y Kevin Lynch (1960), quienes destacan que el espacio no se percibe únicamente en su dimensión física, sino también a nivel emocional y simbólico. La actividad permitió explorar el cuerpo como un territorio único, evidenciando que la percepción del espacio personal está profundamente influenciada por el contexto social y cultural en el que se inserta cada individuo.</p> <p>Además, la socialización de los fanzines generó un diálogo crítico que conectó con los postulados de Ramírez y Gurevich (2011), quienes sostienen que el territorio es una construcción simbólica en constante reinterpretación a través de la experiencia individual. Este debate fortaleció la importancia de respetar los límites personales, considerándolos una extensión del respeto hacia los territorios físicos y sociales. En consecuencia, la dinámica desarrollada en esta sesión no solo fomenta la creatividad y la reflexión crítica, sino que también promueve un aprendizaje significativo que contribuye a la formación de una conciencia geográfica crítica y transformadora.</p> | |

Fuente: Elaboración propia

Sesión 6

Colegio: Gimnasio Calcuta

Fecha: noviembre 4 y 5 de 2024

Lugar: Salón de clase / Ladera del Humedal Jaboque

Hora: 8:40 a 9:40 y 12:00 a 2:00 pm

Número de estudiantes: 17

Primer momento

Iniciamos la sesión organizándonos en un círculo para socializar el propósito del recorrido fuera del colegio. Les hablé sobre los humedales y su importancia como ecosistemas fundamentales para el medio ambiente y nuestra vida diaria. Para contextualizar, relacioné el tema con el trabajo previo realizado en la huerta Fapqua Guetta, una iniciativa comunitaria surgida durante la pandemia. Les expliqué cómo esta huerta no solo promueve el cultivo sostenible, sino que también es un espacio de encuentro para compartir saberes y reflexionar sobre nuestra relación con el territorio.

Durante esta charla, subrayé la relevancia de los humedales para la construcción de un vínculo de comunidad, invitándolos a reflexionar sobre la necesidad de cuidar, respetar y defender el medio ambiente. Observé cómo algunos estudiantes tomaban notas y otros participaban activamente, compartiendo lo que sabían sobre los humedales y sus experiencias en actividades similares.

Segundo momento

Para reforzar el tema, antes de salir del salón proyecté el video: ¿Cuál es la importancia de los humedales de Bogotá?. Los estudiantes lo observaron atentamente, y al finalizar abrimos un

espacio para dialogar. Les pregunté cómo los límites y el respeto en los territorios naturales se relacionan con los límites y el respeto hacia nuestros cuerpos. Este ejercicio permitió conectar conceptos abstractos con ejemplos concretos, como los espacios compartidos y la interacción con otras personas.

La discusión fluyó con preguntas y comentarios por parte de los estudiantes, quienes comenzaron a identificar similitudes entre la protección de los humedales y el cuidado de sus propios cuerpos como territorios. Noté que esta dinámica les ayudó a integrar la teoría con sus vivencias cotidianas.

Tercer momento

Antes de salir al recorrido por la ladera del humedal Jaboque, expliqué la ruta que seguiríamos y las recomendaciones necesarias para garantizar una experiencia segura y significativa. Les hablé sobre la importancia de respetar el entorno, evitar dejar residuos y observar cuidadosamente los elementos naturales y humanos que caracterizan el humedal.

Los estudiantes hicieron preguntas sobre la actividad, mostrando curiosidad por lo que encontraríamos durante el recorrido. Algunos mencionaron que no habían visitado antes un humedal, lo que aumentó su interés y entusiasmo.

Figura 16. Socialización del propósito de la salida y las reglas para poderla realizar

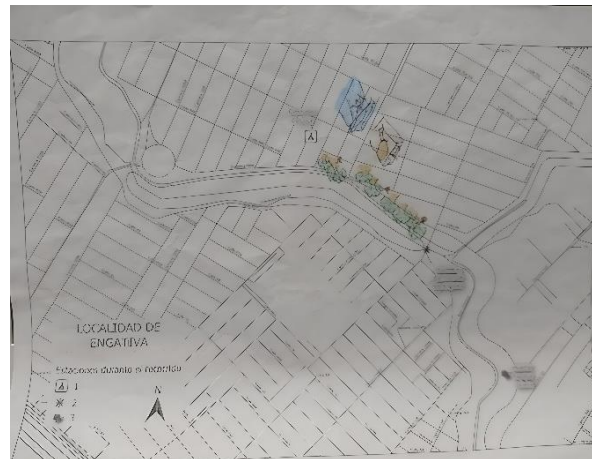


Fuente: Archivo propio, 2024

Cuarto momento Día 5 de noviembre

De regreso en el salón, entregué a cada grupo un mapa del recorrido planeado. Les expliqué cómo interpretar los puntos cardinales, algo que llamó mucho su atención, ya que hasta ese momento no habían tenido un acercamiento formal con la cartografía. Durante la actividad, surgieron preguntas sobre cómo identificar áreas clave en el mapa, lo que permitió que los estudiantes aprendieran de manera práctica y colaborativa.

Figura 17. Mapa del recorrido con dibujos que realizó un estudiante



Fuente: Archivo propio, 2024

Quinto momento

Salimos del colegio y nos dirigimos a la primera parada del recorrido. Allí, invité a los estudiantes a cerrar los ojos y escuchar los sonidos del entorno. Después de un momento de silencio, les pedí que compartieran lo que habían percibido. Las respuestas fueron variadas: algunos mencionaron el ruido de carros, motos y perros, mientras que otros se enfocaron en el canto de las aves. También hablaron sobre los olores del lugar, describiéndolos en su mayoría como desagradables, en la siguiente imagen podemos observar esta participación por parte de los estudiantes y como me encuentro moderando la conversación a mano izquierda.

Figura 18. Ejercicio práctico de escucha activa en la salida



Fuente: Archivo propio, 2024

Con el mapa en mano, les pedí que identificaran áreas importantes y problemáticas dentro del humedal, dibujándolas en sus hojas. Algunos estudiantes comentaron sobre la contaminación visible y discutieron posibles soluciones, lo que generó un debate interesante sobre la responsabilidad individual y colectiva en la protección del medio ambiente.



Fuente: Archivo propio, 2024



Fuente: Archivo propio, 2024

Sexto momento

Finalizamos el recorrido en la huerta Fapqua Guetta. Allí, nos sentamos en círculo para compartir frutas y agua, creando un ambiente de comunidad. Aproveché este espacio para contarles la historia de la huerta y su conexión con la lengua chibcha: fapqua, que significa fermento, y guetta.

Posteriormente, el profesor Juan David, compañero de la universidad, compartió su experiencia como gestor social de los humedales y su participación en la COP16. Los estudiantes escucharon atentos mientras él explicaba las leyes y derechos relacionados con la protección de estos ecosistemas. Fue un momento clave para reforzar la importancia del respeto y el cuidado tanto del medio ambiente como de nuestro cuerpoterritorio. el profesor Juan David es quien se puede ver en la parte izquierda de la imagen que se presenta a continuación.

Imagen 21. Exposición de experiencias en correlación a la protección de los humedales



Fuente: Archivo propio, 2024

Tabla 9. Resultado de la sesión 6.

| Resultados | |
|---|--|
| Subtema | El humedal como territorio y espacio de reflexión comunitaria |
| Objetivos | Vincular los conceptos de territorio, límites y geografía con la importancia de los humedales como ecosistemas y su relación con la comunidad y el cuerpo. |
| Aciertos | Dificultades |
| Los estudiantes participaron activamente en las actividades prácticas y sensoriales, mostrando interés en conectar la teoría con el entorno real. | Algunos estudiantes tuvieron dificultades iniciales para interpretar los mapas, especialmente en relación con los puntos cardinales. |
| La experiencia sensorial en el humedal permitió reflexionar sobre la percepción del entorno a través de los sentidos, fortaleciendo el vínculo emocional con el territorio. | El cambio de entorno generó momentos de distracción en algunos estudiantes, dificultando la continuidad de las actividades en ciertos momentos. |

| | |
|--|---|
| <p>La integración de relatos históricos y personales en la huerta Fapqua Guetta enriqueció la comprensión de los humedales como espacios comunitarios y culturales.</p> | <p>Algunos estudiantes no siguieron completamente las indicaciones iniciales, lo que dificultó alcanzar una uniformidad en los resultados.</p> |
| <p>Las actividades en grupo y los debates fomentaron el trabajo colaborativo y la reflexión crítica sobre la importancia del cuidado del medio ambiente.</p> | <p>La transición entre actividades en el aula y en el humedal presentó desafíos logísticos para mantener el enfoque en los objetivos principales.</p> |
| <p style="text-align: center;">Relación entre las actividades desarrolladas y la teoría consultada</p> <p>Actividad: Durante esta sesión, los estudiantes participaron en una visita al humedal Jaboque y en la huerta comunitaria, donde realizaron actividades de mapeo, escucha activa y debates grupales. La experiencia incluyó la creación de representaciones visuales del espacio y la discusión de problemáticas ambientales y sociales.</p> <p>Conexión teórica: La experiencia de campo se vincula con la perspectiva de la geografía crítica, que propone analizar el territorio como un espacio vivo y en constante cambio (Gurevich, 2011; Santos, 2000). Los debates y la reflexión sobre la relación entre desarrollo económico, sostenibilidad ambiental y la defensa de los límites personales refuerzan la noción de que el cuerpo territorio es un concepto fundamental para la educación crítica (Betancourt & Hurtado, 2013). La visita permitió a los estudiantes vivenciar la teoría, conectando las abstracciones del marco teórico con la realidad de su entorno.</p> | |

