

**Del campo a la ciudad: construcción de pensamiento espacial con estudiantes de  
grado noveno de la IEDR Las Margaritas (Cogua)**

**Erika Daniela Álvarez Ahumada**

**Trabajo de grado para optar por el título de  
“Licenciada en ciencias sociales”**

**Asesor**

**Luis Felipe Castellanos Sepúlveda**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Humanidades**

**Departamento de Ciencias Sociales**

**Línea en Educación Geográfica**

**Bogotá**

**2020**

**“La educación no cambia al mundo; cambia a las personas que cambiaran al mundo”**

**Paulo Freire**

## **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco a mis padres de familia por su apoyo incondicional, tanto emocionalmente como económicamente a lo largo de mi carrera.

También agradezco a mi querida Universidad Pedagógica Nacional, dado que en ella logre percibir la realidad social de una manera crítica, me apasione aún más por la enseñanza y se fortaleció mi compromiso político con la sociedad.

A mi tutor Felipe Castellanos, por sus palabras de motivación y asesoramiento que me permitieron llevar a buen término mi trabajo de grado.

Y por último quiero agradecer infinitamente a la IEDR Las Margaritas por abrirme las puertas para llevar a cabo mi practica pedagógica, al cuerpo docente por su compañerismo y ayuda incondicional, y en especial al profesor de ciencias sociales Manuel Angarita por los momentos compartidos y enseñanzas dadas acerca de la educación que recordare siempre.

## TABLA DE CONTENIDO

**“Del campo a la ciudad: construcción de pensamiento espacial con estudiantes de grado noveno de la IEDR Las Margaritas (Cogua)” ....** ¡Error! Marcador no definido.

Lista de mapas .....	6
Lista de matrices .....	7
Lista de graficas.....	8
Lista de tablas .....	9
Lista de imagenes .....	10
<b>Introducción.....</b>	<b>11</b>
<b>1. ASPECTOS GENERALES .....</b>	<b>13</b>
1.1 Problema de investigación. ....	13
1.3 Objetivo general.....	16
1.4 Objetivos específicos .....	16
1.5 Justificación .....	16
<b>2. CONTEXTUALIZACIÓN .....</b>	<b>19</b>
2.1 Caracterización del municipio de Cogua .....	19
2.2 Intitución Educativa Departamental Rural Las Margaritas: Proyectos productivos pedagógicos y técnico en producción agropecuaria.....	22
2.2.1 Caracterización física y aspectos generales .....	22
2.2.2 Un Modelo educativo flexible : postprimaria rural .....	24
2.2.3 Enfoque pedagógico .....	26
2.2.4 Propósitos de la enseñanza en Ciencias Sociales .....	27
2.3 Caracterización de los estudiantes .....	29
2.3.1 Elementos demograficos .....	29
2.3.2 Aprendizaje.....	32
<b>3. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>33</b>
3.1 Enseñanza problémica: metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) 33	
3.1.1 El cognitivismo, constructivismo, y aprendizaje significativo como fundamentos epistemológicos del (ABP).....	33
3.1.2 ¿Qué es la pedagogía problémica? .....	35
3.1.3 Etapas de la pedagogía problémica .....	36
3.1.4 Categorías de la pedagogía problémica .....	38
3.1.5 Los métodos problémicos de aprendizaje.....	41
3.1.6 Secuencia didáctica en el aprendizaje problémico .....	42
3.1.7 La pedagogía problémica y la educación rural .....	43

3.2	Enfoque Investigativo: Investigación Acción Educativa (IAE) .....	44
3.3	Pensamiento espacial .....	46
3.3.1	Teorías y estudios sobre la adquisición de habilidades espaciales .....	48
3.3.2	¿Qué se entiende por pensamiento espacial?.....	51
3.4	La enseñanza de las relaciones campo-ciudad como una apuesta para la educación rural.....	56
3.4.1	Las relaciones campo-ciudad desde la perspectiva de la geografía rural .	56
3.4.2	¿Qué se entiende por campo y ciudad? .....	61
3.4.3	Relaciones históricas y transformaciones de las relaciones campo-ciudad	63
3.4.4	Relación campo- ciudad en la región metropolitana de la Sabana de Bogotá	66
3.4.5	Las relaciones campo y ciudad como excusa para el aprendizaje del pensamiento espacial.....	71
<b>4.</b>	<b>PROPUESTA PEDAGÓGICA Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>73</b>
4.1	Propuesta Pedagógica .....	73
4.1.1	Etapa 1: Descubrimiento de los conocimientos previos .....	79
4.1.2	Etapa 2: Conceptualización y acercamiento a los problemas comunes....	80
4.1.3	Etapa 3: La situación problema .....	83
4.1.4	Etapa 4: Soluciones y reflexión.....	87
<b>4.2</b>	<b>Sistematización de la información.....</b>	<b>89</b>
4.2.1	Etapa 1: Descubrimiento de los conocimientos previos y conceptualización del espacio ¿Cómo se piensan el espacio geográfico los estudiantes? .....	89
4.2.2	Etapa 2: Conceptualización y acercamiento a los problemas comunes..	100
4.2.3	Etapa 3: La situación problema: Desequilibrios en las relaciones campo-ciudad manifestadas en la Sabana de Bogotá.....	115
4.2.4	Etapa 4: Soluciones y reflexión final: organicemos nuestro territorio ...	123
<b>5.</b>	<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>131</b>
	<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>140</b>

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1</b> <i>Ubicación del Municipio de Cagua</i> .....	19
<b>Mapa 2</b> <i>Localización de los lugares de vivienda de los estudiantes</i> .....	31
<b>Mapa 3</b> <i>Área metropolitana del D.C Bogotá</i> .....	67
<b>Mapa 4</b> <i>Variación poblacional de Cundinamarca (2005-2011)</i> .....	68
<b>Mapa 5</b> <i>Estructura metropolitana polinuclear</i> .....	69
<b>Mapa 6</b> <i>Propuesta de zonificación de los municipios del borde urbano de Bogotá desde la movilidad metropolitana</i> .....	69
<b>Mapa 7</b> <i>Sistema de comunicación regional en el municipio de Cagua, propuesta en el nuevo (POT)</i> .....	70
<b>Mapa 8</b> <i>Salida pedagógica al centro histórico de Bogotá</i> .....	84
<b>Mapa 9</b> <i>Ejercicio cartográfico-lugares de vivienda</i> .....	110
<b>Mapa 10</b> <i>Cartografía de la salida</i> .....	120
<b>Mapa 11</b> <i>Ocupación territorial del municipio de Cagua</i> .....	126

## LISTA DE MATRICES

<b>Matriz 1</b> <i>Cotidianidad y problemáticas cercanas de los estudiantes</i> .....	90
<b>Matriz 2</b> <i>Campo y ciudad y sus relaciones</i> .....	101
<b>Matriz 3</b> <i>El desplazamiento forzado como fenómeno de migración campo-ciudad</i> ...	104
<b>Matriz 4</b> <i>Relatos y transformación del espacio</i> .....	114
<b>Matriz 5</b> <i>Lectura de documentos de prensa relacionados a la situación problema</i> ..	116
<b>Matriz 6</b> <i>Territorio</i> .....	127
<b>Matriz 7</b> <i>Reflexión</i> .....	129

## LISTA DE GRAFICAS

<b>Grafica 1</b>	Diagrama del PEI de la institución.....	25
<b>Grafica 2</b>	Número de estudiantes.....	29
<b>Grafica 3</b>	Permanencia de los estudiantes.....	30
<b>Grafica 4</b>	Zonas de vivienda de los estudiantes.....	30
<b>Grafica 5</b>	Características de la enseñanza problémica según Medina, (1990) .....	36
<b>Grafica 6</b>	Metodología del aprendizaje significativo problémico y desarrollador.....	38
<b>Grafica 7</b>	Componentes de la situación problema.....	39
<b>Grafica 8</b>	Metodología alrededor de las preguntas problémicas de aprendizaje.....	40
<b>Grafica 9</b>	Los métodos problémicos de aprendizaje.....	41
<b>Grafica 10</b>	Decálogo didáctico y actividades del aprendizaje problémico.....	42
<b>Grafica 11</b>	Fases fundamentales en la (IAE) .....	45
<b>Grafica 12</b>	Dialéctica del espacio de Lefebvre ejemplificado en la relación campo-ciudad.....	47
<b>Grafica 13</b>	Estadios de desarrollo del pensamiento de Piaget.....	49
<b>Grafica 14</b>	los procesos que permiten el aprendizaje del pensamiento espacial.....	52
<b>Grafica 15</b>	Las tres funciones del pensamiento espacial.....	52
<b>Grafica 16</b>	Vínculos entre el pensamiento espacial y el conocimiento geográfico....	53
<b>Grafica 17</b>	Algunas habilidades y procesos de pensamiento para comprender la dinámica espacial: Observación, descripción y explicación.....	54
<b>Grafica 18</b>	Distintas zonas en el continuo urbano -rural.....	63
<b>Grafica 19</b>	Habilidades del pensamiento espacial relacionadas con conceptos de análisis de las dinámicas campo -ciudad.....	72
<b>Grafica 20</b>	Contenido propuesta pedagógica.....	74
<b>Gráfico 21</b>	Geografía escolar y proceso de pensamiento.....	77
<b>Gráfico 22</b>	Situación problema: el campo y la ciudad, conflictos, relaciones y desigualdades.....	78
<b>Gráfico 23</b>	Etapa 1: Descubrimiento de los conocimientos previos y caracterización”.....	80
<b>Gráfico 24</b>	Etapa 2: Conceptualización y acercamiento a los problemas comunes.....	82
<b>Gráfico 25</b>	Etapa 3: La situación problema.....	85
<b>Grafica 26</b>	Trabajo previo a la salida: Lectura de documentos.....	86
<b>Gráfico 27</b>	Etapa 4: Soluciones y reflexión.....	88
<b>Gráfico 28</b>	Soluciones .....	124

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Plan de estudios ciencias sociales.....	28
<b>Tabla 2</b> Conceptos relacionados con el pensamiento espacial.....	55
<b>Tabla 3</b> Influencia de teorías y categorías en la discusión urbano-rural. ....	56
<b>Tabla 4</b> Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad.....	59
<b>Tabla 5</b> Relaciones campo- ciudad y urbano -rural.....	61
<b>Tabla 6</b> Articulación tradicional y nuevas relaciones campo-ciudad.....	65
<b>Tabla 7</b> Campo/ ciudad como aporte de la geografía para la comprensión de la dimensión espacial.....	71
<b>Tabla 8</b> Instrumento de sistematización .....	96

## LISTA DE IMÁGENES

<b>Imagen 1</b>	<i>Escudo del municipio de Cogua</i> .....	21
<b>Imagen 2</b>	Represa del Neusa municipio de Cogua.....	21
<b>Imagen 3</b>	Reserva Forestal Quebrada Honda .....	21
<b>Imagen 4</b>	Distancia de la IEDR las Margaritas al casco urbano .....	23
<b>Imagen 5</b>	Fotografía aérea Google Earth.....	23
<b>Imagen 6</b>	Contenido del libro noveno grado postprimaria rural .....	27
<b>Imagen 7</b>	Narración de Lizeth Diaz .....	91
<b>Imagen 8</b>	Johanna Álvarez .....	92
<b>Imagen 9</b>	<i>Nube de palabras: Campo</i> .....	93
<b>Imagen 10</b>	<b>Imagen 11</b> Yenny Quiroga Juan Ochoa.....	93
<b>Imagen 12</b>	Nube de palabras: Ciudad.....	94
<b>Imagen 13</b>	Juan Ochoa <b>Imagen 14</b> Brayan Quiroga .....	95
<b>Imagen 15</b>	Plano de Tania y Daila .....	99
<b>Imagen 16</b>	Ejercicios de Localización.....	100
<b>Imagen 17</b>	Calles y carreras .....	100
<b>Imagen 18</b>	José Becerra- relaciones campo-ciudad.....	102
<b>Imagen 19</b>	Yenny Quiroga – relaciones campo ciudad.....	103
<b>Imagen 20</b>	Definición de minería .....	105
<b>Imagen 21</b>	Definición de Urbanización- Jaider.....	106
<b>Imagen 22</b>	Definición de Metropolización.....	106
<b>Imagen 23</b>	Ruta del recorrido territorial.....	107
<b>Imagen 24</b>	.....	108
<b>Imagen 25</b>	Ubicación de afluentes .....	109
<b>Imagen 26</b>	Río Bogotá.....	112
<b>Imagen 27</b>	Salida pedagógica al centro histórico de Bogotá.....	118
<b>Imagen 28</b>	Círculo de la palabra sobre la salida.....	119
<b>Imagen 29</b>	Galería fotográfica de la salida.....	122
<b>Imagen 30</b>	Mapeo colectivo .....	126
<b>Imagen 31</b>	Reflexión- Lizeth.....	130

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la geografía en la escuela tiene múltiples retos y uno de los más importantes es que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades que les permitan conceptualizar, representar, y analizar su espacio geográfico. Como seres humanos somos sociales y espaciales, cada una de las decisiones que tomamos tienen una dimensión espacial, por lo que la lectura y análisis del espacio geográfico, debe partir de las situaciones y problemáticas cotidianas del estudiante, pues sus sentimientos, sensaciones y vivencias se ven inmiscuidos. En ese sentido, en el escenario rural se busca que el estudiante comprenda dos microespacios importantes: el campo y la ciudad, dos categorías opuestas pero que han estado cercanas por siglos.

El presente trabajo de investigación es el resultado de la reflexión y el proceso de enseñanza desarrollado en la I.E.D.R. Las Margaritas, con estudiantes del grado noveno entre el año 2018 y 2019, escenario en el cual se abrió un espacio de diálogo entorno a las relaciones campo ciudad y la lectura del espacio geográfico. El objetivo general de esta investigación es desarrollar pensamiento espacial a partir de los procesos de aprendizaje de las relaciones campo-ciudad con los estudiantes de grado noveno.

En esa medida, la estructura del presente trabajo está compuesto por cinco capítulos, en constante diálogo. El primer capítulo denominado “*Aspectos generales*” en el que se profundiza en el problema de investigación, los objetivos que se traza y su justificación. En el segundo capítulo, se realiza una *contextualización* del municipio de Cogua (Cundinamarca) y la I.E.D.R Las Margaritas, se ahonda así en la características y enfoque pedagógico de esta institución, haciendo énfasis en el modelo post-primaria rural. Así mismo, se realiza una caracterización de los estudiantes de noveno grado, enfocándose en sus elementos demográficos y su aprendizaje, aspectos que nutrieron y estuvieron presentes en la propuesta pedagógica.

En el tercer capítulo correspondiente al *marco teórico*, se exponen los diferentes enfoques teóricos que fundamentaron el presente trabajo. En cuanto al enfoque pedagógico se optó por la enseñanza problémica, considerando que tiene como finalidad que el estudiante en el proceso de búsqueda de la solución a una situación problema adquiera diferentes habilidades y hábitos creativos de aprendizaje, que le permitan apropiarse de manera independiente del conocimiento.

Con respecto al enfoque de investigación, es elegida la Investigación Acción Educativa (IAE), en cuanto permite que el docente adquiera un rol investigativo y de reflexión contante de su propia práctica en su aula. Este proceso de reflexión se incentiva en la formulación de nuevos métodos y estrategias de aprendizaje, que resignifiquen y transformen la práctica. En ese orden se propone una ruta metodológica que consiste en la planificación, la deconstrucción y reconstrucción de esta, y su reflexión.

En este sentido, expuestos los enfoques teóricos, se propone un apartado en el que se abarca la categoría de espacio geográfico y pensamiento espacial como elementos importantes en la enseñanza de la geografía escolar. Así se realiza un barrido por las

principales teorías que ahondaron en el desarrollo de habilidades espaciales hasta llegar a la definición de pensamiento espacial, entendido como: “un conjunto de habilidades de percepción del conocimiento espacial y algunas operaciones cognitivas que se pueden utilizar para analizar, comprender, transformar y producir nuevas formas de conocimiento espacial” (De Miguel González, 2015, pág. 14).