Fuente: Elaboración propia

Conclusión de la sesión 6 Visita al humedal Jaboque

La visita al humedal Jaboque permitió a los estudiantes conectar profundamente con los conceptos de territorio, límites y percepción individual, integrando lo teórico con una experiencia sensorial y significativa. Durante el recorrido, reflexionaron sobre los sonidos, olores y paisajes del humedal, percibiendo tanto sus problemáticas como su valor ambiental. Esto no solo reforzó su comprensión del espacio como un entorno físico, sino también como un ecosistema cargado de significados personales y colectivos.

El cierre en la huerta Fapqua Guetta consolidó este aprendizaje al combinar el diálogo comunitario con la reflexión sobre el cuerpo territorio. La charla del profesor Juan David les mostró la relación entre el cuidado del medio ambiente y la acción colectiva, ayudándoles a entender su responsabilidad como ciudadanos conscientes. Fue un espacio de intercambio que destacó la importancia de cuidar tanto los territorios naturales como los propios límites personales.

Esta sesión no solo enriqueció el aprendizaje de los estudiantes, sino que también fue un recordatorio para mí, como docente, de la importancia de crear experiencias transformadoras que vinculen conocimientos teóricos con vivencias reales. Los estudiantes lograron llevarse una lección que trasciende el aula, comprendiendo que el respeto por el entorno y por uno mismo son fundamentales para construir un futuro sostenible.

Reflexión Final del profesor

A lo largo de las sesiones, fue evidente cómo los estudiantes lograron conectar conceptos abstractos como el espacio personal, los límites y el territorio con experiencias prácticas y significativas. En cada actividad, desde las reflexiones iniciales sobre los límites corporales hasta el recorrido por el humedal Jaboque, los estudiantes demostraron una comprensión más profunda de la importancia de respetar y cuidar tanto los territorios naturales como sus propios cuerpos. La interacción con elementos cotidianos y la vivencia directa fortalecieron esta conexión, haciendo del aprendizaje algo tangible y relevante.

El enfoque en los humedales, especialmente en la visita a la huerta Fapqua Guetta, permitió que los estudiantes reflexionaran sobre su responsabilidad como ciudadanos en el cuidado del medio ambiente. Al compartir historias y experiencias, los estudiantes comprendieron que el espacio no solo es un lugar físico, sino una construcción simbólica y emocional que refleja nuestra identidad y sentido de pertenencia.

La experiencia práctica también permitió destacar la relación entre los límites personales y los territorios naturales. Al abordar cómo la contaminación y la invasión de espacios afectan tanto a los ecosistemas como a los individuos, los estudiantes internalizaron la necesidad de proteger y respetar estos límites. Este enfoque educativo, basado en la percepción individual y la reflexión crítica, no solo les permitió aprender sobre geografía y medio ambiente, sino también cuestionar su relación con el entorno y su impacto en él.

En última instancia, las actividades realizadas promovieron en los estudiantes una conciencia más crítica y una conexión emocional con el espacio que habitan. Este aprendizaje no solo fortaleció su compromiso con la protección del medio ambiente, sino que también les ayudó a desarrollar una visión más integral de los territorios y los cuerpos como elementos

interconectados y simbólicos. Como docente, me siento satisfecha de haber fomentado una reflexión profunda y significativa que perdurará en su formación personal y comunitaria.

2. Elementos significativos

- **Momentos de conexión:** La lectura del libro *Colombia, mi abuelo y yo* captó la atención de los estudiantes y facilitó la comprensión de la relación entre los ecosistemas y los cuerpos como territorios.
- **Resistencias iniciales:** Algunos estudiantes mostraron timidez y desconocimiento de los conceptos, lo que requirió un enfoque más interactivo y dinámico para integrarlos al tema.
- **Impacto del trabajo de campo:** El recorrido por el humedal permitió a los estudiantes relacionar los conceptos abstractos con un contexto real y tangible, lo que fortaleció su aprendizaje.

3. Documentación

La reconstrucción de esta experiencia se basó en las siguientes fuentes:

Tabla 10. Documentación de la experiencia utilizada

| Tipo de Registro | Descripción | Referencias |
|-------------------------|---|---|
| Diarios de campo | Se registraron observaciones sobre la interacción y el comportamiento de los estudiantes durante las actividades. | (Ver Imagen 1 en el Apéndice C) |
| Productos estudiantiles | Dibujos y reflexiones grupales realizadas durante las sesiones. Todas las fotografías tomadas de los productos | (Ver Imagen 1, Imágenes 2 en el Apéndice A) |

| | | |
|--------------------|---|---|
| | fueron hechas de manera propia. | |
| Entrevistas | Aplicadas al final de la sesión 1 y sesión 6 para evaluar los saberes adquiridos por los estudiantes. | (Ver Entrevistas realizadas en el Apéndice B) |
| Registros visuales | Fotografías de las actividades y momentos clave, como el trabajo de campo en el humedal y las actividades en la huerta comunitaria. | (Ver Imágenes 3 en el Apéndice A) |

Fuente: Elaboración Propia

18.2. Clasificación y organización de información

La información recopilada durante las sesiones de práctica docente se ha clasificado en categorías y subcategorías clave para facilitar el análisis de las observaciones y resultados. Las categorías principales abarcan los conceptos trabajados: Geografía, Cuerpo y Territorio, y Geografía de la Percepción Individual.

Esta información ha sido transcrita, clasificada y analizada cuidadosamente según las categorías y subcategorías establecidas. Estos datos se presentan en la Tabla 4, la cual no solo resume las categorías, sino que también detalla el alcance de cada una de ellas. Esto permite una comprensión más profunda de las percepciones de los estudiantes y las transformaciones en su pensamiento a lo largo del proceso educativo. A continuación, se presenta la tabla de clasificación:

Tabla 11. Categorización de la información

| Sub Categoría | Categoría | | |
|---------------|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| | Geografía | Cuerpo y territorio | Geografía de la percepción individual |
| | Los estudiantes tenían una idea | El cuerpo fue entendido | Solo dos estudiantes tenían nociones |

| | | | |
|--|--|--|---|
| Percepción inicial del cuerpo territorio | limitada del concepto de geografía, basada en mapas y ubicación espacial básica. | principalmente como un ente biológico, sin una conexión clara con el territorio. | intuitivas sobre la relación entre percepción y espacio. |
| Cambios en la comprensión de los límites personales | Tras la socialización de los conceptos, algunos estudiantes comenzaron a relacionar geografía con dinámicas sociales y culturales. | Los estudiantes reconocieron los límites del cuerpo como una analogía a los límites territoriales. | Los círculos concéntricos ayudaron a comprender la segmentación del espacio personal (íntimo, social, público). |
| Impacto de las actividades pedagógicas en las relaciones grupales | Durante el trabajo de campo, los estudiantes conectaron conceptos de geografía con su entorno real, como el humedal Jaboque. | Las actividades fomentaron una discusión abierta sobre el respeto a los límites personales y sociales. | El trabajo reflexivo permitió a los estudiantes percibir su espacio personal como un territorio que necesita cuidado. |

Fuente: Elaboración Propia

Una vez sistematizada la información recolectada durante la práctica docente, los resultados muestran que los estudiantes de grado noveno del Colegio Gimnasio Calcuta lograron desarrollar una comprensión desde la perspectiva de la geografía de la percepción individual. Este enfoque les permitió reconocer y relacionar los conceptos de cuerpo y territorio dentro de su contexto educativo, un aspecto que se analizará con mayor profundidad en la siguiente sección.

20. Análisis crítico de los resultados

20.1. Interpretación de dinámicas

Las actividades implementadas durante las sesiones permitieron que los estudiantes se convirtieran en protagonistas de la construcción activa de su conocimiento sobre la relación entre el cuerpo y el territorio. Actividades como la elaboración de mapas del cuerpo, dibujos y dinámicas colaborativas facilitaron que los alumnos integraran sus saberes previos con nuevas experiencias, evidenciando que el espacio personal se configura como un territorio único y subjetivo. Este proceso les permitió comprender que, al igual que un territorio geográfico, el cuerpo es un espacio inviolable que requiere ser interpretado y defendido, transformando la experiencia educativa en un proceso significativo.

El primer objetivo específico diseñar una estrategia pedagógica constructivista que promueva la integración activa de saberes previos y nuevas experiencias se cumplió mediante actividades que invitaron a la reflexión y al diálogo, permitiendo a los estudiantes explorar los límites personales y territoriales de forma experiencial. La implementación de recursos visuales, materiales interactivos y actividades colaborativas facilitó la conexión entre las vivencias individuales y los conceptos teóricos, lo que generó una apropiación crítica y profunda de los temas abordados. La dinámica de construcción colectiva del conocimiento, fundamental en el constructivismo, se reflejó en la capacidad de los alumnos para resignificar su percepción del espacio y entender su entorno de manera holística.

El segundo objetivo implementar la estrategia en un grupo de educación básica se evidenció en la participación activa y la colaboración en el aula. La metodología aplicada permitió que los estudiantes analizaran y discutieran sus experiencias, superando barreras iniciales de resistencia al enfrentar temas emocionales y sensibles. Por ejemplo, la lectura de textos y la realización de actividades grupales ayudaron a vincular la teoría con la práctica, permitiendo a los alumnos visualizar su espacio personal como una “burbuja” en constante interacción con el entorno. Esto facilitó que cada estudiante construyera su propia interpretación de los límites corporales y territoriales, integrando aspectos culturales, sociales y personales en un proceso de aprendizaje significativo.

El tercer objetivo evaluar el impacto de la estrategia pedagógica se alcanzó mediante el análisis de los productos generados, como los mapas, dibujos y reflexiones escritas, complementados con entrevistas semiestructuradas y diarios de campo. La triangulación de estos datos reveló que la estrategia no solo mejoró la comprensión de la relación entre el cuerpo y el territorio, sino que también promovió el desarrollo de una actitud crítica y autónoma en los estudiantes. Este enfoque constructivista permitió evidenciar la transformación de la percepción de los alumnos, consolidando un aprendizaje que va más allá de la memorización, y que fomenta la formación de ciudadanos capaces de interpretar y transformar su entorno de manera activa.

Desde una perspectiva metodológica, los resultados indican que la estrategia pedagógica constructivista y de aprendizaje significativo no solo cumplió con los objetivos específicos, sino que además alcanzó el objetivo general de caracterizar el impacto de una propuesta educativa orientada al reconocimiento de las relaciones entre el cuerpo y el territorio en la enseñanza de la geografía en educación básica. La aplicación de esta estrategia permitió que los estudiantes construyeran activamente su conocimiento, evidenciando cambios significativos en la forma en que conciben su propio cuerpo como territorio único y en la interiorización de conceptos que van más allá de la memorización, haciendo uso de actividades participativas que integran experiencias previas con nuevas vivencias.

Uno de los aspectos más destacados fue la reflexión en torno al concepto de la mujer como territorio, lo que permitió evidenciar cómo, históricamente, sus cuerpos han sido objeto de disputa, control y apropiación. Durante las discusiones en clase se estableció un paralelismo entre la ocupación forzada de territorios y la invasión del cuerpo femenino, lo que generó un espacio de reflexión profunda. Esta actividad facilitó que las estudiantes identificaran la importancia de reconocer su cuerpo como un espacio inviolable y de ejercer su autonomía, estableciendo límites claros ante situaciones de vulnerabilidad y cuestionando las normativas socioculturales que tradicionalmente han negado su derecho a decidir sobre su propio espacio.

Desde la perspectiva docente, se enfatizó que este enfoque constructivista transforma la enseñanza al promover una participación activa y crítica. La discusión y análisis de casos reales permitieron que los estudiantes relacionaran las teorías geográficas con sus propias experiencias, fortaleciendo su capacidad para interpretar y transformar su entorno. En particular, la reflexión sobre el concepto de la mujer como territorio potenció la resistencia frente a las imposiciones culturales, dotando a las estudiantes de herramientas para identificar y proteger su espacio personal en la vida cotidiana.

20.2. Contradicciones y aprendizajes

Los resultados de la investigación evidencian que, al aplicar un enfoque constructivista y de aprendizaje significativo, los estudiantes comenzaron a reconocer su espacio personal como una extensión de un territorio propio que merece ser respetado. Este hallazgo resalta cómo, a partir de sus experiencias y reflexiones en actividades participativas, los alumnos internalizaron la idea de que el cuidado del territorio tanto físico como simbólico es fundamental para una convivencia saludable. En este sentido, el entorno escolar se percibe como un territorio compartido en el que el respeto mutuo actúa como pilar para prevenir conflictos y situaciones de abuso.

No obstante, se observaron contradicciones en la forma en que algunos estudiantes internalizaron estos conceptos. Mientras que parte del grupo logró establecer una relación integral entre los límites personales y el respeto en espacios públicos y privados, otros priorizaron aspectos puramente biológicos del cuerpo, dejando de lado las dimensiones simbólicas y emocionales. Este contraste sugiere la influencia de factores culturales y familiares en la construcción del conocimiento, lo que resalta la necesidad de estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes reflexionar de manera crítica sobre sus propias vivencias y reconfigurar sus esquemas mentales (Vygotsky, 1978).

Las actividades de campo, como el recorrido por el humedal Jaboque, jugaron un papel crucial en la consolidación del aprendizaje significativo. Al conectar conceptos teóricos con experiencias sensoriales reales, los estudiantes pudieron asociar el cuidado del territorio con la protección de sus propios cuerpos. Esta vivencia directa facilitó la resignificación de los límites personales, al mismo tiempo que fortaleció la percepción de la geografía como una disciplina que integra lo físico, lo simbólico y lo cultural (Tuan, 1977; Lynch, 1960).

Sin embargo, se detectaron algunas dificultades en la interpretación de herramientas como los mapas, lo cual indica la necesidad de reforzar previamente estas habilidades mediante andamiajes y prácticas adicionales. Este hallazgo refuerza la idea de que, para lograr una comprensión crítica y profunda, es fundamental que las estrategias pedagógicas incluyan actividades de apoyo que permitan a los estudiantes superar sus zonas de desarrollo próximo y consolidar su capacidad para analizar y transformar su entorno.

20.3. Relación con el marco teórico

Los resultados obtenidos confirman la pertinencia y el valor transformador del marco teórico basado en un enfoque constructivista y de aprendizaje significativo en la enseñanza de la geografía. Las teorías de la geografía de la percepción, fundamentadas en los aportes de Tuan (1977) y Lynch (1960), permitieron interpretar cómo los estudiantes construyen activamente su visión del cuerpo y del territorio. Se evidenció que la integración de experiencias personales y la reflexión crítica facilitan que cada alumno internalice y resignifique conceptos como los límites personales y territoriales, resaltando la dimensión subjetiva y cultural del espacio.

La implementación de estrategias participativas como la elaboración de mapas del cuerpo, actividades colaborativas y trabajos de campo demostró que el aprendizaje significativo, en la línea de lo planteado por Ausubel (1983), supera la mera memorización de conceptos. Estas metodologías permitieron que los estudiantes, al conectar sus saberes previos con nuevas experiencias, interpretaran y cuestionaran las dinámicas espaciales presentes en su entorno, evidenciando cómo factores contextuales, tanto físicos como sociales, inciden en la construcción de significados y en la resistencia a las dinámicas de poder.

Situaciones que sucedieron durante la práctica docente como la reflexión crítica y la participación activa en el aula han enriquecido los postulados teóricos previos, abriendo nuevas líneas de indagación sobre la interacción entre espacio, cuerpo y educación. Los casos en que algunos estudiantes mostraron una visión reduccionista del cuerpo resaltan la complejidad de este proceso de apropiación y la necesidad de estrategias pedagógicas que integren la experiencia personal con el análisis teórico. Este hallazgo refuerza la idea de que la enseñanza de la geografía, desde un enfoque constructivista y de aprendizaje significativo, promueve la formación de ciudadanos críticos y autónomos capaces de interpretar y transformar su entorno.

21. Conclusiones

21.1. Conclusiones generales

Los resultados de esta investigación demuestran que la implementación de una estrategia pedagógica basada en el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo impacta de manera notable en la forma en que los estudiantes construyen su comprensión sobre la relación entre el cuerpo y el territorio. La integración de actividades participativas como la elaboración de mapas del cuerpo, trabajos de campo y dinámicas colaborativas facilitó la conexión entre las experiencias personales de los alumnos y los conceptos teóricos de la geografía de la percepción. Este proceso de construcción activa del conocimiento permitió a los estudiantes resignificar sus propias experiencias, evidenciando que el aprendizaje se potencia cuando se articula lo que ya se sabe con nuevas vivencias (Ausubel, 1983; Vygotsky, 1978).