Como punto siguiente se hace un barrido teórico de la categoría relación campo-ciudad, para ello como enfoque geográfico son retomados algunos elementos de la geografía rural debido a que la centralidad del debate gira entorno a las dinámicas urbano -rurales. En ese orden, se realiza un acercamiento a las definiciones de campo y ciudad, y se abarca la historicidad y transformaciones de las relaciones entre estos dos espacios. Como estudio de caso o situación puntual se abarca las dinámicas y relaciones espaciales que existen en la región metropolitana de la Sabana de Bogotá, especialmente de la Sabana Centro, en donde está ubicado el municipio de Cogua, pues a partir de este contexto en particular se desprende la situación problema de aprendizaje escogida.

En el cuarto capítulo, se abarca la “*propuesta pedagógica*”, en la que se condensan las motivaciones, discusiones, e ideas construidas en este escenario educativo, proponiendo elementos conceptuales, metodológicos, didácticos, y temáticos, que dan sustento al desarrollo del pensamiento espacial a través de los procesos de aprendizaje de las relaciones campo-ciudad. Además de ello, en el apartado de sistematización, se reflexiona alrededor de los alcances, logros, y limitaciones en la puesta en práctica de esta propuesta de enseñanza, aportando así nuevas miradas frente a la práctica en la escuela.

Finalmente, en el apartado quinto: “*consideraciones finales*” se hace una serie de balances y reflexiones en cuanto a los alcances o limitaciones teóricas y pedagógicas en el desarrollo de este trabajo de grado. Claramente este trabajo de grado es una invitación al estudio y desarrollo de nuevos contenidos en el aula, como el de las relaciones campo-ciudad y las problemáticas urbano- rurales; que busquen que los estudiantes realicen una lectura del espacio geográfico, y en ese transcurso adquieran diferentes habilidades del pensamiento espacial que les permita tener conciencia de su espacialidad, despertando así un pensamiento crítico frente a los fenómenos observados en la sociedad. Por lo que las innovaciones pedagógicas deben ser constantes, y la escuela debe asumir un compromiso educativo con el desarrollo del pensamiento espacial, y más aún con el pensamiento crítico socioespacial.

## 1. ASPECTOS GENERALES

### 1.1 Problema de investigación.

La ciudad, es un centro de congregación, que cuenta con características y funciones históricas, dadas por la sociedad, entre estas ser: (la base administrativa, el centro religioso, el mercado, el puerto, el centro industrial, el turístico etc.). Además, tiene la capacidad de reproducir la realidad social y modificar las formas de vida de una manera drástica.

La función que cumple la ciudad es solo una de sus características. Una red de caminos, un río, un mercado también la definen; sin embargo, uno claramente importante es el campo, (el *ager* en griego), ese pedazo de tierra que es poseído y usado por alguien para la producción, “espacio natural circundante, siempre referenciado a alguna centralidad urbana, se constituye, por ende, al mismo tiempo, en territorio complementario, antagónico y definidor de la ciudad” (Limonad, 2012, p. 3).

Campo y ciudad forman lazos de dependencia, los dos son una unidad en codominancia, en donde uno suple la carencia de otro, el campo provee a la ciudad de alimentos y materias primas, la ciudad ofrece a los habitantes del campo una gama de bienes y servicios. Esta interacción tradicional, se ha venido transformando en el transcurso del tiempo, además, se ha sumado a esta, nuevas relaciones.

En particular, “la ciudad y el campo son redefinidos por la lógica industrial y subordinados a la producción y acumulación capitalista, perdiendo sus características sustantivas de origen” (Limonad, 2012, p. 9). Así pues, el campo pierde su carácter autosuficiente, es decir hasta la esfera de la producción se ha visto afectada.

Las nuevas funciones y transformaciones espaciales del campo y la ciudad han provocado que en la actualidad los límites entre estos sean confusos, y, así mismo, estos territorios muestren algunos problemas de fragmentación social y territorial.

Ahora bien, a pesar de esta difuminación de los límites del campo y la ciudad, “parte de esos espacios rurales han resistido el embate de la ciudad: han podido preservar algunas funciones, su dinámica económica, sus formas de vida y de vivir los espacios en un entorno transformado” (Ávila Sánchez, 2005, p. 19). Tanto la ciudad como el campo siguen contando con rasgos de identidad propia.

La urbanización como uno de los fenómenos de importancia en la historia, ha conducido a que se dé una pérdida creciente de la población rural, debido a que, “las ventajas crecientes de la ciudad con relación al campo favorecen la emigración de fuerza de trabajo” (García Ramón, 1995, p. 47) que finalmente termina integrada a la vida en las urbes. Esta y otras razones, como las dinámicas demográficas propias de la ciudad han provocado que, “el 54 por ciento de la población mundial actual resida en áreas urbanas y se prevé que para 2050 llegará al 66 por ciento,”. (ONU, 2014). Para el caso de

Colombia, “pasamos en la década del sesenta de ser una sociedad mayoritariamente campesina, a una población 70% urbana” (Revista Semillas, 2013, p. 1).

La vida urbana penetra la vida campesina, “la realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo que comparto con otros, no puede existir la vida cotidiana, sin interactuar y comunicarme comúnmente con otros... el mundo compartido es el todo que engloba lo rural lo urbano” (Méndez, 2005, p. 107). Los sujetos son los que encarnan la idea de ruralidad, al encontrarse con <ellos>, (las personas ciudadinas), y al entablarse una relación de aprehensión del otro, las fronteras entre lo rural y lo urbano se desdibujan.

Agregándole a esto que, nuevos actores y nuevas actividades se han instalado en la ruralidad, por ende, la agricultura ya no es la actividad predominante, y en compañía de estos nuevos actores afloran nuevas subjetividades, llegan otras formas de ver, percibir, describir, concebir y organizar el espacio, así que no es raro que existan conflictos a la hora de tomar decisiones sobre el territorio.

Para autores como, Farinós y Romero, estos nuevos conflictos sobre las disposiciones territoriales, propician que emerja una *nueva geografía del poder y de los conflictos* en la ruralidad. “se trata de una confrontación, entre diferentes percepciones de la cultura del territorio, de la memoria, del sentimiento de pertenencia a un lugar, de la concepción identitaria, de diferentes concepciones del tiempo y el espacio.” (Farinós & Romero, 2007, p. 368). La articulación entre lo rural y lo urbano, trae siempre consigo nuevas formas de concebir la realidad.

La educación rural debe permitir, contrarrestar la fragmentación social de la comunidad, para que la diversidad de actores se convierta, en una herramienta de empoderamiento en la comunidad y de apego con su territorio. Y así como lo afirma Méndez, “Las experiencias significativas resultantes de la interacción son incorporadas al acervo colectivo, es decir, son difundidas en la sociedad en general, lo cual puede ser visto como una ganancia cultural” (Méndez, 2005, p. 108).

Sumándole a ello,

En el conjunto de los países pobres, el problema sigue siendo la pobreza rural y el hambre que afecta a más de la mitad o, en ocasiones, a casi las dos terceras partes de unas poblaciones que en muchos estados siguen habitando en zonas rurales. (Farinós & Romero, 2007, p. 373).

Por lo tanto, no se debe olvidar que el espacio rural a lo largo y ancho del planeta, tiene diversos problemas, causados por el alejamiento del centro de poder político, abandono estatal, discriminación etc., originados en gran medida por “las orientaciones de inspiración neoliberal dirigidas a reducir la presencia del Estado o la emergencia de elites corruptas” (Farinós & Romero, 2007, p. 381), que propician que no se desarrollen políticas públicas en estos espacios.

Otro punto que favorece el estancamiento, del espacio rural, es el intercambio desigual entre el campo y la ciudad,

Se ha invisibilizado el territorio rural, en toda su complejidad, simplemente se lo asimila como proveedor de “recursos naturales” y de suelo urbanizable. Las ciudades no solo han succionado bienes naturales de las regiones como el agua, la energía eléctrica, el petróleo y los alimentos, sino que han ido apropiándose del territorio, para urbanizarlo, con el consiguiente deterioro social, ambiental y la pérdida de identidad cultural. (Revista Semillas, 2013, p. 20).

En las últimas décadas, diversos investigadores en estudios rurales han coincidido en que la dicotomía tradicional entre campo- ciudad debe ser superada, dado que era y es necesario la búsqueda de nuevos horizontes que orienten la investigación en un ámbito en plena transformación, “se rebasa la dicotomía de lo urbano y lo rural, al subrayar más bien la intensa interacción entre ambos espacios y sus múltiples empalmes” (Ávila Sánchez, 2005, p. 22).

Es decir, los investigadores hacen necesario buscar procesos de codominancia que fortalezcan el mejoramiento de las relaciones entre estos dos espacios, ello a razón de que cada vez existen más amplios y estratégicos vínculos entre las actividades desarrolladas en los espacio rurales y urbanos.

Por lo tanto, además de analizar y reflexionar las problemáticas que rodean la interacción campo- ciudad, se buscó, que se piensen nuevas disposiciones territoriales, que las relaciones existentes entre los dos territorios generen beneficios y lazos de corresponsabilidad, acompañados de proyectos de autosuficiencia y respeto por la diversidad cultural y ambiental. Resaltando así que, “el campo es un espacio productivo que necesita preservar, al menos, un mínimo de componentes que garanticen su identidad” (Guzmán, 2010, p. 173).

En esa medida, asumiendo el papel de investigadora y educadora, se plantea la siguiente pregunta problema *¿Como desarrollar pensamiento espacial a partir de los procesos de aprendizaje de las relaciones campo-ciudad, con estudiantes de noveno grado, de la IEDR Las Margaritas?*

Se busca generar un proceso que aporte en la investigación de nuevas temáticas y categorías de análisis a nivel disciplinar, y sea un aporte a la práctica pedagógica de docentes que estén interesados en la educación rural a partir del contexto y la cotidianidad.

### **1.3 Objetivo general.**

Desarrollar pensamiento espacial a partir de los procesos de aprendizaje de las relaciones campo-ciudad, con estudiantes de noveno grado, de la IEDR Las Margaritas (Cogua)

### **1.4 Objetivos específicos**

- Identificar características del pensamiento espacial en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes de noveno grado, en el área de ciencias sociales.
- Caracterizar el espacio cercano, de los estudiantes a partir de las relaciones campo-ciudad.
- Proponer estrategias de aprendizaje sobre las relaciones campo-ciudad, con los estudiantes de noveno grado.

### **1.5 Justificación**

Las ciencias sociales, como un conjunto de disciplinas que se ocupan del análisis de la interacción del hombre con la sociedad, su comportamiento, y las formas de organización territorial de su espacio, son un área fundamental en la educación, puesto que posibilitan la comprensión de la sociedad y las problemáticas que allí se presentan.

En la línea de educación geográfica de la Universidad Pedagógica Nacional, el estudio de la relación del hombre con el espacio geográfico es un elemento esencial, por ende, el análisis y la reflexión de los procesos de interacción entre el campo y la ciudad, resulta un tema pertinente, para el aporte en nuevos temas de investigación.

La interacción entre el campo y la ciudad es un tema que lo han abordado con cierta regularidad, además de la geografía, otras disciplinas para las cuales el espacio constituye el objeto central de estudio, como es el caso de la antropología, la sociología, el urbanismo, y la economía.

En el estudio y abordaje de esta temática, se encuentran diferentes teorías, desde el planteamiento marxista de la subordinación del campo a la ciudad, Von Thunen y el lugar central, Tonies con el concepto de dicotomía, luego Zorokin & Zimmerman con el concepto de continuum urbano-rural, la sociología rural con Lefebvre, posteriormente los estudios de la Escuela de Chicago y la sociología urbana. En fin, es un tema vigente y actual, abordado por diferentes miradas y perspectivas.

Los modos de vida de la ciudad y el campo están íntimamente relacionados, la ciudad necesita al campo para abastecerse de: bienes de consumo, alimentos, fuentes de energía, y servicios ambientales y turísticos; y el campo necesita de la ciudad para abastecerse de

servicios que le son negados por el estado como los educativos, culturales, laborales, médicos y comerciales.

Sin embargo, una problemática preocupante es que estos flujos están desequilibrados, un ejemplo de ello es la transmisión del recurso del agua, esta nace en los páramos de la cordillera oriental, en donde viven muchas comunidades, para ser transportada por ríos y plantas de tratamiento, y luego ser entregada totalmente potable a la ciudad de Bogotá, sin embargo, se restituye totalmente contaminada a los ríos cercanos a las poblaciones ribereñas.

Además de esto, el campo está perdiendo su característica de proveedor de alimentos “La correlación entre campo y ciudad se está desvertebrando. Si el campo fue tradicionalmente generador de alimentos para las ciudades, ahora los supermercados surten a la población de un alto componente de productos industriales que permean las tendencias de consumo de los alimentos” (Revista Semillas, 2013, p. 1).

La vida en el campo tiene significaciones profundas, es observar el verde, escuchar los pájaros cantar, escuchar a la vaca o el gallo, es respirar aire puro y tener tranquilidad, además de estos son las relaciones que se viven allí, como diría (Lefebvre H. , 1970), las relaciones de vecindad en la comunidad rural son muy importantes; el campo es el tiempo lento de un espacio más vacío.

En cuanto a la ciudad, es observar el ajetreo constante, el ruido, la movilidad, es lo que diría (Lussault, 2015), un flujo urbano que conduce a una rapidez cultural e individualización del hombre en su transitar por la ciudad; la abolición de la distancia del espacio por el tiempo, tiempos fugaces en que se ven desaparecer objetos y sujetos en un instante. Sin embargo, también es historia, conocimiento, arte, diversidad de pensamientos y sujetos.

A veces se muestra al campo y a la ciudad como dos células independientes, pero debemos recordar que la vida cotidiana de los habitantes rurales “los del campo”, como la de “los ciudadanos” sobrepasa los límites entre estos dos espacios.

Un ejemplo de ello es, que en Colombia ingresar a una universidad es un privilegio y no un derecho al que todos pueden acceder, al existir pocas universidades públicas, miles de estudiantes tienen que dejar su lugar de origen y trasladarse a la ciudad para obtener este servicio.

Transportarse de un lugar a otro con características, aunque cambiantes, diferentes, se convierte en una experiencia de mirar hacia atrás y adelante, en el tiempo y el espacio.

Cuando para un habitante rural su espacio de desenvolvimiento cotidiano incluye algunas partes de la ciudad, bien sea en atención a la demanda de bienes y servicios o a la vinculación del mercado de trabajo urbano, su <<aquí y ahora>> es tanto rural como urbano, (Méndez, 2005, p. 108).

Este tipo de experiencias permiten comprender que existen relaciones, que ameritan ser reflexionadas y problematizadas. Son situaciones del orden social y local, que terminan siendo una experiencia directa que viven miles de personas a diario, por ejemplo, en el área metropolitana de Bogotá,

Así lo reveló el estudio “Somos un solo territorio”, De acuerdo con la investigación, al día se contabilizan 17 millones de viajes en la región, de los cuales 3,5 millones son intermunicipales, la mayoría entre Bogotá y los 38 municipios cercanos... de los viajeros intermunicipales, 7 de cada 10 tienen como destino Bogotá. La mayoría provienen de Soacha (252.000 viajes), Chía (41.438), Mosquera (30.034), Cota (26.454) y Zipaquirá (25.810) y dentro de los principales motivos para desplazarse a Bogotá sobresale el trabajo, con 38 %. (El Espectador, 2017 ).