La revisión del estado del arte y del marco teórico, que incorporó perspectivas de Tuan (1977) y Lynch (1960), respaldó la necesidad de abordar la enseñanza de la geografía desde una óptica que integre dimensiones subjetivas, culturales y emocionales. Los estudiantes no solo internalizaron los conceptos de cuerpo y territorio, sino que también desarrollaron una comprensión crítica de los límites personales, lo que se tradujo en un mayor reconocimiento de su espacio individual y colectivo. Esta integración entre teoría y práctica se reflejó en la sistematización de la experiencia educativa, permitiendo un seguimiento longitudinal que confirmó la evolución en la percepción y apropiación de estos conceptos.

La aplicación del enfoque constructivista en la práctica docente transformó la metodología tradicional en un proceso dinámico y reflexivo. Las entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y otros instrumentos de recolección de datos evidenciaron cambios significativos en las percepciones de los estudiantes, subrayando la importancia de la participación activa y el diálogo como motores del aprendizaje. Además, la reflexión crítica sobre temas sensibles, como la percepción del cuerpo femenino en relación con el territorio, permitió que las alumnas fortalecieran su identidad y autonomía, demostrando que la educación geográfica puede ser un instrumento poderoso para la transformación social y la formación de ciudadanos críticos.

22. Recomendaciones

1. Adaptación al contexto y necesidades de los estudiantes

Realizar un diagnóstico previo que permita conocer las realidades socioculturales y las experiencias previas de los estudiantes, para adaptar la estrategia pedagógica constructivista y de aprendizaje significativo a las características específicas de cada grupo.

2. Fortalecimiento de habilidades previas para una mejor apropiación

Reforzar competencias esenciales, como la interpretación cartográfica, el análisis espacial y la reflexión crítica, a fin de que los alumnos conecten efectivamente sus saberes previos con los nuevos aprendizajes sobre la relación entre cuerpo y territorio.

3. Creación de un ambiente seguro y de confianza

Establecer dinámicas de sensibilización, empatía y trabajo en equipo que permitan a los estudiantes explorar y compartir sus experiencias de manera abierta, garantizando un entorno en el que se sientan cómodos para reflexionar y construir conocimiento sin temor al juicio.

4. Integración de herramientas tecnológicas para enriquecer la experiencia

Incorporar recursos como sistemas de información geográfica (SIG), mapas digitales interactivos y aplicaciones de realidad aumentada, para que los estudiantes puedan analizar y visualizar de manera dinámica los conceptos de cuerpo y territorio, favoreciendo una comprensión crítica y contextualizada.

5. Capacitación docente en la enseñanza crítica del cuerpo y el territorio

Brindar formación especializada a los docentes en enfoques constructivistas y en estrategias de aprendizaje significativo, de modo que puedan facilitar la integración de experiencias prácticas con los conceptos teóricos y promover un proceso de enseñanzaaprendizaje transformador.

6. Ampliación del enfoque hacia la perspectiva de género y el territorio

Profundizar en el análisis de las diferencias de género en la apropiación y defensa del territorio, implementando actividades que permitan a las estudiantes mujeres fortalecer su autonomía y reconocer su cuerpo como un espacio inviolable, promoviendo el respeto a los límites personales.

7. Evaluación y seguimiento continuo para mejorar la estrategia

Implementar mecanismos de evaluación cualitativa continua (entrevistas, diarios de campo y análisis de producciones gráficas) que permitan medir la evolución en la comprensión y apropiación de los conceptos, asegurando que la estrategia se ajuste y mejore con base en la

retroalimentación recibida.

23. Referencias

Ausubel, D. P. (1983). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton. Recuperado de <https://books.google.com>

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

Ferreira, M. (2011). Educación física y diversidad corporal: Un enfoque crítico. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 14–29. Recuperado de <https://www.scielo.br>

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. Recuperado de https://www.goodreads.com/book/show/18108.Pedagogy_of_the_Oppressed

Gaite, J. (1999). *Los territorios de la memoria*. Alianza Editorial. Recuperado de <https://www.alianzaeditorial.es>

Halberstam, J. (1998). *Female Masculinity*. Duke University Press.

Hernández, R., et al. (2013). Mapas mentales como herramienta para comprender la percepción del espacio. [*Revista de Educación Geográfica*]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

Lynch, K. (1960). *The image of the city*. MIT Press. Recuperado de <https://mitpress.mit.edu/books/image-city>

Piaget, J. (1970). *The psychology of intelligence*. Routledge. Recuperado de <https://books.google.com>

Ramírez, J., et al. (2011). [Título del artículo]. Nombre de la Revista, [volumen], [páginas]. Recuperado de <https://doi.org/10.xxxx/xxxx>

Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press. Recuperado de <https://www.upress.umn.edu/book-division/books/space-and-place>

Turner, B. S. (2003). *The Body and Society: Explorations in Social Theory*. Sage Publications.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Recuperado de <https://www.hup.harvard.edu>

23. Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023). Localidad 10: Engativá. *Poliscopio*.
https://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/imagenes/localidad_10_engativa.pdf
- Altman, I. (1975). *The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding*. Brooks/Cole.
- ÁlvarezCruz, P. (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanzaaprendizaje. Varona. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360633906011.pdf>.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*, 6a Edición. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
https://issuu.com/fidiasgerardoarias/docs/fidias_g_arias_el_proyecto_de_inv/73
- ArenasMartija, A., & SalinasSilva, V. (2013). Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*. Recuperado de
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071834022013000300008.
- Betancourt, M., & Hurtado, L. M. (2013). *Tensiones territoriales y Políticas públicas de desarrollo en la Amazonia. Los casos del Territorio indígena y Parque Nacional Isiboro Secure en Bolivia y el Área de Manejo Especial de la Macarena en Colombia*. Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/368241988_Tensiones_territoriales_y_politicas_publicas_de_desarrollo_en_la_Amazonia
- Blanc, M. & García, R. (2016). Geografía e inflexión decolonial cuando las representaciones del territorio dan cuenta de un pensamiento colonizado. *1er Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa*.
<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/estudiosdescoloniales/sed2016/paper/viewFile/1601/905>
- Burgoon, J. K., Buller, D. B., & Woodall, W. G. (1996). *Nonverbal Communication: The Unspoken Dialogue*. McGrawHill.
- Cámara de Comercio de Bogotá. (s.f.). *Distribución (Mapa interactivo)*. Recuperado de
<http://recursos.ccb.org.co/ccb/pot/PC/files/3distribucion.html>
- Cardozo G, G.D., Hernández A., I., Vargas C., D.C., García, A.C. (2018). Factores del contexto que influyen en las dificultades de aprendizaje. *Revista Plumilla Educativa*, 21(1), 5979. ISSN impreso: 16574672; ISSN electrónico: 26191733. DOI:
<https://doi.org/10.30554/plumidaedu.21.2975.2018>

Castilla, S. (2016). La burocracia: elemento de dominación en la obra de Max Weber. *Misión Jurídica*, 9(10), 141154.

<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/mjuridica/article/view/456>

Colectivo de Geografía de la perspectiva individual del Ecuador CGC (2016). Geografiando para la resistencia. Cartilla para la Defensa del Territorio.