El espacio geográfico juega un papel fundamental en la enseñanza, las relaciones sociales se desarrollan en un espacio cotidiano que merece ser analizado, como lo afirma (Santos M. , 1988) el espacio está siempre formado de fijos y flujos, flujos que provienen de esas cosas fijas, y flujos que llegan a esas cosas fijas, Todo este conjunto es el espacio. Fijos y flujos en continua interacción. El campo y la ciudad son estos espacios fijos, de los cuales parten flujos o relaciones que van y vienen en profunda interacción. Las dinámicas que encarnan este proceso son un objeto de estudio en el aula que puede llamar la atención.

Desde el rol docente, se busca desarrollar estrategias pedagógicas, que permitan la construcción de pensamiento espacial en los estudiantes de grado noveno, es decir, que ellos adquieran actitudes y habilidades, con las que logren: conocer y conceptualizar el espacio, representar y razonar el espacio. Ello a través de los procesos de aprendizaje de las relaciones campo-ciudad.

También se busca que estos procesos de aprendizaje motiven a los estudiantes, a la valoración de proyectos alternativos, que propicien nuevas relaciones y mejoren las ya existentes para garantizar así la preservación de la identidad rural.

Asimismo, que los estudiantes, reflexionen sobre sus relaciones espaciales y transforme estas, de una manera, que los lazos identitarios se afiancen y así incentivar a que la persona que se mueve entre el campo y la ciudad no olvide su territorio y no pierda su conexión con él.

Conjuntamente se quiso evidenciar que las actividades agropecuarias y la vida campesina, son un objeto de estudio que traspasa las fronteras transdisciplinarias.

Este proyecto se desarrolló con estudiantes de grado noveno, de la Institución Educativa Departamental Rural Las Margaritas (Cogua), una institución que maneja proyectos productivos cuenta con un énfasis agropecuario y un entorno rural, que merece reflexionar sus relaciones y dinámicas espaciales con la ciudad.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN

En este capítulo, se presenta la contextualización del municipio de Cogua y su relación con la IEDR Las Margaritas, en donde se mencionan sus características y su propuesta educativa, relacionada a los proyectos pedagógicos productivos. También se realiza una caracterización de los estudiantes del grado noveno, que, con sus pensamientos, y emociones, favorecieron el desarrollo de esta propuesta pedagógica.

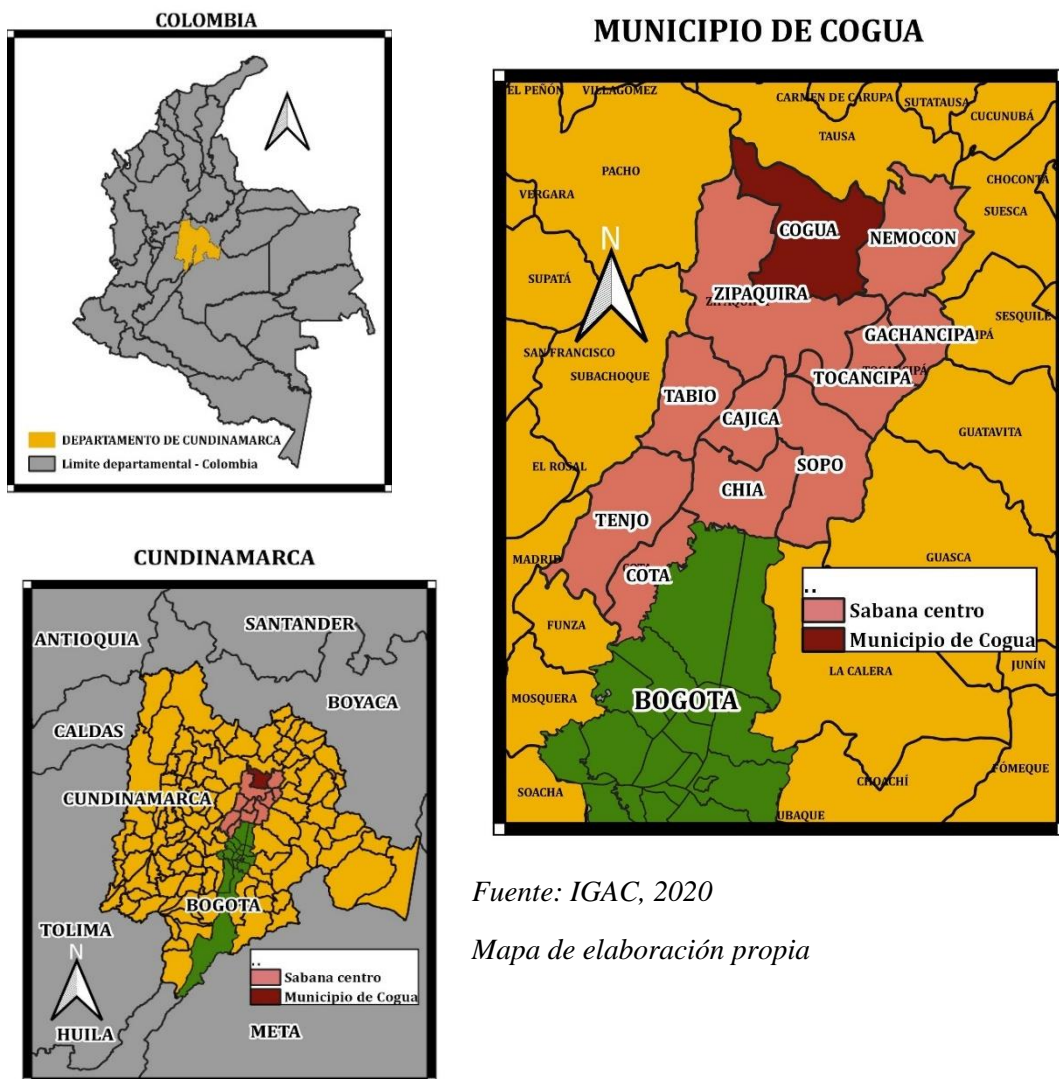
### 2.1 Caracterización del municipio de Cogua

#### Ubicación espacial del municipio de Cogua

Cogua es un municipio del departamento de Cundinamarca ubicado en la provincia de Sabana Centro, a 2.630 msnm, una altitud que condiciona la economía, y vida de los coguanos. En el siguiente mapa se puede apreciar la ubicación geográfica del municipio.

Mapa 1

Ubicación del Municipio de Cogua



Fuente: IGAC, 2020

Mapa de elaboración propia

Según las proyecciones del DANE en el 2015, Cogua tenía 22.361 habitantes, divididos así: 6.950 en la cabecera municipal y 15.411 en el resto o área rural del municipio.

El municipio cuenta con 15 veredas y el perímetro urbano cuenta con importantes sectores como lo son: la cabecera municipal, el barrio San José, barrio La Granja y el caserío de La Plazuela.

El estar ubicado a 34 km de la ciudad de Bogotá, conlleva a que Cogua esté conectado con la capital y esta incida en la organización espacial del municipio, la metropolización, el fenómeno de las casas de descanso, y la concurrencia de los bogotanos, a sitios turísticos, como lo son el embalse del Neusa y los restaurantes con una comida típica como la fritanga, conlleva a que en este municipio se evidencia las nuevas funciones del espacio rural, los nuevos actores y pensamientos emergentes.

El municipio de Cogua se ha venido transformado de cumplir una función tradicional de producción agrícola, a pasar a ser un municipio ecoturístico, proveedor de agua para las ciudades en expansión “el territorio Municipal hace parte del Páramo de Guerrero y Guargua, lugar estratégico para la producción de agua para el consumo de más de 15 Municipios incluida Bogotá” (Alcaldía de Cogua, 2002). En el municipio funcionan industrias floricultoras, y de extracción minera principalmente de arcilla y carbón.

Un municipio que cada vez más depende del turismo, de los ciudadanos que van a descansar en el confort que ofrece el campo, para así salir por un momento o definitivamente, de ese ajeteo del modo de vida urbano.

Las funciones tradicionales, del espacio rural, se restringieron mayoritariamente a, la ganadería intensiva, para suplir la demanda de las industrias lecheras, y la siembra de papa y arveja los productos de mayor explotación. Así lo relata un Coguaño: “desde 1950 se acabaron las cosechas, se olvidaron, las siembras, y empezaron los potreros para que pastara el ganado, no faltaban las cosechas, en cambio hoy en día el campo esta solo” (Olivos, 2007, p. 34). Según datos de, (Vera, 1996) la población rural de Cogua ocupa sus labores, de la siguiente manera, un 60% se ocupa en el cultivo de la papa, y la arveja, en la ganadería un 10%, minería un 10%, el otro porcentaje se ocupa en otras actividades como la industria.

En los últimos años ha surgido la problemática de la expansión minera en el municipio, hay un polígono minero que se piensa ser expandido para la extracción de materiales de construcción, por lo tanto, la comunidad se ha manifestado en contra de diferentes maneras.

El nivel de urbanización del municipio se mantiene bajo, por lo que este sigue contando con la característica de ser un municipio verde y rural.

## Imagen 1

### *Escudo del municipio de Cogua*



*Fuente: <http://www.concejo-cogua-cundinamarca.gov.co/municipio/escudo>*

### **Vereda Quebrada Honda**

Es una de la veredas más extensas del municipio y está a una altura de 2800 msnm a 3300 msnm, por lo que es una zona de alta montaña y páramo.

“Quebrada Honda es al igual que la mayor parte del municipio, un mosaico de fincas lecheras que rota con ciclos de cultivo de papa y arveja ” (Fundación Escuela de la naturaleza). Tiene diferentes lugares de importancia, principalmente allí está la entrada a la Represa del Neusa, por lo que es una vereda muy transitada por turistas los fines de semana. También cuenta con la reserva hídrica y forestal de Cogua, un lugar con abundante riqueza natural. Igualmente con el Alto de las Margaritas, un lugar conocido y frecuentado por ciclistas que quieren coronar un puerto con un asenso tranquilo.

La actividad y producto mas importante es el cultivo de papa, por lo que las charlas y la vida de los habitantes, se expresa en el universo económico, cultural y social de la papa.

### **Imagen 2** *Represa del Neusa municipio de Cogua*

### **Imagen 3** *Reserva Forestal Quebrada Honda*



*Fotografías tomadas por Erika Álvarez, 2018.*

## **2.2 Intitución Educativa Departamental Rural Las Margaritas: Proyectos productivos pedagógicos y técnico en producción agropecuaria.**

### **2.2.1 Caracterización física y aspectos generales**

La Institución Educativa las Margaritas está ubicada en la vereda quebrada Honda, sector Las Margaritas, municipio de Cogua, a 9 km del casco urbano. Y cuenta con tres sedes distribuidas así:

1. Sede Simón Bolívar: Preescolar, primero, segundo y tercero. (multigrado)
2. Sede Páramo Alto: Preescolar y primaria. (multigrado)
3. Sede Las Margaritas: Cuarto, quinto de primaria. sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y once.

En estas tres sedes en total hay alrededor de 235 estudiantes, igualmente cuenta con 14 profesores en total, no hay coordinadores, dado que el número de estudiantes es bajo.

La institución se fundó aproximadamente hace 30 años, solo existía las sedes de primaria, fue tan solo hace 10 años que gradualmente empezó a funcionar secundaria y media técnica a medida que aumentaba la demanda. Por esta razón es que las aulas multigrado: (salones de clase donde el docente debe atender varios grados y áreas al tiempo), han estado presentes en la institución.

En las sedes Páramo Alto y Simón Bolívar, en las que se brinda educación primaria, los estudiantes por lo general viven cerca de la escuela, es decir, son de estas veredas. Por el contrario, en la sede de secundaria (la sede principal), hay una población flotante de estudiantes que son de otros lugares del municipio, una población más diversa de la cual algunos de estos estudiantes entran a esta institución porque los han sacado de otros establecimientos educativos, ya sea por problemas de indisciplina o de rendimiento académico.

Frente a su planta física se puede evidenciar un abandono por parte del Estado, en vista de que las diferentes instalaciones cuentan con diversos problemas de infraestructura y deterioro. Así mismo carecen de unidades adecuadas como aulas múltiples, biblioteca y laboratorios. Igualmente, el restaurante se encuentra a 300 metros de las aulas, por lo que todos los días los estudiantes y profesores tienen que desplazarse alrededor de 10 minutos de un lugar a otro. Las recientes administraciones municipales han destinado más recursos al mejoramiento de los colegios que están ubicados en un radio más cercano del casco urbano de Cogua, por lo que este es último de la lista frente a inversión.

Colindando con el colegio hay cultivos de papa, por lo que el encuentro de los estudiantes con jornaleros es algo común, así como también la permanente exposición a agroquímicos se convierte en una problemática importante en la institución.

**Imagen 4** Distancia de la IEDR Las Margaritas al casco urbano

**Imagen 5** Fotografía aérea Google Earth.



- **PEI- PIER**

Uno de los programas reguladores del modelo educativo es el (PIER) o (PEI) Proyecto Educativo Institucional Rural, “el concejo académico se encarga de promover y participar en su elaboración, adoptarlo. Participar en la determinación del currículo y del plan de estudios como parte integrante del PIER y registrarlo ante la entidad pertinente”. (Comité de dirección académica IEDR Las Margaritas, 2018)

Por lo tanto, el PEI, se fundamenta en formar estudiantes técnicos en administración agropecuaria, que cuenten con las habilidades necesarias para colaborar en su comunidad e incentivar proyectos que sean sostenibles con el medio ambiente.

La Institución Educativa Rural las Margaritas es de carácter Técnico en Producción Agropecuaria y competencias laborales con proyección en producción agroecológica.

- **Pensamiento de la Institución**

La IEDR Las Margaritas, le da importancia al desarrollo agroempresarial, y por ende proyecta capacitar a los estudiantes, para que se puedan desempeñar en la vida laboral.

La filosofía de la Institución Educativa Departamental Las Margaritas “*Educar para el trabajo*”, se fundamenta en capacitar a los estudiantes para actuar con criterios éticos, morales, de diversidad y de responsabilidad social y ambiental. Procurando el desarrollo de Competencias Laborales Generales, la consecución de habilidades físicas y de operaciones mentales para que los estudiantes lleguen a ser seres críticos con una perspectiva ecológica y humanística logrando así personas tolerantes y que convivan pacíficamente, respetando las diferencias individuales y sociales. (Comité de dirección académica IEDR Las Margaritas, 2018).

Sin embargo, la institución no olvida la importancia de la integralidad, no basta con solo “Educar para el trabajo”, puesto que también es necesario desarrollar el *pensamiento crítico* en los estudiantes, que cuestionen las dinámicas sociales y los problemas ambientales.

El estudiante debe ser una persona responsable con el ecosistema y espacio que lo rodea, algo que es fundamental y que se debe desarrollar en las diferentes áreas, pero que le atañe fundamentalmente al área de ciencias sociales.

### **2.2.2 Un Modelo educativo flexible : postprimaria rural**

Al ser un colegio rural, su modelo educativo es flexible, según el (MEN, 2019)“Los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional”.

Como se mencionaba anteriormente, desde que se creó la institución, hay salones multigrado en los que docentes manejan dos o tres grados al mismo tiempo y en el mismo salón.

Actualmente las aulas multigrado se siguen manejando en las dos sedes de primaria, en secundaria ya no existe esta modalidad, debido a que a lo largo de los años ha aumentado significativamente el número de estudiantes, lo que ha permitido acabar con los multigrados y abrir el grado 10 y 11. Por lo tanto, actualmente en secundaria cada salón tienen un grado, que oscila de 18 a 30 estudiantes.

El modelo educativo flexible que adquirió la institución es el de post primaria rural. Según docentes “esté se manejaba cuando la institución solo contaba hasta grado noveno y ahora se cuenta hasta grado 11, Sin embargo el MEN, lo sigue rotulando con el modelo de postprimaria rural”. Además de esto, se sigue manejando los proyectos pedagógicos productivos en la institución.

- **Post primaria rural - Proyectos pedagógicos productivos**

Este es un “Modelo que permite que los niños, niñas y jóvenes del sector rural puedan acceder al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto.” (MEN, 2019). Principalmente “desarrolla las áreas obligatorias del currículo, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos, con un docente por grado como facilitador del proceso de aprendizaje”. (MEN, 2019). Fue diseñado por la Universidad de Pamplona en concordancia con la implementación de escuela nueva en Colombia.

Por ende, en la IEDR Las Margaritas, los estudiantes de sexto a noveno, ven un área en el currículo escolar, titulada proyectos, en la que el docente, dirige a los estudiantes, en la puesta en marcha de diferentes proyectos productivos agropecuarios, por ejemplo, siembra de hortalizas, y levante de ganado.

Además de esto, los estudiantes de grado 10 y 11, tienen una jornada extendida en la que reciben clases con el SENA, para así junto con la puesta en marcha de su propio proyecto productivo, obtener el título de técnicos en producción agropecuaria. En este convenio se da importancia al conocimiento de las nuevas tecnologías en la producción agropecuaria y la producción alimenticia limpia, sin embargo, los estudiantes no se han apropiado de estos proyectos y cuando se gradúan y obtienen el título, los estudiantes no ponen en práctica lo aprendido y se olvidan que los proyectos agroempresariales son una forma de obtener ingresos y superarse, prefieren trabajar como jornaleros en un cultivo que no es de ellos o simplemente abandonan completamente las actividades del campo .

La propuesta pedagógica del modelo Postprimaria, se desarrolla a través de una ruta didáctica que permite a los estudiantes analizar e interpretar diversas *situaciones problema*, para aproximarse a su cotidianidad, construir saberes y convertir los contenidos en aprendizaje significativo para sus vidas. (MEN, 2019)

Esta propuesta pedagógica esta consignada en las diferentes cartillas diseñadas por el MEN, unas guías para los estudiantes que están divididas en grados y áreas. Los docentes del área de ciencias sociales, español, y matemáticas de la institución, utilizan estas guías como una herramienta de enseñanza e implementación de la filosofía del modelo post primario rural.

- **Fundamentos conceptuales del modelo Postprimaria rural**

Este modelo acepta la idea de que el espacio y la realidad rural ha tenido diferentes transformaciones, algunos de los aspectos que resaltan son:

- La nueva ruralidad: Un cambio de la dicotomía rural- urbano por una interrelación entre lo local- global o local-regional-global. Lo rural ya no es equivalente a lo agrícola y lo agrícola no es exclusivamente la producción primaria.
- Los referentes de calidad (estándares básicos de competencias, orientaciones y lineamientos curriculares) se constituyen en una guía en la modelo Post primaria para (Ministerio de Educación Nacional, 2006)
- El PEI como eje central de todo su desarrollo.
- Se parte del constructivismo, que supone una participación de los sujetos en la construcción del conocimiento. Se enfoca en el aprendizaje significativo.

### Gráfica 1

*Diagrama del PEI de la institución*



*Tomada de: Manual de convivencia I.E.D.R Las Margaritas*

La nueva ruralidad implica, que los habitantes del campo requieran el desarrollo de pensamientos científicos que complementen los conceptos cotidianos y empíricos relacionados con los saberes habituales del día a día.

- **Manual de convivencia**

La institución sigue las diferentes normas y protocolos consignados en La Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, además, la IEDR Las Margaritas, a través del Comité de Convivencia Institucional, ha venido trabajando en la construcción de pactos de convivencia bajo los principios de participación, autonomía, corresponsabilidad, diversidad e integralidad. Existe el pacto de convivencia por el cuidado de si, pacto por el cuidado del otro y pacto por el cuidado del medio ambiente.

En la ley 1620 y su Decreto Reglamentario 1965 se establece con claridad los tipos de faltas, catalogadas como tipo I, tipo II y tipo III. Estas están claramente consignadas en el manual de convivencia.

La institución divide su año electivo en periodos académicos, que en total son cuatro, en cada periodo se valora el aprendizaje del estudiante en todas las áreas de formación, en aspectos tales como: Alcance de estándares de aprendizaje (compromisos académicos y de convivencia), desarrollo de procesos de aprendizaje, y adquisición de competencias.

La institución propone la siguiente equivalencia en concordancia con la escala de valoración nacional, para la respectiva evaluación de los estudiantes:

- ✓ Desempeño Superior (4.6 a 5.0)
- ✓ Desempeño Alto (4.0 a 4.5)
- ✓ Desempeño Básico (3.3 a 3.9)
- ✓ Desempeño Bajo (3.2 o menos)

### **2.2.3 Enfoque pedagógico**

En general la Institución, se acoge en la Libertad de cátedra, por lo que cada profesor maneja el enfoque pedagógico que más se ajuste a su forma de enseñar. Por ejemplo, el profesor del área de ciencias sociales maneja el constructivismo, lo que para él es la construcción de conocimiento junto con los estudiantes, día a día.

Con una metodología de educación centrada en la investigación- acción-participación, la ciencia, la tecnología, la creatividad, la producción sostenible a través de la formulación y desarrollo Proyectos Productivos Pertinentes que conlleven a mejorar la calidad de vida de la comunidad y la preservación del medio ambiente. (Comité directivo I.E.D.R Las Margaritas, 2018)

Se menciona la metodología de *investigación acción participación*, en la que esté presente la creatividad, la ciencia y la tecnología, que desde un punto de vista debe mejorar o fortalecerse más, en vista de que, solo se manejan proyectos productivos y se dejan de lado otro tipo de propuestas que se pueden aplicar en un contexto rural, la ciencia y la tecnología se pueden utilizar para hacer más sostenibles estos proyectos, por ejemplo, realizar proyectos con energías limpias, ecoturismo, o proyectos de reciclaje. También se olvida otro tipo de proyectos transversales al currículo, como la investigación en aula.

Es decir, el modelo educativo por proyectos productivos a condicionado a las instituciones rurales a no salir de la zona de confort de manejar proyectos agroempresariales, haciéndole creer a las instituciones que no existe la posibilidad de aplicar otro tipo de proyectos transversales.

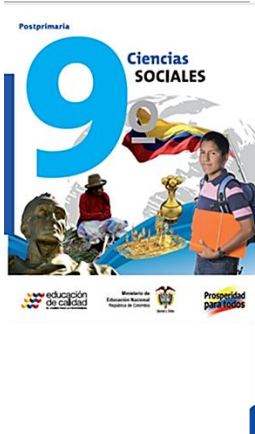

## 2.2.4 Propósitos de la enseñanza en Ciencias Sociales

En la sede de secundaria hay solo un docente que se encarga del área de ciencias sociales, por lo tanto, el maneja de sexto a once, las asignaturas de: ciencias sociales, democracia, ética, ciencias económicas, ciencias políticas, y filosofía. El orienta cada una de estas asignaturas con la ayuda de diferentes guías de trabajo.

En la asignatura de ciencias sociales se maneja la cartilla guía de post primaria rural para el área de ciencias sociales. En términos de intensidad horaria la asignatura de ciencias sociales tiene 2 horas semanales, de sexto a noveno reciben la asignatura de democracia, y décimo y once ciencias políticas y económicas, estas últimas con una intensidad de una hora a la semana.

### Imagen 6

Contenido del libro de noveno grado - postprimaria rural

	<p><b>Módulo 1</b>  <b>¿Cómo la globalización y la mercantilización de la sociedad afectan la vida de las comunidades campesinas?</b>   8          Guía 1 Un mundo entre el capitalismo y el socialismo   14          Guía 2 Capitalismo y globalización   20          Guía 3 Sociedad de la información   26</p>	<p><b>Módulo 2</b>  <b>¿Cómo la violencia, el desempleo y la pobreza se han constituido en problemáticas de los contextos rurales?</b>   36          Guía 4 Un siglo en medio de la guerra   42          Guía 5 La esclavitud: ayer y hoy   54          Guía 6 ¿Por qué en Colombia hay violencia, desempleo y pobreza, siendo un país tan rico en recursos?   68</p> <p><b>Módulo 3</b>  <b>¿Cómo los afrodescendientes, los indígenas y las comunidades campesinas se ven afectados por los cambios y problemáticas ambientales?</b>   82          Guía 7 Los afrodescendientes y el ambiente en el que habitan   88          Guía 8 ¿Cómo otras culturas se han relacionado con el ambiente?   98          Guía 9 Un vistazo a los problemas ambientales del campo   108</p>	<p><b>Módulo 4</b>  <b>¿Cómo las comunidades campesinas se organizan para administrar y defender el territorio?</b>   120          Guía 10 Migraciones y desplazamientos en nuestro territorio   126          Guía 11 El territorio   134          Guía 12 Comunidades campesinas en defensa de su territorio   140</p> <p><b>Módulo 5</b>  <b>¿Cómo se promueven y defienden los derechos humanos en el contexto rural?</b>   152          Guía 13 Movimientos estudiantiles   158          Guía 14 Los obreros se unen para defender sus derechos   166          Guía 15 ¿Y los derechos del campo?   174</p>	 <p><b>Módulo 6</b>  <b>¿Cómo se genera identidad en las comunidades campesinas?</b>   186          Guía 16 Las fiestas colombianas: un espacio para vivir los derechos humanos   192          Guía 17 Los grupos étnicos colombianos reivindican sus derechos   200          Guía 18 La Identidad: una construcción colectiva   208</p>
---	---	---	---	---

Tomada de: MEN, 2019

El plan de estudios, este articulado con los contenidos de la cartilla guía de post primaria rural y concuerdan con la malla curricular de Ciencias Sociales que proporciona el MEN para la implementación del modelo de post primaria rural.

En la imagen anterior se puede observar los diferentes contenidos de la cartilla de ciencias sociales 9, en la que se evidencia la importancia que se le da al campo y la vida rural, se relacionan cada uno de los contenidos con el contexto rural que rodea al estudiante, el estudiante tiene que reflexionar sobre su contexto, por lo que el estudiante es un sujeto activo de la construcción del conocimiento. Además de esto se involucran contenidos importantes como la protección ambiental, la identidad territorial y la organización espacial del campo.

Sin embargo, al observar la forma como se abordan cada uno de los contenidos, se constata la ausencia de educación geográfica, el espacio pasa a un segundo plano, el análisis de los fenómenos físicos, geopolíticos, y estadísticos son escasos, en la cartilla no hay mapas en donde se puedan ubicar y analizar los diferentes datos suministrados.

A continuación, se muestra el plan de estudios del área de ciencias sociales para el grado noveno.

**Tabla 1**

*Plan de estudios ciencias sociales*

IED. LAS MARGARITAS. PROFESOR: HISTORIADOR, MANUEL ALFREDO ANGARITA ACOSTA AÑO.  
GRADO NOVENO: PLAN DE ESTUDIOS AÑO 2018 – CIENCIAS SOCIALES

LOGROS	TEMAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	RECURSOS	COMPETENCIAS	ESTANDARES
<b>Primer Bimestre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar las causas y efectos de los problemas históricos en Latinoamérica.</li> <li>Identificar las características culturales de los latinoamericanos.</li> <li>Localizar las zonas de conflicto, analizando su vigencia actual.</li> </ul>	Como la globalización y la mercantilización de la sociedad afectan la vida de las comunidades campesinas. Problemas históricos que nos planteamos los latinoamericanos. ¿Cómo y cuándo surgió Latinoamérica? Posguerra un mundo entre El comunismo y el capitalismo	Elaboración de talleres Análisis de periódicos y revistas (foros)	Lecturas Periódicos Documental: quien malo a salvador allende.	El estudiante desarrolla las competencias en los ámbitos cultural, político, económico y social.	Identifico el potencial de diversos legados sociales, económicos y culturales.
<b>Segundo Bimestre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender los procesos históricos en el desarrollo del capitalismo.</li> <li>Manifestar opiniones personales sobre las situaciones de desigualdad social.</li> </ul>	Como la violencia, el desempleo y la pobreza se han constituido en problemáticas rurales. Un siglo en medio de la guerra. La esclavitud: ayer y hoy. Porque en Colombia hay violencia, desempleo y pobreza siendo un país tan rico en recursos. Mundo capitalista Segunda Guerra Mundial América Latina	Periódico Elaborado con los temas trabajados.	Recortes Películas sobre la revolución industrial Películas sobre las dos guerras mundiales.	El estudiante desarrolla las competencias en los ámbitos cultural, político, económico y social.	Compara los procesos de paz que promueven las diferentes naciones.
<b>Tercer Bimestre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer las relaciones de descolonización de África y Asia</li> <li>Profundizar sobre la evolución de la violencia en Colombia.</li> </ul>	Descolonización de África y Asia Violencia en Colombia Frente Nacional	Trabajos escritos Debate	Carteles Guías de ciencias sociales.	El estudiante desarrolla las competencias en los ámbitos cultural, político, económico y social.	Asumir con responsabilidad el respeto y las normas sociales.
<b>Cuarto Bimestre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer relaciones entre el liberalismo y el neoliberalismo, con los avances políticos de países desarrollados y subdesarrollados.</li> <li>Analizar los cambios históricos presentados por los países tercermundistas.</li> </ul>	Tercer Mundo América Latina 1950 – 1990 Neoliberalismo	Desarrollo de cuestionarios Análisis de lecturas	Fotocopias y lecturas de periódicos	El estudiante desarrolla las competencias en los ámbitos cultural, político, económico y social.	Relacionar los temas trabajados con la realidad.

IED. LAS MARGARITAS. PROFESOR: HISTORIADOR, MANUEL ALFREDO ANGARITA ACOSTA AÑO.  
GRADO NOVENO: PLAN DE ESTUDIOS AÑO 2018 – CIENCIAS SOCIALES

INDICADORES	CALIFICACION Y CRITERIOS	COMPETENCIAS LABORALES GENERALES	ESTRATEGIAS	PLAN DE MEJORAMIENTO	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifico las causas y efectos de los problemas históricos en Latinoamérica.</li> </ul>	Inasistencia y falta de desempeño en la asignatura. Desarrollo y sustentación de talleres (guías) Trabajos bien complementados con otros documentos. Producción escrita sobre análisis.	Debate acerca de los problemas sociales.	Lecturas de texto Desarrollo de talleres	Resúmenes de las lecturas desarrolladas.	2 Semanas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explico las situaciones políticas que llevan al capitalismo.</li> <li>Relaciono las acciones del gobierno con la violencia social.</li> </ul>	Inasistencia y falta de desempeño en la asignatura. Desarrollo y sustentación de talleres (guías) Trabajos bien complementados con otros documentos. Producción escrita sobre análisis.	Plantear soluciones a los conflictos actuales.	Análisis de las lecturas dominicales o noticieros.	Elaboración de talleres.	2 Semanas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencio las consecuencias de la violencia.</li> <li>Asumo una posición crítica frente a los problemas internos y externos de Colombia</li> </ul>	Inasistencia y falta de desempeño en la asignatura. Desarrollo y sustentación de talleres (guías) Trabajos bien complementados con otros documentos. Producción escrita sobre análisis.	Manejar adecuadamente algunos conceptos en el entorno político.	Mapas conceptuales, cuadros comparativos	Resúmenes a través de mapas conceptuales.	2 Semanas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Destaco los elementos de dominio de los países desarrollados sobre los subdesarrollados.</li> <li>Conozco las principales doctrinas del neoliberalismo.</li> <li>Elaboro composiciones escritas con rigor argumentativo, claridad y coherencia.</li> </ul>	Inasistencia y falta de desempeño en la asignatura. Desarrollo y sustentación de talleres (guías) Trabajos bien complementados con otros documentos. Producción escrita sobre análisis.	Sustento coherentemente las ventajas y desventajas del proceso neoliberal para las sociedades humanas.	Elaborar afiches y sustentantes.	Apuntes de trabajo de guías.	2 Semanas

*Fuente: Angarita, Manuel, 2019*

El plan de estudios resalta la importancia del análisis y reflexión, de las relaciones que se deben tejer entre las dinámicas globales y las locales, debido a que estas inciden en la vida de los estudiantes y se evidencian en la realidad rural circundante. Aspectos como la globalización, la mercantilización, la violencia, la desigualdad, el neoliberalismo y la pobreza, inciden en las diferentes problemáticas que padecen las comunidades campesinas.