<https://geografiacriticaecuador.org/wp>

[content/uploads/2017/01/CartillaDefensaTerritorio1.pdf](https://geografiacriticaecuador.org/wp/content/uploads/2017/01/CartillaDefensaTerritorio1.pdf)

- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Territorio y Feminismos. ISBN9789942303349
<https://miradascriticadeltorriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeandoelcuerpoterritorio.pdf>
- Cortínez, V. (2016). Igualdad de género para el Desarrollo Territorial: Experiencias y Desafíos para América Latina. *Serie documentos de trabajo N° 180. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo Rimisp*. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1466786058Igualdad_de_genero_para_el_desarrollo_territorial.pdf
- Cruz, D. (2020). Feminismos comunitarios territoriales de Abya Yala: mujeres organizadas contra las violencias y los despojos. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*. (3), 1. 8202. <https://journalusco.edu.co/index.php/repl/article/view/2581/3907>
- Cruz, D. (2020). Mujeres, Cuerpo y Territorios: Entre la Defensa y la Desposesión. En: Cruz Hernández & Bayón Jiménez. *Cuerpos, Territorios y Feminismos Compilación Latinoamericana de Teorías, Metodologías y Prácticas Políticas*.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21045/1/Cuerpos%2C%20territorios%2C%20feminismos%2C%20LBP%202019II.pdf>
- Curiel, O. (2019). *Género, Raza, Sexualidad. Debates Contemporáneos*.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75237>
- Echeverría, G., & Maturana, J. M. (2015). Análisis crítico del discurso de políticas públicas en diversidad sexual en Chile. *Universitas Psychologica*. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/15590/12636>
- Fernandes, S. A. S., Montegudo, D. G., & González, X. M. S. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/80525662.pdf>.
- Ferreira, M. A. V. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"? *Revista de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273219417002.pdf>.
- Fontenla, M. (2008). Cuerpo, espacio y poder: reflexiones desde la geografía crítica. *Revista de Geografía Crítica*, 12(1), 4567.
- Fontenla, M. (2008). ¿Qué es el patriarcado? Mujeres en red, el periódico feminista
<https://www.mujaresenred.net/spip.php?article1396>
- Gaite, M. J. M. (1999). La geografía del comportamiento y de la percepción: aportaciones a la

- enseñanza de la geografía. Didáctica Geográfica. Recuperado de <http://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/download/152/150>.
- Ganter, R. (2006). *De cuerpos, tatuajes y culturas juveniles*. Espacio abierto. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12215222.pdf>
- García Gualda, S. M. (2015). Cuerpos Femeninos / Territorios Feminizados: Las consecuencias de la Conquista en las Mujeres Mapuche en Neuquén. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 4(1), 586-611. Doi: 10.4471/generos.2015.48. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/41920/CONICET_Digital_Nro.5fc3ec574bf741d88c297338d1964e1a_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. Free Press.
- Grimaldo, M. (2009). Investigación Cualitativa. *Manual de Investigación en Psicología*. https://www.researchgate.net/publication/266260101_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guberr2001laetnografia.pdf>
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Anchor Books.
- Hernández, A. J. M., & Alonso, C. C. (2013). Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales. Didáctica Geográfica. Recuperado de <http://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/download/262/240>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. ALFORJA. Recuperado de <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/LaSistematizacióndeExperienciasprácticayteoríaparaotrosmundosposibles.pdf>
- Jiménez Becerra, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcsupn/20121130050742/estado.pdf>
- Kleinman, A., & Benson, P. (2006). Culture, moral experience and medicine. *Mount Sinai Journal of Medicine*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/6681266_Culture_Moral_Experience_and_Med

[icine](#)

Kohen, M. & Meinardi, E. (2015). Problematizando las Enseñanzas Sobre la Menstruación en la Escuela: Lo Disimulado, Lo Negativo, Lo Silenciado. *Biografía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*. (9),16. 179183.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/view/4508/3721>

La Rosa, R. D. (2013). El trabajo de campo como estrategia pedagógica integradora. *Revista de Comunicación de la SEECI*. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/5235/523552849009.pdf>.

Lacoste, Y. (2009). Geopolítica, la larga historia de hoy. Larousse.

Leung, A. K., Qiu, L., Ong, L., & Tam, K. P. (2011). Embodied cultural cognition: Situating the study of embodied cognition in socio-cultural contexts. *Social and Personality Psychology Compass*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/230252955_Embodied_Cultural_Cognition_Situating_the_Study_of_Embodied_Cognition_in_SocioCultural_Contexts

Lobete López, D. (2015). La geografía de la percepción aplicada a la didáctica de la Geografía de Cantabria. Recuperado de

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6911/LobeteLopezDaniel.pdf?sequence=1>.

Lorca, R. (2018). Explotación y justicia global. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 38(1), 105123. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718090x2018000100105>.

López Silva, L. S., & Camargo De Luque, G. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima*. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S214594442013000200002&script=sci_arttext.

Mateo, J. & Bollo, M. (2016). La Categoría Geografía. CIGA. UNAM.

https://www.ciga.unam.mx/publicaciones/images/abook_file/laregioncomocategoriageografica.pdf

Mackinnon, C. (1998). Crímenes de guerra. Crímenes de Paz. Los derechos humanos, las conferencias Oxford Amnesty de 1993. Editorial Trota.

<https://es.scribd.com/doc/41202416/crimenesdeguerracrimenesdepaz#>

Medina, D. A. (2020). *Sembrando una mirada del ciclo menstrual, que aporta al cuidado del cuerpo/territorio en el Centro de Educación Popular Chipacuy*.

- <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13190>
- Mendoza Pérez, C. (2010). Construyendo Geografía Humana. ULPGC. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/127614/1/2010_Construyendo_Geograf%C3%ADa_Humana.pdf
- Morales, P., & Albornoz, N. (2018). *Cuerpo y territorio: La educación y la explotación del espacio cultural*. Universidad Simón Bolívar. Recuperado de <https://bonga.unisimon.edu.co>
- Monteagudo, D. G. (2016). Las diversas concepciones sobre el espacio rural: un estudio de caso sobre las repercusiones de la geografía escolar en educación secundaria. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210987.pdf>
- Montes Pacheco, L. C., & Caballero Guichard, T. P. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (20062016). *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S187053082017000200197&script=sci_arttext
- Muñoz, J. L. V. (2010). Un análisis necesario: epistemología de la geografía de la percepción. Recuperado de <https://revistas.um.es/geografia/article/view/114631>
- ONU. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivosdesarrollosostenible/> Ochoa, K. (2014). El debate sobre las y los amerindios: entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. *El Cotidiano*, (184), 1322. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724005.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPConceptsandTools.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico: estándares, principios, desempeño indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp_Standards.pdf
- Paulson, S., & Equipo Lund1. (2011). Geografía y género: nuevas reflexiones desde América Latina. *Revista de Estudios Sociales*, 20(2), 316.
- Pedraz, M. V. (2009). La educación física como ideología del poder: la construcción de las creencias pedagógicas en torno a las enseñanzas escolares del cuerpo. *Revista Educación*.

- Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058008.pdf>.
- PEI Colegio Gimnasio Calcuta. (2023). Proyecto Educativo Institucional: Por una educación de calidad para el servicio a la comunidad. <https://www.gimnasiocalcuta.edu.co/formacion.html>
- Radford, L. (2008). The ethics of being and knowing: Towards a cultural theory of learning. En Semiotics in mathematics education. Brill. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/239590497_The_ethics_of_being_and_knowing_Towards_a_cultural_theory_of_learning.
- Ramírez, B. R. (2007). La geografía regional: tradiciones y perspectivas contemporáneas. Investigaciones geográficas. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018846112007000300008&script=sci_arttext.
- Ramírez, M. A., Gouveia, E. L., & Lozada, J. M. (2011). El trabajo de campo estrategia metodológica para estudiar las comunidades. Omnia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73720790002.pdf>
- Restrepo, E. (2018). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Recuperado de <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>
- SalazarBlandón, D. A., & OspinaRave, B. E. (2019). Nivel de pensamiento crítico de estudiantes de primero y último semestre de pregrado en enfermería de una universidad en Medellín, Colombia. Universidad y Salud. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012471072019000200152&script=sci_arttext.
- Samaniego, A. (2020). Introducción a la Investigación Educativa en el Aula. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cfc.cch.unam.mx/assets/docs/libros_antologias/Introduccion_a_la_Investigacion_en_el_Aula.pdf.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2004). Metodología de la Investigación (6ta ed.). McGrawHill. México. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.
- Sandoval, O. O. (2010). Geografía humana y ciencias sociales: Una relación reexaminada. Investigaciones Geográficas. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/569/56919174013.pdf>.
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción. Editorial Ariel.

- Secretaría de Integración Social Bogotá. (2022). Localidad de Engativá.
https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/entidad/informacion_institucional/localidadesdis/10engativa.
- Silva, M. A. (2003). La geografía entre el discurso y la realidad: Reflexiones en torno a un tema central. Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de
<https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/2625/n08a07silva.pdf?sequence=1>.
- Silveira, M. M. (2019). Cartografías feministas en Latinoamérica: interpelaciones y retos a las ciencias sociales. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <https://cdsa.academica.org/000030/1059.pdf>.
- Sommer, R. (1969). Personal Space: The Behavioral Basis of Design. Prentice Hall.
- Sosa, A. (2021). Enraizando feminismo: propuesta pedagógica con enfoque feminista para las comunidades habitantes de los espacios de transición urbanorural de la vereda El Uval y el barrio Brisas del Llano, Usme. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/16391>.
- Sosa, A. (2021). Territorialidad y cuerpo: Reflexiones sobre el espacio y la identidad. Revista de Estudios Sociales, 34(2), 5070. <https://doi.org/10.22235/res.v34i2.3159>
- Vaca, I. (2021). Reconocimiento y autopercepción de identidades sexogénicas disidentes en comunidades indígenas amazónicas del Ecuador. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/19523/TESIS%20%288%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vasco Montoya, E. (2000). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Editorial Académica. Recuperado de <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1Q1K5K9MF2DH10MN2M4Y/pedagogiadidactica.pdf>
- Vela, J. S. E. (2014). La contribución de las geografías personales en la comunicación estratégica del territorio. Recuperado de
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/download/55/232/>
- Vicente Pedraz, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/22322/rie39a02.pdf?sequence=1>
- Villagrán, P. S. (2010). Los giros de las geografías de género: repensando las diferencias.