Por lo tanto, estos contenidos se pueden evidenciar en las relaciones que se dan entre el campo y la ciudad, relaciones cada vez más cambiantes, precisamente por las modificaciones espaciales, que están en concordancia con diferentes disposiciones ya sea sociales, económicas, políticas o culturales.

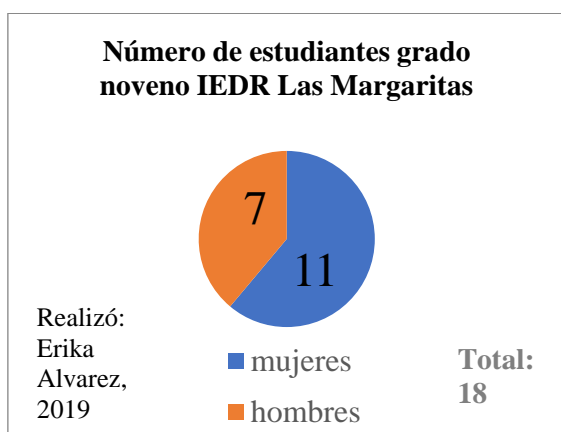
## 2.3 Caracterización de los estudiantes

### 2.3.1 Elementos demográficos

La siguiente caracterización se basa en el análisis de la información recogida en la implementación de diferentes técnicas de investigación social, tales como entrevistas, ejercicios de presentación, cuestionarios, observaciones y charlas informales con los docentes y estudiantes. El grado noveno está integrado por 18 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera, por género 11 mujeres, y 7 hombres.

**Gráfica 2**

*Número de estudiantes*



Género	Número	Porcentaje
Mujeres	11	61,11
Hombres	7	38,89
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Su promedio de edad esta entre los, 14, 15 y 16 años y hay tres estudiantes repitentes de 17 y 18 años.

### **El periodo de tiempo perteneciente a la institución**

Más del 89% de los estudiantes, son nuevos en la institución o sea que permanecen en ella desde hace 3 años o menos. Eso explica que los docentes mencionen el desinterés y falta de apropiación que tienen los estudiantes frente a los proyectos productivos y propuesta educativa de de la institución.

### Gráfica 3

#### Permanencia de los estudiantes

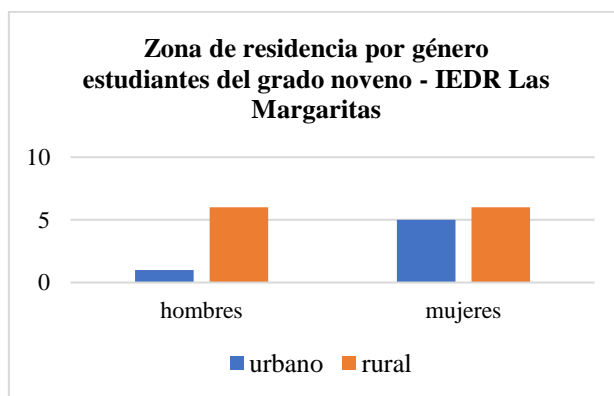


Por otra parte, solo el 11% (dos estudiantes) llevan gran parte de su carrera académica en la institución, más de 6 años. Esos dos estudiantes tienen graves problemas de lecto-escritura, y tienen un nivel de aprendizaje más bajo que los estudiantes que vienen de otras instituciones.

#### Zonas de vivienda

### Gráfica 4

#### Zonas de vivienda de los estudiantes

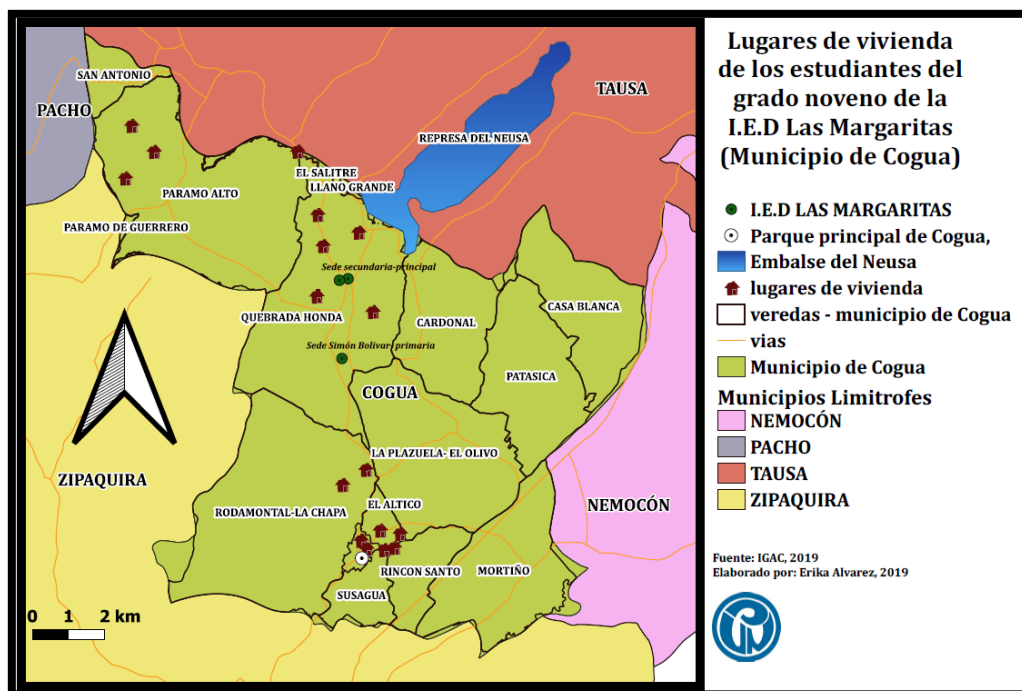


Zona/ Género	urbano	rural	total
Hombres	1	6	7
Mujeres	5	6	11
Total	6	12	18

A partir de la información obtenida se logra identificar que el 67% de los estudiantes viven en una vereda del municipio, o sea en un espacio rural, por ende, su vida cotidiana y pensamiento están mediados por la ruralidad. Mientras que un 33% vive en el casco urbano del municipio, sin embargo, cabe enunciar que Cogua y su casco urbano está inmerso en una dinámica rural, un entramado rural que cobra vida cuando los habitantes del campo van los fines de semana especialmente el domingo a realizar diferentes compras de bienes suntuarios. Así lo relata una estudiante que vive en la vereda Quebrada Honda “los domingos a veces, vamos a misa, luego me compro una oblea y después vamos a comprar el mercado y las otras cosas” (Fanny Poveda, 2018).

## Mapa 2

### Localización de los lugares de vivienda de los estudiantes



Mapa elaborado por: Erika Álvarez, 2019 con base en información obtenida por medio de cuestionarios a los estudiantes.

### Estratificación social

La mayoría de los estudiantes, son de clase media baja, son hogares campesinos que subsisten gracias a las labores agropecuarias en sus parcelas, y a la entrada de otros ingresos con el trabajo en otro tipo de actividades como la industria floricultura. Viven bien pero no tienen grandes comodidades y lujos.

En el campo y la vereda, los padres en muchos casos no están para acompañarlos, o en su gran mayoría, tienen un grado de escolaridad bajo, con signos de analfabetismo.

Los padres por lo general son campesinos, (se ocupan en las labores agropecuarias y agrícolas), también algunos son trabajadores independientes o trabajan en industrias como la floricultura y la minera.

El nivel socioeconómico y cultural de las familias se suele reflejar en el progreso académico de los estudiantes, y en sus aspiraciones profesionales. Por un lado, en las zonas rurales los estudiantes ocupan sus tiempos libres y de estudio colaborándoles en las labores agropecuarias a sus padres, por lo que leer un libro, escribir, u ocupar el tiempo en lo académico se deja de lado. Y las estudiantes que viven en el casco urbano están muy permeadas por ocupar su tiempo libre viendo tv con programas que no aportan la mayor cosa a su aprendizaje.

Así relatan algunos estudiantes que viven en la zona rural “Me voy a trabajar con mis papás a sacar cilantro” (Jenny Quiroga, 2018) “Me voy con mi primo a cargar el camión” (Felipe Malaver, 2018).

Frente a sus aspiraciones profesionales, en el municipio no hay alguna universidad, y lo más cercano a una carrera profesional es el SENA, por lo que algunos estudiantes han elegido esta opción. Por otro lado, los estudiantes empiezan su vida laboral en el campo a edad temprana, por lo que después de que se gradúen como bachilleres, siguen siendo jornaleros, en cultivos como papa o arveja, pues ven que esta labor les brinda una buena retribución económica.

### **2.3.2 Aprendizaje**

No todos tienen la misma capacidad de participación, en general no es un grupo participativo, son tímidos, y muchos estudiantes no tienen buena capacidad de lecto-escritura. Cuatro estudiantes tienen serios problemas de escritura, mala ortografía, problemas de redacción, en definitiva, de aprendizaje. Ellos viven en las veredas más apartadas del casco urbano, Páramo Alto y Quebrada Honda, por lo que se evidencia la brecha entre la educación que se brinda en la zona rural a la urbana.

Sus conocimientos de geografía son mínimos por no decir que nulos debido a que, la enseñanza de la geografía en la institución ha sido mínima, como lo afirma el profesor de ciencias sociales Manuel Angarita, solo se utiliza un mapa para ubicar los países en donde ocurrieron algunos acontecimientos históricos. Por ende, los estudiantes relacionan la geografía con aprender el nombre y la ubicación de ciudades, capitales, países, y todo lo que tenga que ver con el mundo que los rodea. En definitiva, la geografía tradicional es la única que se hace presente.

### **Formas de interacción de los estudiantes**

Al ser un grupo pequeño, los estudiantes, interactúan bastante entre ellos, les toman mucha importancia a las amistades y se mueven en busca de una identidad. Sin embargo, las mujeres la mayor parte del tiempo solo interactúan entre ellas, y así mismo pasa con los hombres.

### **Cotidianidad**

Los estudiantes no tienen acceso al capital cultural que ofrece una ciudad, considerando que muchos de los que viven en vereda no cuentan con una biblioteca, centros deportivos o espacio culturales, su tiempo libre lo ocupan en la ayuda de las labores de su casa o la finca, y en actividades como mirar televisión. Los estudiantes del ámbito rural están en desventaja con los del casco urbano dado que estos tienen acceso a diferentes escuelas de formación, a la biblioteca, al polideportivo etc.

Una estudiante que vive en la vereda Quebrada Honda narra su cotidianidad de la siguiente manera:

Entre semana: me levanto a las cuatro de la mañana me toca prender la estufa y hacer el tinto, a las 6: am salgo de mi casa para el colegio y cuando voy en el corral de las gallinas ya voy cansada, ... a la 1:30 pm salgo para mi casa, veo la novela, ayudo con el ordeño y a las 6:00 pm me acuesto a dormir.” “vivo en una finca en donde hay animalistas más lindos, las vacas, la laguna y los potreros, es más chévere, me fascina. (Laura Diaz, 2018).

### 3. MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo, se explorarán las diferentes categorías que permiten comprender el desarrollo de este trabajo. Primeramente, se abordará la categoría de enseñanza problémica: como el modelo de aprendizaje escogido en la ejecución de la propuesta de enseñanza; posteriormente se expondrá el enfoque de investigación utilizado: La investigación acción educativa (IAE). Se continuará con el concepto de pensamiento espacial; y se finalizará con un acercamiento a las categorías de urbano-rural, desde la mirada de la geografía rural, y las relaciones campo-ciudad.

#### **3.1 Enseñanza problémica: metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP)**

Como soporte pedagógico esta investigación realizó un acercamiento a la pedagogía problémica, por lo que en los siguientes apartados se presenta un modelo metodológico para el aprendizaje autónomo y creativo basado en problemas; sustentado en las bases epistemológicas y conceptuales de la enseñanza problémica.

##### **3.1.1 El cognitivismo, constructivismo, y aprendizaje significativo como fundamentos epistemológicos del (ABP)**

Primero cabe resaltar que este trabajo entiende el aprendizaje, como un proceso constante de construcción personal en la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades, que está mediado por las características sociales del medio en el que se desenvuelve el sujeto, la experiencia y la observación.

Si bien el estudiante aprende una cantidad de contenidos, lo importante es inmiscuirlo en su propio descubrimiento de cómo aprende o cómo aprende a pensar. Ortiz menciona algunos aspectos importantes del pensamiento como:

El pensamiento reflexivo (consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia a partir de los fundamentos que la sustentan y de las posteriores conclusiones hacia la cual tienden), el pensamiento creador (producción de algo nuevo, único, original), el pensamiento crítico (un pensamiento reflexivo que cuestiona argumentos en base a ciertos fundamentos), y aún el pensamiento científico (un pensamiento creador, riguroso y metódico) (Ortiz A. , 2012, pág. 19).

En los procesos de aprendizaje, se requiere que el estudiante sea un sujeto activo que aporte en la construcción constante de nuevos conocimientos, para ello se debe replantear, el papel tradicional de los sujetos en la educación: el docente como poseedor del conocimiento, y el estudiante como receptor, por ende, la relación dialógica es fundamental en el proceso de democratización de la enseñanza en la escuela. Estas ideas fueron trabajadas por Jerome Bruner (1966) en el desarrollo del cognitivismo; para él es importante desarrollar habilidades cognitivas que le permitan al estudiante aprender a pensar, analizar, comparar y criticar cada uno de los retos a los que se enfrenta.

Una definición pertinente de aprendizaje es la del enfoque histórico social, porque allí existe una categoría fundamental, que es la de *apropiación*; un proceso en el que el mismo sujeto hace suyos los diferentes conocimientos, valores, sentimientos, intereses y habilidades, provenientes de una herencia cultural y un contexto social. Es decir, se habla de un proceso de apropiación cultural y social por parte del sujeto, en el que además se van formando las esferas de la personalidad.

El término “apropiación” se caracteriza por el dominio o asimilación de los conocimientos por parte de los estudiantes. Los conocimientos asimilados de manera creativa están amparados por un trabajo analítico - sintético generalizador del pensamiento, por lo tanto, el nivel de apropiación creativo exige que el estudiante sea capaz de aplicar los conocimientos en situaciones nuevas para él; es decir, solucionar problemas cuya situación le es desconocida. (Ortiz A. , 2012, págs. 34-35)

Frente al constructivismo abordado por Jean Piaget, el maestro debe conocer los estadios de desarrollo cognitivo del sujeto, para que así el maestro logre ser un mediador en este proceso de la autoconstrucción del propio conocimiento por parte del sujeto, un proceso de independencia y autoformación. En este proceso el docente también está inmerso, dado que su práctica educativa debe ser entendida como su propia construcción personal y profesional que se va enriqueciendo desde su misma práctica.

El aprendizaje significativo fue abarcado por David Ausubel en (1963), en su teoría utiliza la teoría de aprendizaje significativo para distinguirlo del memorístico. Básicamente afirma que en el proceso de aprendizaje los conocimientos previos del estudiante son fundamentales para tender un puente entre estos y los nuevos conocimientos, solo realizando este enlace se logra un aprendizaje significativo. Además de ello, se debe conocer los estilos de aprendizaje de cada estudiante, el estudiante tiene que estar motivado, y que exista una lógica conceptual jerárquica que permita comprender las diferentes relaciones conceptuales. El conocimiento previo no se rechaza, sino que se crea un puente entre éste y los nuevos conocimientos que se buscan adquirir. (Ortiz A. , 2009, pág. 14)

En esta lógica es necesario, que los docentes busquen metodologías que les permitan utilizar diferentes estrategias que mejoren constantemente el proceso educativo, en el que el contexto y los conocimientos previos del estudiante son fundamentales.

Así mismo, se debe buscar un sistema didáctico que recoja los principios anteriormente mencionados, y busque una pedagogía transformadora, que logre hacerle frente a la escuela tradicional; basándose en la apropiación creativa de los conocimientos por parte del estudiante.

La pedagogía problémica se plantea como una opción posible, en la transformación de la mirada tradicional, reproductora, pasiva y descontextualizada de la escuela, por el pensarse una escuela problémica y creativa. Como lo dice el profesor Carlos Medina Gallego: “Hay que introducir más audazmente en la enseñanza de todas las asignaturas, la solución de problemas cognoscitivos y prácticos, para desarrollar en los escolares no

solo el pensamiento reproductor, sino también el creador e independiente.” (Medina C. , 1990, pág. 42).

### 3.1.2 ¿Qué es la pedagogía problémica?

La enseñanza problémica, fue desarrollada por Majmutov (1987) en las décadas del sesenta y setenta en la antigua URSS. A “esta metodología también se le llamó *problem solving* y en Estados Unidos, aprendizaje basado en problemas (ABP), y a la luz de nuestro enfoque lo denominaremos <<aprendizaje problematizador>>” (Ortiz A. , 2012, pág. 44).

En esta metodología el estudiante se convierte en científico, dado que, en el transcurso de diferentes pasos, busca la solución a una situación, y tiene participación en la construcción de su propio conocimiento.

La función fundamental de la enseñanza problémica consiste en el desarrollo de la independencia creadora de los estudiantes, está permite asimilar los sistemas de conocimientos y los métodos de actividad intelectual, educar hábitos de apropiación creadora de conocimientos.

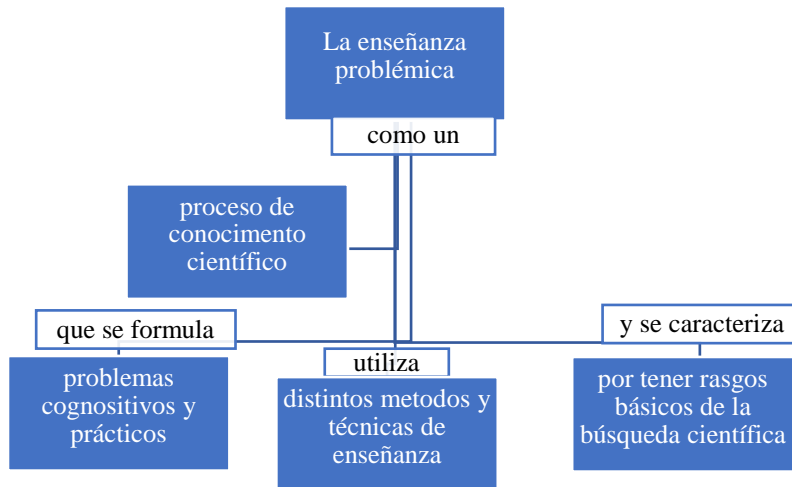
Majmutov define la enseñanza problémica como:

Un sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora del conocimiento y forma de la actividad que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica (Medina C. , 1990, pág. 24)

Medina (1990) menciona algunos aspectos que debe tener un docente para iniciar el cambio en la escuela:, saludar y llamar por los nombres a los estudiantes, los estudiantes deben preguntar cuando no entiendan y el docente debe explicar cuanto sea necesario, crear un ambiente de confianza en el estudiante para que este confíe en sí mismo y se desprenda de la importancia de una nota, propiciar diálogos amistosos, propiciar la participación delegando responsabilidades, fomentar la creación de grupos científicos, culturales, etc.

## Gráfica 5

*Características de la enseñanza problémica según Medina, (1990)*



*Gráfica tomada de: (Medina C. , La enseñanza problémica, 1990, pág. 32)*

El aprendizaje problémico puede verse también como la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema situaciones problémicas, a la exposición, y a su explicación y a la dirección de la actividad de los estudiantes en la apropiación de conocimientos nuevos tanto en forma de conclusiones ya preparadas, como el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución. (Ortiz A. , 2009)

La particularidad del aprendizaje problémico consiste en que los estudiantes guiados por el profesor se introducen en el proceso de búsqueda y solución de problemas nuevos para ellos, adquiriendo así diferentes capacidades que le permiten apropiarse de manera independiente del conocimiento.

### 3.1.3 Etapas de la pedagogía problémica

El profesor Alexander Ortiz (2009), divide la metodología del aprendizaje significativo problémico en cinco etapas, que están mediada por diferentes acciones metodológicas. La pedagogía problémica cuenta con tres categorías fundamentales que son esencia del aprendizaje problémico: la situación problémica, las preguntas y tareas problémicas y el problema docente.

Asimismo, existen tres posibles métodos en la pedagogía problémica: la exposición problémica, la búsqueda parcial y la conversación heurística. Un método es entendido como “la vía que utiliza el estudiante para apropiarse del contenido y asimilar el objeto de la cultura, en función de alcanzar un logro mediante la solución de problemas”. (Ortiz A. , 2009, pág. 29). El método cobra sentido cuando se aplica lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana.

En primer lugar, se da la **caracterización del contexto** y de los estudiantes en general, en este proceso el docente realiza un acercamiento a las condiciones de la comunidad en donde viven los estudiantes y las diferentes problemáticas sociales cercanas a ellos.

Asimismo, se debe investigar sus intereses, sus formas de aprendizaje y sus conocimientos frente a su propio contexto. Además, “se debe determinar los contenidos del programa de la asignatura que presentan posibles contradicciones para los estudiantes y seleccionar problemas de la comunidad, que sean portadores de esos contenidos” (Ortiz A, 2012, pág.51). Realizado ello se elige el problema, éste es el objetivo de la caracterización de la comunidad.

En segundo lugar, **se delimitan las categorías de análisis y las variables de reflexión**, una vez que es elegido el problema es necesario descomponerlo en diferentes categorías de análisis, desde las cuales se puede abordar el problema. Para Medina, “en la enseñanza de las ciencias sociales cuatro categorías de análisis que podríamos tomar en consideración son: actores, escenario, acontecimientos y relaciones de poder” (Medina C. , 1990, pág. 62).

Por otra parte, cuando se incursiona en la búsqueda de las explicaciones y en la apropiación de nuevos conocimientos, es importante definir las variables de reflexión más significativas para el estudio del problema. “Todo hecho o fenómeno, todo problema se define por una variable predominante, ya sea económica, política, social, jurídica, sin que por ello las demás no estén presentes.” (Ortiz A. , 2012, pág. 53). También se puede aludir a la variable cultural, ideológica y afectiva.

En tercer lugar, se debe continuar con **la formulación metodológica de la situación problema de aprendizaje**, en esta etapa, primero se convierte el problema en una situación problema, que parte de una necesidad real de aprendizaje y que le inquieta en el ámbito social, luego se desglosa la situación problemática de aprendizaje en preguntas problematizadoras y/o tareas problemáticas. Cada una de estas categorías serán profundizadas más adelante.

En cuarto lugar, el **docente selecciona el método de la pedagogía problemática** que corresponda con la caracterización de sus estudiantes y su situación problema. Estos métodos son: la exposición problemática, la búsqueda parcial y la conversación heurística estos igualmente serán abordados más adelante.

Y por último lugar, se da la **utilización de técnicas y procedimientos metodológicos** generalizados en correspondencia con las condiciones psicopedagógicas.

Cabe mencionar que como lo dice Ortiz, estas etapas no son totalmente rígidas y esquemáticas y pueden variar en cada contexto. “En el uso de estas técnicas, de los procedimientos específicos y del procedimiento metodológico generalizado es importante que el docente conozca y el estudiante comprenda, que esta sucesión de pasos no se produce de una manera esquemática, ni rígida.” (Ortiz A. , 2012, pág. 60).

En el siguiente gráfico el profesor Luis Ortiz, sintetiza cada una de estas etapas.

**Gráfica 6**

*Metodología del aprendizaje significativo problémico y desarrollador.*

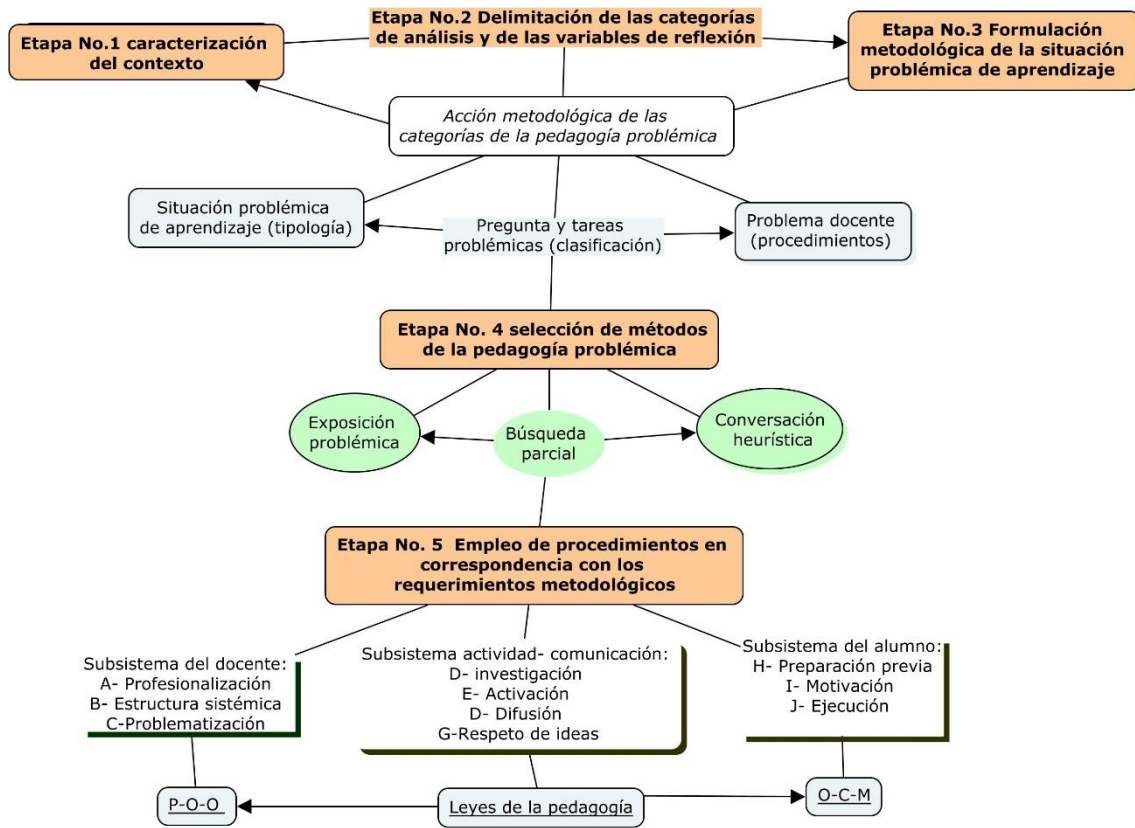


Gráfico tomado de: (Ortiz A. , 2009, pág. 132)

### 3.1.4 Categorías de la pedagogía problémica

**La situación problémica:** Para que se lleve a cabo un aprendizaje significativo, a partir de la metodología de la pedagogía problémica, se debe proponer al estudiante una situación problémica de aprendizaje que es entendida:

Como un estado psíquico, a partir de la contradicción que se produce en el estudiante ante un nuevo hecho que no puede explicar o resolver mediante los conocimientos que posee o procedimientos que conoce acerca de la ciencia, y tiene que buscar otros para resolverlo, ya sea en la escuela o en la comunidad. (Ortiz A. , 2009, p. 55).

La esencia de la situación problémica se encuentra en la búsqueda de soluciones a los problemas comunes, surgidos de la cotidianidad del estudiante en relación con su entorno. Por ello, es importante realizar en primer lugar, un proceso de caracterización de la comunidad y del entorno educativo.

Según Medina, “la situación problémica es aquella situación pedagógica que da lugar a preguntas que es necesario resolver, se caracteriza por la existencia de un nuevo objeto de actividad intelectual y la aspiración a poder dominarlo por parte del sujeto de aprendizaje.” (Medina C. , 1990, pág. 32). La base de la situación problémica es la contradicción entre los nuevos conocimientos y los anteriores, por lo que es importante

que en la primera etapa de caracterización se realice un reconocimiento de las habilidades y conocimientos previos de los estudiantes.

La existencia de contradicciones es la condición más importante para la creación de situaciones problémicas y estas surgen de las contradicciones que se presentan en la sociedad.

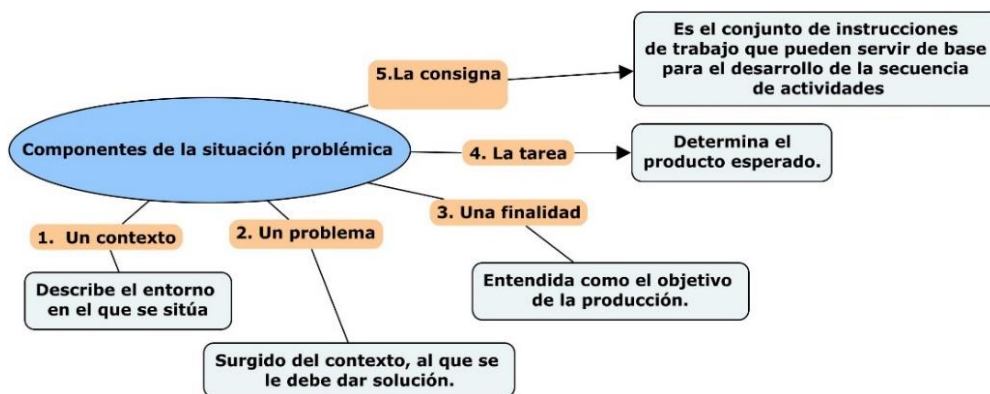
Si el estudiante reconoce una situación problémica surgida, esta actúa como fuerza motivadora en el proceso de aprendizaje, “ya que, tiene conciencia del problema, lo descubre, lo comprende, lo formula y desarrolla un proceso de solución del mismo que conduce a la apropiación de nuevos conocimientos” (Ortiz A. , 2009, p. 56). La situación problema debe surgir de una necesidad colectiva, de un conocimiento nuevo, en relación con la interacción diaria de los estudiantes con la sociedad.

Existe un procedimiento para la creación de situaciones problémicas al que se le ha denominado “contraejemplo y consiste en plantear al estudiante una situación a partir de una contradicción que tiene que resolver. El hecho de encontrar la solución lleva al estudiante a la esencia del concepto que se estudia en ese momento.” (Ortiz A. , 2012, pág. 35). El contraejemplo, es la contradicción que el estudiante debe resolver para encontrar la solución.

A continuación, se exponen en una gráfica los principales componentes de la situación problema:

**Gráfica 7**

*Componentes de la situación problema*



*Gráfico de elaboración propia con base en: (Berritzegune, Nagusia, 2020)*

**Las preguntas y labores problémicas:** En este proceso de aprendizaje, las preguntas y labores problémicas desempeña un papel fundamental, estas sirven de apoyo en la solución del problema. Además, las tareas asignadas por el docente no deben ser algo al margen, tienen que estar en función de resolver la situación. Por ende, la situación problemática debe ser llamativa para el estudiante para así generar el afán por resolver. Y para estructurar la preguntas y labores problémicas, el docente tiene que formular diferentes acciones metodológicas, como establecer hipótesis, buscar información, dar respuestas y llegar a conclusiones.