Anthropos. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/355032693>
Zaragocin, S. (2020). Geografía de la perspectiva individualdescolonial. *Geopauta*, 4(4), 1830.
<https://doi.org/10.22481/rg.v4i4.7590>

24. Apéndices

Todos los apéndices hacen parte de material de elaboración propia que se encuentra en el archivo propio tomado en el año 2024.

Apéndice A

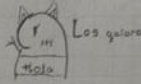
Imagen 1

NOMBRES:

Jara Marianna Jose Higuita Donna Loaiza

* **Cuerpo** ¿Que entienden por Cuerpo?

* **Territorio** ¿Que entiende por territorio?



* **Cuerpo** Es el sosten de nuestra vida y es con lo que podemos hacer nuestra actividades diarias y sin cuerpo no hay territorio porque el cuerpo hace el territorio, y son cuerpos ^{en} celestes

* **Territorio** Es un cuerpo que ocupa un lugar en el espacio como la casa la calle y en si el cuerpo es un territorio y todo lo que nos rodea a nosotros, varias personas o cuerpos forman un territorio.

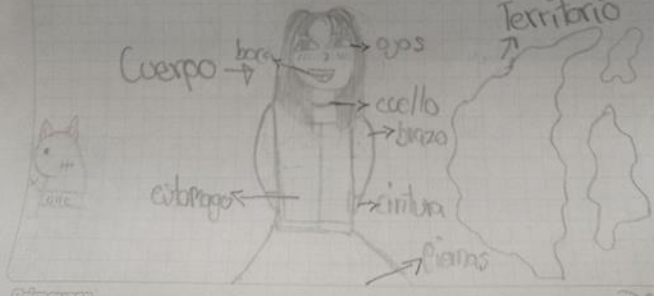


Imagen 2

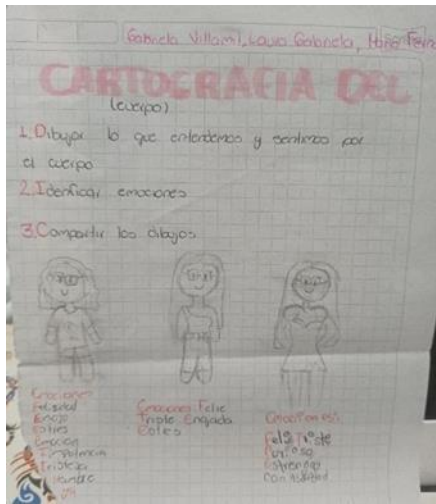


Imagen 3



Apéndice B

Entrevista No 1

COLEGIO GIMNASIO DE CALCUTA
 MATERIA: SOCIALES
 DOCENTE: Yurany Melissa Sánchez

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA INICIAL: CUERPO Y TERRITORIO

| NOMBRE O CURSO A ENTREVISTAR: | NOMBRE DEL ENTREVISTADOR: |
|--|---|
| # 901 # | # Majo Romero # |
| FECHA: | LUGAR: |
| 18-sep-24 | Colegio Gimnasio Calcuta |
| ÁREA ACADÉMICA | RESPUESTA GENERAL Y/O PERSONAL |
| 1. Introducción: ¿Qué entiendes por "cuerpo" y "territorio"? ¿Cómo crees que estos conceptos están relacionados? | Cuerpo: Es lo que nos constituye y como nos proyectamos al mundo. Territorio: pienso que se relaciona en lo social y territorial |
| 2. Cuerpo personal: ¿Por qué es importante proteger y respetar tu espacio personal y el de los demás en el entorno escolar? | Para que se mantenga, para contribuir a un mejor ambiente y para que sea mejor el ambiente entre las personas. |
| 3. Manejo de Figuras de Autoridad: ¿Puedes dar un ejemplo de cómo el maltrato o la invasión de un territorio (ya sea personal o geográfico) puede afectar a una persona o comunidad? (Permite que se distienda y de un comentario con el conocimiento que tenga) | Un buen ejemplo sería en caso del maltrato, una pareja que agrede a su compañero de vida, primero esta invadiendo su territorio y esta agrediendo su cuerpo |
| 4. Medio Ambiente académico: ¿Cómo crees que el respeto por el cuerpo y el territorio puede contribuir a un mejor ambiente de aprendizaje en la escuela? | pienso que si aprendemos a respetarnos y responder al respeto por los demás vamos a ser más empáticos y amables. |
| 5. Acciones a tomar: ¿Qué acciones puedes tomar para proteger tu espacio personal y el de tus compañeros en la escuela? | Primero poner límites, para que así disminuya el acoso escolar y así reducir el maltrato. |
| ÁREA PERSONAL: | |
| 1. Fortalezas y debilidades: ¿Cuáles son sus mejores cualidades, y cuáles sus defectos? Describe tres principales. | Fortalezas: Creatividad, optimismo y Empatía. Debilidades: Desorden, Distracción y Pereza. |
| 2. Sentimientos: ¿Cómo te sientes cuando alguien invade tu espacio personal sin tu permiso? ¿Por qué crees que es importante respetar el espacio personal de los demás? | Me siento incomoda por que yo no soy muy de precio físico y es importante respetar el espacio personal de los demás como señal de respeto. |
| 3. Desarrollo Personal: ¿Cómo crees que el respeto por el cuerpo y el territorio puede mejorar tus relaciones con tus amigos y familiares? | Considero que si empezamos con esos pequeños cambios vamos a tener relaciones más sanas y duraderas. |
| ÁREA SALUD: | |
| 1. Estado general de salud: ¿Qué acciones puedes tomar en tu vida diaria para proteger y respetar tu espacio personal y el de los demás? | Primero cuidar de mi cuerpo, segundo sería estar en un ambiente sano y seguro, tercero dar lo que quiero que me den y que sea respetuoso. |
| ÁREA MOTIVACIONAL, CONDUCTUAL: | |
| 1. Fuente de motivación: ¿Cuál es tu principal fuente de motivación para respetar el espacio personal y el territorio de otros? | una amistad duradera y un lugar en el que me sienta segura y tranquila |
| 2. Conducta estudiantil: ¿Cómo te sentirías si todos en la escuela respetaran tu espacio personal y el de los demás? ¿Qué impacto crees que tendría esto en tu motivación y bienestar? | se disminuirían los conflictos, sería un lugar más respetuoso y sano, sería un espacio más agradable y que aportara en un vínculo social. |

Entrevista No 2

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA INICIAL: CUERPO Y TERRITORIO

| | |
|--|---|
| NOMBRE O CURSO A ENTREVISTAR: | NOMBRE DEL ENTREVISTADOR: |
| Majo Heras Cau Gutierrez | Yurany Sanchez |
| FECHA: 18-09-24 | LUGAR: colegio Gimnasio Calcuta |
| ÁREA ACADÉMICA | RESPUESTA GENERAL Y/O PERSONAL |
| 1. Introducción: ¿Qué entiendes por "cuerpo" y "territorio"? ¿Cómo crees que estos conceptos están relacionados? | que nuestro cuerpo es nuestro habitat como el caparazon de la tortuga y estan relacionados ya que estan juntos como en el caparazon |
| 2. Cuerpo personal: ¿Por qué es importante proteger y respetar tu espacio personal y el de los demás en el entorno escolar? | porque cada uno merece su espacio y respetamos su espacio porque le puede incomodar ya que todos pensamos diferente |
| 3. Manejo de Figuras de Autoridad: ¿Puedes dar un ejemplo de cómo el maltrato o la invasión de un territorio (ya sea personal o geográfico) puede afectar a una persona o comunidad? (Permite que se distienda y de un comentario con el conocimiento que tenga) | es como el hongo que era de agua oxidada y la gente lo comitio en un caso por bolar bacteria |
| 4. Medio Ambiente académico: ¿Cómo crees que el respeto por el cuerpo y el territorio puede contribuir a un mejor ambiente de aprendizaje en la escuela? | Puede ayudar ya que si todos estamos cómodos podemos aprender más |
| 5. Acciones a tomar: ¿Qué acciones puedes tomar para proteger tu espacio personal y el de tus compañeros en la escuela? | dando mis opiniones para que sepan que me incomoda y lo que no y tengamos mejor convivencia |