La situación problema se convierte en objeto de estudio, por lo que este puede ser sujeto, a la descripción, reflexión análisis, comparación y contrastación para así finalmente llegar a conclusiones. Estas acciones se pueden realizar a través de diferentes preguntas problémicas, que deben estar necesariamente atravesadas por lo que se percibe del entorno social. La situación problémica se convierte en una pregunta central y esta a su vez en diferentes preguntas problémicas.

En la siguiente gráfica Medina sintetiza lo dicho anteriormente.

**Gráfica 8**

*Metodología alrededor de las preguntas problémicas de aprendizaje.*

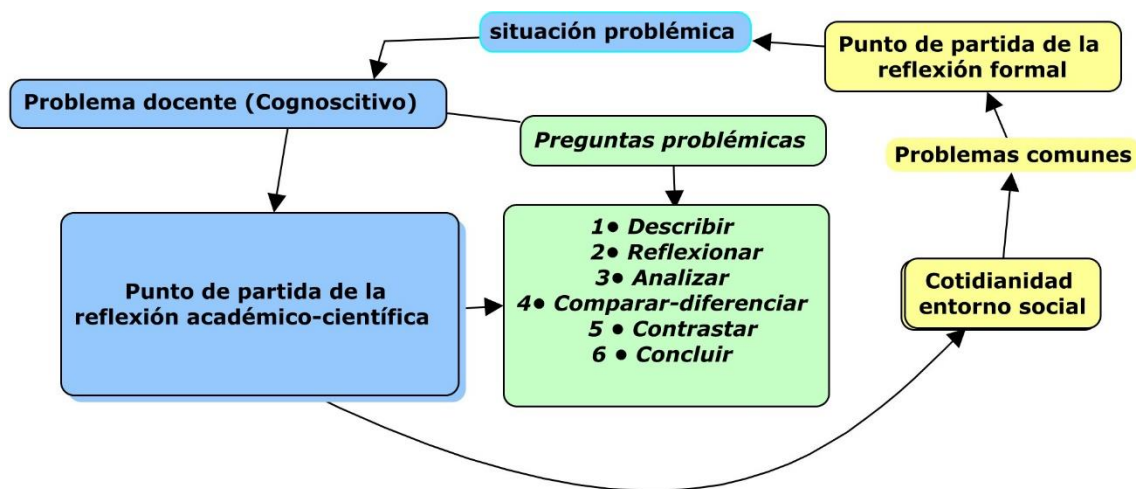


Gráfico tomado de : (Medina C. , La enseñanza problémica, 1990, pág. 39)

La respuesta a la pregunta problema argumentada conlleva el conocimiento necesario para la solución del problema central. Las tareas deben abarcar acciones colectivas e individuales que aseguren la interacción de los estudiantes entre sí y con el docente.

Así las labores o tareas problémicas buscan encontrar información para dar respuesta a las preguntas y contradicciones de la situación problema.

### **El problema docente**

La situación problémica debe dar paso al problema docente cuando “la actividad intelectual desarrollada en la reflexión de la situación problémica conduce al planteamiento y formulación de un problema en específico.” (Medina C. , 1990, pág. 34). En este sentido, la situación problémica es lo desconocido y el problema docente lo buscado.

“Un problema es toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarlo.” (Ortiz A. , 2009, pág. 60). Los problemas pueden ser prácticos o intelectuales, en el primero se busca la acción y resolver la situación, mientras que los segundos son motivados por el saber el conocer y el comprender.

En el problema se manifiesta el carácter objetivo, por cuanto parte de una situación presente en el objeto, y el carácter subjetivo, porque genera una necesidad en el sujeto. Se puede dar situaciones problemáticas a través de un problema de investigación.

El problema docente “no es un problema para la ciencia, para la técnica, o para el profesor, sino para el estudiante, que asume el papel de hombre de ciencia con vistas a hallar la solución con la orientación del profesor.” (Ortiz A. , 2012, pág. 40) . En este sentido, problemas comunes de los estudiantes, que finalmente constituyen las situaciones problemáticas.

### 3.1.5 Los métodos problémicos de aprendizaje

Para llevar la pedagogía problémica al ámbito didáctico, es necesario que la situación problémica sea transformada en problema docente y para ello, es necesario el empleo de los métodos problémicos de aprendizaje. El uso y la esencia de estos métodos, consiste en que los estudiantes guiados por el profesor se adentren en la búsqueda de soluciones al problema formulado.

Para la selección de estos métodos se aluden los criterios formulados por Torres (1993) y retomados por (Ortiz A. , 2012, pág. 58). Primero se deben determinar contenidos que exijan un nivel de pensamiento creativo y no algorítmico, tener en consideración factores como la preparación de los estudiantes, y los materiales y recursos disponibles en el ámbito educativo, y, por último, decidir el método problémico más apropiado de acuerdo con el nivel de relación con los contenidos anteriores y las particularidades de los estudiantes.

A continuación, se abordan brevemente los tres métodos problémicos de aprendizaje.

#### Gráfica 9

*Los métodos problémicos de aprendizaje*

<i>El diálogo problémico</i>	<i>Conversación heurística</i>	<i>Descubrimiento significativo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición del docente que propicia el diálogo, estimula el razonamiento dialéctico.</li> <li>• El docente crea situaciones problemáticas se apoya de preguntas reflexivas.</li> <li>• La solución del problema planteado en lo fundamental depende del profesor y se caracteriza por la utilización de preguntas y (no de tareas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso interactivo profesor -estudiante y estudiante -estudiante, el docente propicia el debate, la discusión.</li> <li>• Es posible cuando los estudiantes tienen determinadas habilidades para la discusión y el análisis, y tienen condiciones previas de un aprendizaje independiente.</li> <li>• Es importante que el profesor domine la técnica de cómo hacer las preguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso se caracteriza por la solución de problemas de manera independiente por parte de los estudiantes.</li> <li>• Depende no sólo del contenido del tema, sino del nivel de la preparación y capacidad de trabajo de los estudiantes.</li> <li>• El estudiante soluciona el problema al transitar por todas las fases del método científico.</li> </ul>

*Gráfico de elaboración propia con base en: (Ortiz A. , 2012, págs. 64-68)*

Para mayor facilidad en el proceso de apropiación creativa de los conocimientos, es importante la combinación del diálogo problémico, la búsqueda parcial y la socialización heurística en una misma actividad docente.

### 3.1.6 Secuencia didáctica en el aprendizaje problémico

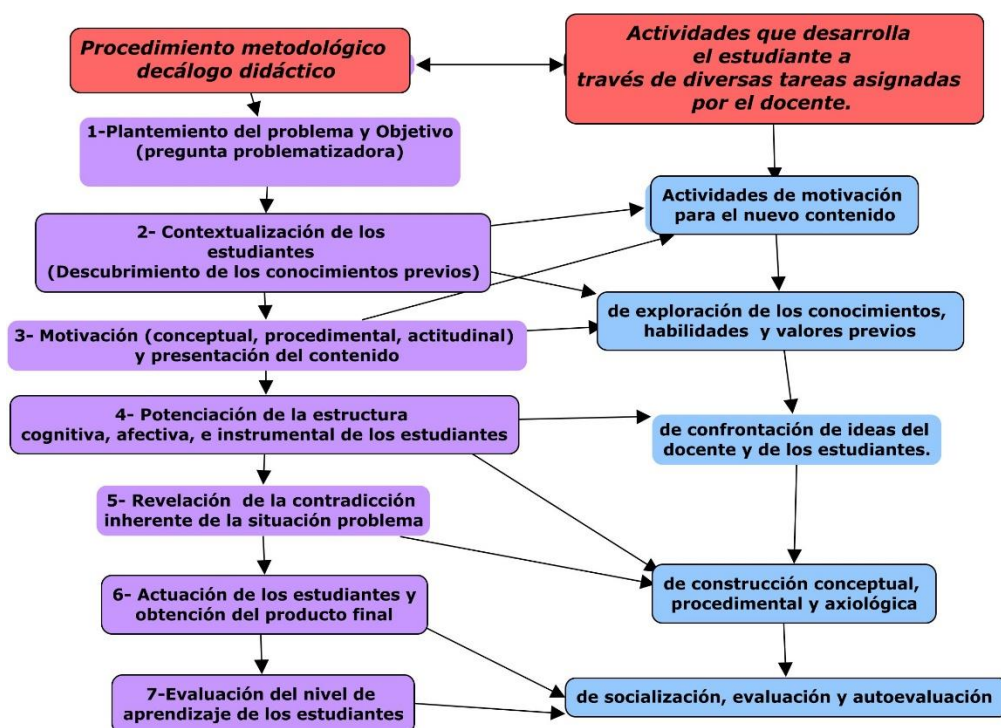
El aprendizaje problémico se enlaza al sistema conceptual de la didáctica, pero modifica su contenido y se redirecciona en la solución de problemas de la sociedad.

El proceso de aprendizaje resulta exitoso cuando, finalmente existe una apropiación por parte del estudiante de los conocimientos nuevos, integrándolos a sus conocimientos previos. Para ello es necesario que el docente tenga clara la ruta metodológica y los momentos fundamentales de la pedagogía problémica.

El profesor debe actuar como orientador en el aprendizaje, por ende, su unidad didáctica, debe contener una serie de pasos metodológicos que conduzcan a generar esta situación problema, que se propongan soluciones y que sean apropiados nuevos conocimientos. Así que las actividades de los estudiantes deben estar orientadas a este proceso, como se muestra en el siguiente esquema.

**Gráfica 10**

*Decálogo didáctico y actividades del aprendizaje problémico*



*Gráfico de elaboración propia, realizado con base en (Ortiz A. , 2009, pp. 92-93)*

### **3.1.7 La pedagogía problémica y la educación rural**

En muchos casos la educación rural que se imparte en las escuelas sigue siendo tradicional y descontextualizada, se abordan temáticas totalmente ajenas a los estudiantes, o cuando se aborda el contexto, se romantiza el espacio rural, en el que su aspecto bucólico y natural son sus únicas características; lo que finalmente aleja a los estudiantes de una postura crítica frente a su contexto.

Hacer del espacio rural y sus diferentes dinámicas un contenido escolar, debatir y reflexionar sobre la espacialidad y evidenciar las relaciones territoriales son lineamientos pedagógicos que deben hacer parte de nuestra agenda en la transformación de las prácticas educativas en los contextos rurales. (Camargo, Olaya, & Ortiz, 2011, pág. 3).

Por ello es pertinente articular la enseñanza problémica con la educación rural, debido a que los contenidos alejados de la cotidianidad rural del estudiante ha llevado a que la escuela rural este descontextualizada; por lo que el buscar problemas comunes que exijan las búsqueda de soluciones a los conflictos del entorno rural, puede llegar a ser una apuesta para que los estudiantes se interesen en los contenidos y adquieran diferentes conocimientos que le permitan aprender a leer la realidad de su espacio cotidiano.

Así pues,

En los contextos rurales la investigación geográfica propuesta por la enseñanza problémica es una posibilidad de hacer del espacio cotidiano un laboratorio del conocimiento y de los estudiantes sujetos empoderados de las herramientas metodológicas y geográficas en el análisis de su contexto más próximo. (Camargo, Olaya, & Ortiz, 2011, pág. 4)

Por ello, las relaciones campo-ciudad pueden ser un puente entre el aprendizaje basado en problemas y la educación rural. Alrededor de las dinámicas que rodean al campo y la ciudad se pueden hacer diferentes preguntas problémicas y lograr así, como lo afirma Santiago la “educación se puede convertir en una herramienta para analizar de forma crítica la condición de los habitantes rurales y su entorno, e incentivar a que la misma comunidad, cuestione sus problemáticas y se piense posibles soluciones.” (2011, p. 12).

No se debe omitir que actualmente muchos espacios rurales, siguen estando en condiciones de atraso y pobreza, por lo que las oportunidades laborales y de acceso a diferentes servicios sigue siendo precaria; especialmente en las zonas más apartadas de la ciudad. Por lo que la migración del campo a la ciudad por parte de los jóvenes es una problemática por resaltar.

La migración de jóvenes provoca que la cultura campesina pierda sus raíces y su legado intergeneracional, que la población rural envejezca drásticamente; y los más preocupante que el campo este quedando deshabitado. En Colombia según “el censo de 2005 la población rural era cercana a los siete millones de personas, hoy son aproximadamente cinco millones.” (Medina M. , 2015).

En la región latinoamericana, desde 1980, el campo es expulsor de población con cambios culturales derivados de la migración de los jóvenes y las jóvenes a las zonas

urbanas. Los jóvenes les gustaría vivir en el campo, disfrutar de la tranquilidad del campo, pero encuentran difícil vivir de lo rural, desarrollar actividades productivas que les generen ingresos para su bienestar. (Jurado, 2012, pág. 65)

Para la reflexión y transformación de las problemáticas rurales es fundamental que los estudiantes se empoderen de las soluciones, y piensen en ellas de manera que se disminuya la migración por parte de los jóvenes a la ciudad.

Se necesita que los estudiantes se conviertan en sujetos transformadores del espacio rural y se identifiquen con éste. Y un paso en esa dirección es como lo afirma Souto (1999) contextualizar la escuela en su propio escenario rural, de tal manera generar condiciones sociohistóricas que enraícen a sus habitantes jóvenes y adultos en su mundo vivido, además de evitar la movilidad demográfica y su atracción hacia los centros urbanos.

Además, que los estudiantes que migran a la ciudad por necesidades de estudio, no se olviden de su territorio y regresen a él. “¿no sería interesante pensar si realmente se cuenta con una estrategia para motivar a los que abandonaron el campo a volver la vista atrás, a fin de que regresen y lo consideren una opción de cambio? (Ramírez, 2005).

Así la educación rural se convierte en un factor que aporte su grano de arena en que la migración de los jóvenes a las ciudades disminuya, y ello, incida en el crecimiento de las ciudades y una nueva rehabilitación del campo. Que estos estudiantes se identifiquen con su territorio y luchen para que el embate de la urbanización no siga transformando aceleradamente áreas de suelo agrícola en áreas de cemento. Y porque la relaciones espaciales e iniciativas de desarrollo se piensen en preservar el modo de vida campesino.

Es decir, como la afirma el profesor Santiago, “es apremiante promover el desarrollo del área rural con una estrategia de desarrollo que sea capaz de modificar la conciencia de resignación, conformismo y satisfacción del habitante campesino. “ (2011, pág. 17)

### **3.2 Enfoque Investigativo: Investigación Acción Educativa (IAE)**

En el presente trabajo de grado se asume la (IAE) como enfoque de investigación, dado que la pedagogía problémica, requiere un compromiso del docente como investigador. Un investigador en el aula que tiene como objetivo principal el mejoramiento de la práctica educativa, desde la constante reflexión, autocrítica y transformación de su misma práctica; por lo que este enfoque posibilita estos escenarios de diálogo e innovación que la escuela y en especial la educación rural está necesitando.

En efecto, la (IAE), es entendida como: “el tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña.” (Restrepo, 2004, pág. 9)

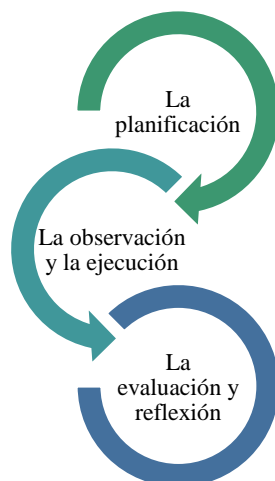
Así pues, la (IAE) es una herramienta fundamental gracias a que, desde la mirada de la pedagogía problémica, “la escuela comienza a transformarse cuando el maestro empieza a cambiar, cuando interioriza su utopía, cuando el mismo se libera, se torna democrático,

tolerante, disciplinado, creativo, riguroso, solidario: cuando constituye en el mejor ejemplo de su propia labor educativa.” (Medina C. , 1990, pág. 23)

En ese sentido, se busca que los docentes no solo adquieran capacidades para la reflexión colectiva, la indagación, y la resolución de problemas, sino que fundamentalmente, se busca que estos asuman actitudes proclives al uso de la investigación como una herramienta constante para el mejoramiento de su propia práctica.