| | |
|--|--|
| ÁREA PERSONAL: | Cualidades } Defectos |
| 1. Fortalezas y debilidades: ¿Cuáles son sus mejores cualidades, y cuáles sus defectos? Describe tres principales. | Participar en clase participar elegir por nosotros defectos } Indisciplina } groseria } intolerante } a otros compañeros |
| 2. Sentimientos: ¿Cómo te sientes cuando alguien invade tu espacio personal sin tu permiso? ¿Por qué crees que es importante respetar el espacio personal de los demás? | Más sentimientos incómodos ya que siempre tratan de romper límites y es importante respetar esos espacios para no hacer sentir incómodo a las personas |
| 3. Desarrollo Personal: ¿Cómo crees que el respeto por el cuerpo y el territorio puede mejorar tus relaciones con tus amigos y familiares? | siendo seguros de nosotros mismos y tener mucha fuerza de voluntad hacia las demás opiniones |
| ÁREA SALUD: | |
| 1. Estado general de salud: ¿Qué acciones puedes tomar en tu vida diaria para proteger y respetar tu espacio personal y el de los demás? | respetar las opiniones de los demás como no tocar al pie de alguien y así mismo no comerme drogas ni tomar etc |
| ÁREA MOTIVACIONAL, CONDUCTUAL: | |
| 1. Fuente de motivación: ¿Cuál es tu principal fuente de motivación para respetar el espacio personal y el territorio de otros? | el de mi familia ya que ellos son los que me enseñaron a respetar esos espacios |
| 2. Conducta estudiantil: ¿Cómo te sentirías si todos en la escuela respetaran tu espacio personal y el de los demás? ¿Qué impacto crees que tendría esto en tu motivación y bienestar? | sería todo mucho más cómodo y mucho más acogedor a todo sería mucho más cómodo |

Apéndice C

Diario de campo

Imagen 1

| DIARIO DE CAMPO | | | |
|---|---------------------|--------------|---------------------------|
| Colegio: | Gimnasio el Calcuta | Fecha | Septiembre 18-19 del 2024 |
| Lugar: | Salón de clase | Hora | 8:40 a 9:40 |
| Número de estudiantes: | 17 | | |
| Sesión: | Uno | | |
| Descripción | | | |
| <p>Primer momento: El primer día que nos vimos con los estudiantes fui muy bien recibida ya nos habíamos visto en otras ocasiones entonces no fue tan duro romper el hielo. La primera sesión de clase hicimos un círculo en el cual cada uno se presentó dijo su nombre, donde vivía, que le gustaba, y cuantos años tenía, la gran mayoría respondió algunos estudiantes no por pena o no hablaban mucho, luego del círculo de la palabra nos dispusimos cada uno en su lugar.</p> <p>Segundo momento: se hizo la socialización de las actividades las cuales se van a trabajar en las siguientes semanas del mes de septiembre, octubre y noviembre. Les hable sobre el concepto de cuerpo, territorio y geografía, así mismo les pregunte ¿que entienden por geografía? Algunos en verdad fueron como 2 estudiantes tenían claro el concepto de la geografía, en la medida que vi notando que muchos no tenían familiaridad con el concepto les hable sobre el origen de la palabra y como se ha desarrollado en la ciencia a lo largo de la historia note que les gusto mucho cuando les hable del ethos de la palabra logre llamar un poco la atención y así mismo seguir con la socialización del concepto de cuerpo y territorio y lograr avanzar con la socialización de los demás conceptos, finalmente se acabo la hora y deje como tarea investigar sobre los conceptos vistos en la clase del día de hoy.</p> <p>Reflexión: como docente en formación me veo a mi misma hace algunos años y me devuelvo en el tiempo en el que estaba en el colegio y me empleo a preguntar ¿Cómo aprendía en ese momento? ¿cuál era la materia que más me gustaba? ¿Por qué resulte estudiando esto si siento que soy muy mala para enseñar? Luego de haberme hecho estas preguntas me dije a mi misma tal vez es solo el comienzo y este es el aprendizaje. Cayo la noche y me puse a pensar mucho en lo que me decía el profesor Oscar Lombana y decía lo siguiente: la enseñanza es como una obra de teatro usted sale al publico hecho un personaje queriendo cautivar las miradas de las personas. Me quedé pensando un rato en esa frase que nunca se me va a olvidar, y si esa misma noche dije como hago para que ellos (estudiantes) me pongan atención me puse a ver algunos videos y se me vino a la mente muchas cosas y una de ellas fue como enseñar la geografía de una manera agradable y que mis estudiantes les guste, pues esa misma noche tuve una grandiosa idea de leerles un poco del libro titulado Colombia mi abuelo y yo, de la autora pilar Lozano este libro lo estamos leyendo con mi hija y dije si a ella le gusta porque a ellos no. Esa misma noche me puse a cambiar la actividad que tenía ya planeada y me quede con la lectura del libro y ver que capítulo les leía escogí el capítulo EL PARAMO, UN LUGAR SAGRADO EN LO ALTO DE LAS MONTAÑAS (PAG 70) planifique la clase con esa lectura para el día siguiente y así mismo hablarle sobre el espacio geográfico, territorio y cuerpo y sobre el cuidado de los cuerpos de agua y así mismo sobre nuestros cuerpos.</p> <p>Tercer momento: al siguiente día llegué al colegio los saludé y les pregunte si habían investigado sobre los conceptos de los cuales habíamos hablado el día de ayer me respondieron y me dijeron algunos si y otros no, les hice preguntas sobre que habían investigado no me quisieron responder sin embargo seguí preguntándoles y una estudiante me hablo sobre el cuerpo, pero sobre el cuerpo biológico, y territorio, seguidamente les leí el capítulo del libro Colombia mi abuelo y yo fueron 3 paginas cortas en el cual me pusieron mucha atención porque el capítulo habla sobre los paramos y su importancia, así mismo relacione la lectura con lo el contexto actual y lo que ha pasado con los páramos aquí en el Colombia y como así mismo estas problemáticas que se dan en otros ecosistemas también se dan en nuestros cuerpos, ellos ponían el ejemplo de las violaciones, besos sin consentimientos, o cuando las mamas o papas les pegaban.</p> <p>Cuarto momento: una vez caracterizada cada concepto hice que se formaran grupos de 4 cada una de 4 y un grupo de 5 estudiantes, les pedí que dibujaran su entorno institucional y las problemáticas que se dan en su espacio personal y su entorno institucional y cuales son los limites y fronteras que estos cuerpos tienen, hice la aclaración, así como los territorios tenían limites y fronteras los cuerpos también. Imagen #1</p> <p>Quinto momento: Finalmente terminamos el dibujo luego se hizo una encuesta para saber que saberes se habían quedado en la explicación y socialización de los conceptos.</p> | | | |

Imagen 2

| DIARIO DE CAMPO | | | |
|---|--------------------------|--------------|-----------------------------|
| Colegio: | Colegio gimnasio Calcuta | Fecha | Septiembre 24 y 25 del 2024 |
| Lugar: | Salón de clase | Hora | 8:40 a 9:40 |
| Número de estudiantes: | 17 | | |
| Sesión: | dos | | |
| Descripción | | | |
| <p>Primer momento: les contextualice el tema principal, el espacio personal, límites físicos lo cual les había hablado la semana pasada y entorno a ellos relacione el dibujo que hicieron referente a los limites y fronteras de sus cuerpos.</p> <p>Segundo momento: les puse el video "Espacio Personal", de China para The Style Outlets (Neinver) " y luego " Spot Seat - Espacio persona "</p> <p>Tercer momento: seguido a esto, dividiré el curso en 4 grupos de 4 y un grupo de 5 estudiantes, les entregue a los estudiantes materiales de trabajo una hoja a cada grupo y colores esto con el fin de que dibujen el cuerpo humano y alrededor de la figura dibujar círculos concéntricos que representen diferentes niveles de espacio personal (intimo, social, público). Esta actividad quedo para el siguiente día.</p> <p>Día 25 de septiembre</p> <p>Cuarto momento: la actividad se iba hacer en papel periódico, pero no fue posible por el espacio del salón que es muy pequeño, sin embargo, se logró hacer la actividad propuesta en la planeación desde una hoja tamaño carta, los estudiantes no dieron los pasos a las indicaciones de la propuesta planteada por mi, sin embargo hicieron el dibujo donde algunos identificaron emociones.</p> <p>Quinto momento: socialice cada dibujo cartográfico del cuerpo que los estudiantes realizaron y así mismo les pregunte porque habían escrito ciertas emociones y mediante la socialización de cada trabajo también busque resolver dudas.</p> <p>Recursos: medios audiovisuales, hoja de cuaderno reciclado y colores.</p> <p>Reflexión: el día de hoy salgo con una sonrisa enorme, porque la actividad salió bien sentí que los estudiantes comprendieron lo que es el espacio personal y como es tan importante, así como en la primera sesión les hablaba sobre la importancia de los paramos y todos los ecosistemas así mismo son nuestros cuerpos porque son cuerpos vivos en el cual debemos siempre cuidar y defender.</p> <p>Imagen #3</p> | | | |

Imagen 3

| DIARIO DE CAMPO | | | |
|---|--------------------------|--------------|-------------------|
| Colegio: | Colegio gimnasio Calcuta | Fecha | 2 de octubre 2024 |
| Lugar: | Salón de clase | Hora | 8:40 a 9:40 |
| Número de estudiantes: | 17 | | |
| Sesión: | tres | | |
| Descripción | | | |
| <p>Primer momento: contextualización del tema y los conceptos vistos en las clases anteriores, retroalimentación</p> <p>Segundo momento: conformación de grupos de estudiantes, para la actividad a realizar</p> <p>Tercer momento: se tuvo como tal la propuesta de trabajo desde la plataforma https://battles.nodegoat.net el cual era entrar en ella y hacer un análisis entre los periodos 1900 a 2024, no fue posible hacer esta actividad ya que solo había un televisor en el salón y era muy pequeño y no estudiantes no veían bien y se distraían mucho, tuve una segunda opción y fue entrar a Google maps y que cada estudiante desde su celular ubicara su casa y su colegio y vera desde esta plataforma digital otra manera de visualizar el espacio geográfico.</p> <p>Cuarto momento: se hizo 3 grupos de 2 estudiantes los cuales no tenían un celular con capacidad de visualizar la plataforma.</p> <p>Quinto momento: aquí comenzamos a hablar con los estudiantes acerca de la plataforma Google maps y su utilidad, luego empezamos a mirar los recorridos del colegio y sus casas fue algo muy fructífero, pero la actividad no salió como se planeó pero sirvió para que ellos comprendieran y analizaran la plataforma y como funciona y las actualizaciones que tiene eje: algunos estudiantes se dieron cuenta que la plataforma se desactualiza en las fotos y direcciones que están allí, luego de haber hablado sobre ello, nos dirigimos a la actividad a realizar y hicimos lo siguiente el director de curso quien siempre estaba con nosotros no ayudo y la actividad fue la siguiente: hicimos dos grupos uno de 8 y uno de 7 la cual pusimos una dirección y era ir a la otra sede del colegio de primaria la cual quedaba muy cerca como 4 cuadras de la sede donde estábamos quedo hasta aquí la actividad y se dejo para terminarla la siguiente clase.</p> <p>Clase #2 terminación de la actividad se hizo la actividad por medio de la plataforma Google maps, la intención y los resultados de la actividad era tener relación con el espacio geográfico por medio de la plataforma y también analizar los medios tecnológicos que hoy en día tenemos como sociedad.</p> <p>Recursos: medios audiovisuales, celular.</p> | | | |

Imagen 5

| DIARIO DE CAMPO | | | |
|---|--------------------------|--------------|--------------------|
| Colegio: | Colegio gimnasio Calcuta | Fecha | 16 de octubre 2024 |
| Lugar: | Salón de clase | Hora | 12:00 a 1:30 |
| Número de estudiantes: | 17 | | |
| Sesión: | Cuatro y cinco | | |
| Descripción | | | |
| <p>Primer momento: comprensión de la relación del concepto de territorio, la propuesta de esta actividad es un medio audiovisual, se mostrará el video el territorio y su importancia para los pueblos indígenas pedirá a cada estudiante que saque una hoja y responda con base al video las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Para la comunidad indígena qué entienden por cuerpo? 2. ¿Para la comunidad indígena qué entienden por territorio? 3. las respuestas serán expuestas y compartidas dentro del semicírculo. <p>Segundo momento: exposición de respuestas con base al video</p> <p>Cuarto momento: los estudiantes respondieron de una manera muy acertada, algunos preguntaron por como Vivian los indígenas y porque ellos eran excluidos, aquí intervine un poco y les comenté acerca de la colonización aquí en Colombia y sobre los primeros colonos y como esa historia que no todos conocemos es el resultado de ahora en nuestro territorio. Les di un ejemplo de un territorio explotado ya que muchos me preguntaron que era explotación de los recursos naturales les dije que como ejemplo nacional teníamos la mina de carbón mas grande del mundo a cielo abierto y que se encontraba en la parte norte del país cerca de la península de la guajira les mostré fotos de Google de un antes y un después</p> <p>Quinto momento: reflexión acerca de los territorios aquí hubo entre ellos un debate muy chévere donde las chicas y los chicos se echaron pullas sobre quien estaba a favor a la explotación de los recursos naturales y quienes no, en todo el debate hubo estudiantes que tenían muy claro los conceptos desde la defensa de su propio espacio personal y social.</p> <p>Recursos: hoja de papel, lápiz, audiovisual</p> | | | |

Imagen 6

DIARIO DE CAMPO

| | | | |
|-------------------------------|--------------------------|---------------|-------------------------------|
| Colegio: | Colegio gimnasio calcuta | Fecha: | Noviembre 4 y 5 del 2024 |
| Lugar: | Salón de clase | Hora: | 8:40 a 9:40 y 12:00 a 2:00 pm |
| Número de estudiantes: | 17 | | |
| Sesión: | seis | | |

Descripción

Primer momento: recorrido por la ladera del jaboque. En esta última sesión busco que los estudiantes se relacionen mas con el entorno ya no institucional si no por fuera del colegio, para que se socialice en la institución educativa el trabajo de campo y cartográfico que se hizo en esta practica con los estudiantes. De esta manera les socialice a los estudiantes en un círculo de la palabra en el salón y les hable sobre los humedales y como estos son importantes para nosotros. esta actividad se crea a partir del trabajo que se ha hecho con la huerta de fatgua Guetta que nace desde la pandemia, y nos reúne como comunidad a compartir a dialogar sobre nuestros saberes, habilidades que cada persona tiene. Es importante resaltar la importancia de los humedales para crear en los estudiantes un análisis desde un contexto real en el cual ellos puedan visualizar y así mismo tejer el vinculo de comunidad, es ahora cuando debemos fortalecer a los estudiantes a cuidar a respetar y defender el medio ambiente.

Segundo momento: seguidamente reproduce el video "¿Cuál es la importancia de los humedales de Bogotá? AHORA" se dialoga con los estudiantes nuevamente sobre el respeto y limites que tiene cada espacio, como lo es el cuerpo y el territorio y como esto también va relacionado con los limites y el respeto de nuestros cuerpos.

Tercer momento: se da la explicación del recorrido por la ladera del humedal jaboque en la localidad de Engativá y las recomendaciones que deben de tener ya que vamos a salir de la institución.
Día 5 de noviembre

Cuarto momento: al día siguiente le entregue a cada grupo un mapa del recorrido que se realizó, el mapa que les entregue es sobre la localidad y los puntos específicos de cada parada que se hizo en el recorrido, les explique el mapa algunos me preguntaron donde era norte, el sur, el oriente y eso llamo mucho la atención porque hasta el momento no tenían acercamiento con la cartografía.

Quinto momento: salimos del colegio se hizo la primera parada, les dije a los estudiantes que cerraran los ojos que nos escucháramos, que escucháramos los sonidos de alrededor, después de ello abrimos los ojos, les pregunte que habían sentido, algunos con risas dijeron el sonidos de los carros, motos, perros, aves y otros percibieron mas el olor dijeron que olía desagradable, luego de a ver percibido sonidos y olores les dije que miraran el mapa que les entregue, identificaran y dibujaran áreas importantes y áreas afectadas imagen #6

Seguidamente finalizamos en la huerta fapgua Guetta allí nos sentamos, les compartí frutas y tomamos agua, luego de ello el profesor Juan David compañero de la universidad me ayudo a darles una charla sobre la importancia de los humedales, en un primer momento les hable y les conté la historia de la huerta y porque se llama así, fapqua que significa fermento y Guetta numero 20 en la lengua chibcha, le hable un poco sobre el territorio y quien habitaba antes de la colonia. Seguidamente el Profesor Juan David les compartió su historia de vida y el porque el gusto y gestor social de los humedales actualmente y su debida participación en la cop16 ese fue otro punto importante que se compartió con los estudiantes haciéndoles saber que era y que leyes, deberes y derechos debemos de saber como ciudadanos. Finamente la charla fue un compartir de saberes entre todas y todos una reflexión donde se da entender que todos tenemos derechos a respetar, hablar y cuidar, cuidarnos de la misma manera porque somos un solo cuerpo y territorio que actualmente lucha por los bienes comunes y que debemos ser conscientes del cuidado y protección del medio ambiente así mismo como de nuestro cuerpo-territorio.