### Gráfica 11

*Fases fundamentales en la (IAE)*



*Elaboración propia con base en: (Restrepo, 2003)*

Existen cuatro fases fundamentales en la (IAE), en primer lugar, existe una fase de:

- *Planificación:* en la que se identifican los problemas educativos, pedagógicos y disciplinares que rodean al ámbito educativo; en este punto el docente, construye su problema de investigación a partir de su misma práctica y las falencias que en ella encuentra.
- *Observación y deconstrucción de la práctica:* se eligen las diferentes técnicas e instrumentos que se utilizarán para capturar los datos, entre los más importantes la observación y el diario de campo; y así lograr analizar las diferentes prácticas en el aula.
- *Reconstrucción y ejecución de la práctica:* es la escogencia de las estrategias alternativas frente a la práctica deconstruida, y su experimentación en el aula; confrontando así lo teórico con lo práctico.
- *Discusión y reflexión:* tiene que ser constante en todo el proceso de la (IAE), un replanteamiento y reflexión constante sobre los problemas de investigación. En esta tarea evaluativa el docente reflexiona sobre su satisfacción frente a su accionar en el aula y se acerca al comportamiento de los estudiantes frente a los nuevos planteamientos didácticos.

De acuerdo con estas fases de la (IAE), cabe resaltar que el proceso de contextualización en el aula debe ser fundamental, para así conocer cuáles son las deficiencias, necesidades y problemáticas que afectan la ejecución de un proceso efectivo de aprendizaje con los

estudiantes. Y esta contextualización y observación tiene que ser constantes, visto que las condiciones del aula son cambiantes.

Es decir, esa reflexión parte del saber hacer del docente, este se constituye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen permanentemente, “de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y a la agenda sociocultural de ellos.” (Restrepo, 2004, pág. 47)

Por otra parte, la (IAE) también propicia que los estudiantes se inmiscuyan en el proceso de investigación por lo que la (IAE), se ha acercado a los métodos pedagógicos por descubrimiento y construcción; para materializar así este objetivo. Estrategias como los proyectos integrados han sido claves en este proceso que finalmente, propicia a que los estudiantes adquieran habilidades como: “el desarrollo del trabajo en grupo o aprendizaje colaborativo y un más alto nivel de razonamiento crítico para la resolución de problemas”. (Restrepo, 2003, pág. 67)

La adquisición de habilidades para la resolución de problemas es muy importante para los diferentes procesos educativos; y desde la mirada de la escuela rural, el acercamiento a la investigación de las problemáticas cotidianas de la ruralidad se convierte en una herramienta fundamental. “Didácticamente el entorno rural debe ser investigado con la aplicación de una estrategia investigativa que permita indagar la realidad con la que están tan familiarizados los educandos campesinos.” (Santiago J. A., 2011, pág. 70). Por lo que, la (IAE) junto con estrategias pedagógicas como las de la pedagogía problémica, nos da luces a la hora de investigar el entorno rural.

### **3.3 Pensamiento espacial**

Para ahondar en el pensamiento espacial, cabe aclarar que se entiende por espacio geográfico, y para ello se toma la definición de Santos, en la que el espacio es “definido como una totalidad estructural, formado por un conjunto indisociable, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones”. (1996, p. 52). Algo fundamental, para comprender esta definición, es resaltar que el espacio es un sistema, o sea, todos los objetos y acciones están relacionados entre sí formando así una estructura.

Frente a los objetos, se puede decir que existen objetos artificiales y dones naturales. Las acciones están vinculadas las unas a las otras, una acción trae consigo otra, y este conjunto de acciones inciden en la transformación del espacio en el devenir del tiempo, (Santos M., 1996).

Se debe revisar y replantear el tomar el espacio solo como un contenedor o un soporte físico de la sociedad, en el que se analiza el espacio y la sociedad como dos entes apartados el uno del otro. Por el contrario, se debe evocar que el espacio geográfico es una construcción social, en el que se manifiesta, las dinámicas culturales, económicas, políticas de una sociedad de acuerdo con un determinado momento histórico.

También nos podemos acercar a lo conceptualizado por Lussault, el comprende el “espacio como un conjunto de fenómenos que expresan la regulación social de las

relaciones de distancia entre realidades distintas y la espacialidad como el conjunto de usos del espacio por los operadores sociales” (Lussault, 2015, pp. 19-20). Se entiende como operador, una entidad que tienen capacidad de modificar el espacio, así que un operador puede ser tanto como una persona, un animal, o un fenómeno natural que moldea el espacio.

En las relaciones campo-ciudad un operador espacial puede ser visto como el mismo río Bogotá, este es un operador híbrido que actúa con el espacio desde el inicio de su recorrido en el páramo de Guacheneque hasta su desembocadura en el río Magdalena. El río atraviesa espacios rurales, pueblos y ciudades como Bogotá; crea así un paisaje que es modificado por otros actores como los animales, los habitantes y constructores que modifican las características y el devenir del río.

Una teoría importante por resaltar sobre la epistemología del espacio fue la realizada por Lefebvre en (1974), allí habla sobre la producción del espacio desde tres ámbitos:

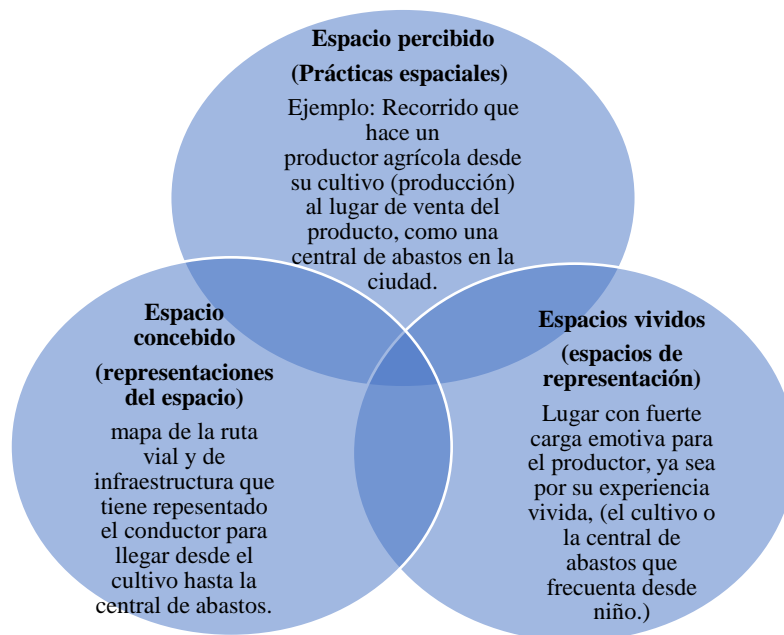
Elabora una “tríada conceptual” compuesta por las prácticas espaciales, las representaciones del espacio y los espacios de representación, que constituyen la secuencia compleja de una concepción “tridimensional” del espacio: a cada una de estas dimensiones le corresponde, respectivamente, un tipo de espacio, o sea el espacio percibido, el espacio concebido y el espacio vivido (De Michele, 2018, pág. 8)

En estas prácticas espaciales, entendidas como relaciones de producción del espacio; se expresan, la percepción y uso cotidiano de las personas con el espacio.

A continuación, se ejemplifica esta tríada espacial en el marco de una práctica espacial relación campo-ciudad.

### Gráfica 12

*Tríada del espacio de Henri Lefebvre ejemplificado en la relación campo- ciudad.*



*Elaboración propia, con base en la teoría tridimensional del espacio de Lefebvre.*

Por otra parte, Milton Santos (1996) en su capítulo: *Por una geografía de las redes*, en el libro *la Naturaleza del espacio*, denota de importancia analizar el espacio desde la noción de un espacio reticulado, una estructura de nodos y redes de infraestructura que permiten intercambios, comunicación de flujos y transporte de materia, energía o información; además es una red social, y política por las personas que las usan. Así el espacio está conformado por una serie de puntos, (ciudades, aeropuertos, industrias, etc.) y líneas que los vinculan.

Por ende, además de conocer la tridimensionalidad del espacio, el analizarlo desde la teoría de la geografía de las redes, se convierten en herramientas para comprender las dinámicas rural urbanas o la relaciones campo-ciudad. Así el campo y la ciudad se convierten en esos puntos que forman parte de una red. Y como lo afirma Somarribas, las características de estos intercambios influyen en la organización interna de estos dos espacios. “Se puede afirmar que existe un intercambio y solidaridad, entre los lugares que forman parte de una red, de información de mercaderías y personas, cuyas características determinan su organización interna” (Somarribas, 2008, pág. 17).

Así pues, conceptos de la geografía de las redes como: distancia, ruta, transporte, vía, infraestructura, nodo, línea y flujos; cumplen un papel importante en el análisis espacial de la relación campo- ciudad.

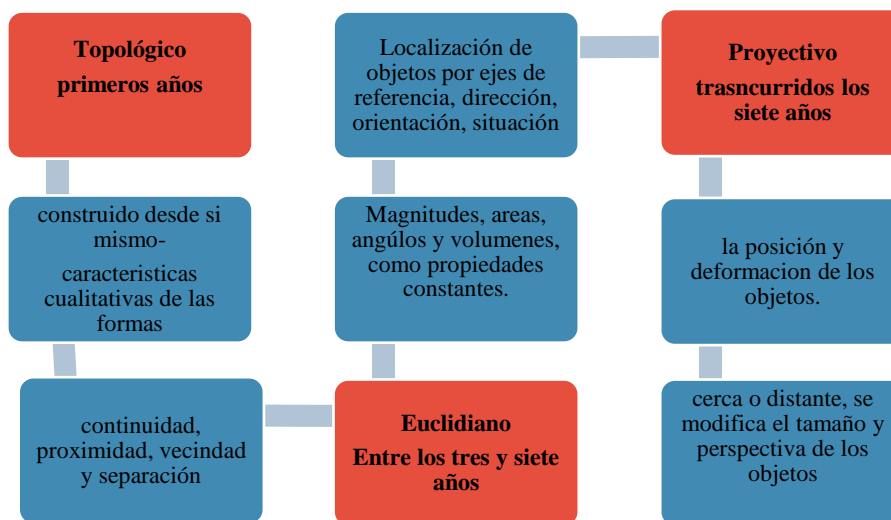
En conclusión, nosotros al ser operadores sociales estamos en continua interacción con el espacio, en donde nuestras acciones cotidianas siempre van a tener una dimensión espacial, que exigen de nosotros ciertas habilidades y conocimientos, que nos permitan llevar a cabo prácticas de uso del espacio, despertando la conciencia de nuestra espacialidad. En este ámbito entra en juego lo que podemos llamar el pensamiento espacial.

### **3.3.1 Teorías y estudios sobre la adquisición de habilidades espaciales**

Las primeros acercamientos y clasificaciones complejas a las nociones espaciales son hechas por Piaget (1948) citado en, (Martín, 2017) quién realizó diferentes estudios sobre el desarrollo del pensamiento espacial en los niños, evidenciando cómo evoluciona su conciencia espacial, según sus estadios de desarrollo cognoscitivo. Los tres estadios principales están resumidos en el siguiente esquema.

### Gráfica 13

*Estadios de desarrollo del pensamiento de Piaget*



*Elaboración propia con base en: (Rodríguez & Torres, 2008) y (Rodríguez L. , 2006)*

Según estos tipos de representación planteados por Piaget, se puede inferir que, en el contacto con el medio y las dinámicas del espacio, el sujeto va construyendo diferentes habilidades que le permiten conceptualizar, representar y analizar el espacio. En este proceso influye su proceso educativo, así como su contexto o vida cotidiana.

En este orden:

Un estudiante de primaria está en capacidad de orientarse en un espacio próximo percibiendo correctamente la distancia entre los objetos, mientras que un estudiante de secundaria, gracias a su desarrollo mental, realiza un proceso cognoscitivo de mayor abstracción mediante la lectura e interpretación de mapas, planos y reconocimiento en el terreno, asimilando conceptos cada vez más complejos, que le posibilitan establecer relaciones más complejas. (Rodríguez L. , 2006, pág. 36).

No obstante, en ocasiones los docentes se encuentran con estudiantes de secundaria que, por ejemplo, aun no manejan la interpretación de mapas, pues, en el plano escolar, la geografía tradicional no permite que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades frente al pensamiento espacial, considerando que está se aleja de su contexto y no se enfoca en la percepción que se tiene del espacio. Además de ello se ve al espacio como un contenedor, por lo que en el proceso de enseñanza los profesores se limitan a explicar fenómenos sociales y hechos históricos ausentes de un escenario espacial, o sea se piensa que este no influye en el devenir de la historia. El espacio queda reducido a un punto en un mapa.

Por otra parte, también Edward T. Hall (1966) con su libro: la dimensión oculta, fue otro de los autores que investigó sobre el uso que el hombre hace del espacio, así como la percepción que tiene del mismo. Allí el autor, afirma que el uso del espacio personal y

social es una forma más de comunicación del ser humano, una dimensión intrínseca del hombre en el que la distancia juega un papel fundamental.

El utiliza el término “proxémica”, para analizar la distancia física entre los interlocutores en función del tipo de comunicación y las características culturales del espacio social en el que se desenvuelven. Divide la distancia en íntima, personal, social y pública cada una está determinada por la circunstancia específica y el contexto cultural. También el aparato sensorial como el olfato, el tacto, el visual, y el auditivo, tienen una influencia importante a la hora de leer y clasificar el espacio.

Finalmente cabe mencionar uno de los aportes más importantes a la teorización de la categoría de pensamiento espacial. Fue en 1983, cuando Howard Gardner, planteó la teoría de las inteligencias múltiples, una teoría cercana a la psicología y la biosociología, anclada a las pruebas de medición de aprendizaje. Una de las inteligencias que plantea Gardner es la inteligencia espacial, que está sujeta al reconcomiendo de los objetos a través la visualización de sus colores formas y tamaños. Se enfoca en la representación visual de los objetos, y lo que implica transitar de una dimensión tridimensional a una bidimensional.

El propio Thurstone dividía la habilidad espacial en tres componentes: la habilidad para reconocer la identidad de un objeto cuando se ve desde ángulos distintos, la habilidad de imaginar el movimiento o desplazamiento interno entre las partes de una configuración, y la habilidad para pensar en las relaciones espaciales en que la orientación corporal del observador es parte esencial del problema” (T. Hall, 1966, pág. 218)

El problema de esta teoría es que se fundamenta en las pruebas neuropsicológicas, por lo que sustenta que la inteligencia espacial está más unida al pensamiento lógico-matemático y a la física, que a las ciencias sociales. “Las ciencias físicas dependen en mayor grado de la habilidad espacial que las ciencias biológicas o las sociales tradicionales (en que las habilidades verbales tienen mayor importancia).” (T. Hall, 1966, pág. 237)

Las habilidades están relacionadas con las proyecciones geométricas de los objetos, los símbolos y los diagramas. Además, Hall (1966) se apoya en los estudios neuropsicológicos afirmando, por ejemplo, que las habilidades relacionadas con el procesamiento lingüístico son desarrolladas en el hemisferio izquierdo y las del procesamiento espacial son predominantes en el hemisferio derecho. Las personas tienden a tener más dominancia cerebral en uno de los dos hemisferios del cerebro; lo que para Hall explicaría que una persona se destaque más en unas habilidades que en otras, ya sean lingüísticas, motoras, visuales, artísticas o espaciales.

Sin embargo, el autor entabla una conexión con la vida cotidiana de los seres humanos, pues afirma que esta es una inteligencia visual espacial, en la que la percepción del mundo juega un papel fundamental. “la inteligencia espacial está íntimamente relacionada con la observación personal del mundo visual” (T. Hall, 1966, pág. 217) y con la observación no se refiere solamente al ámbito visual, sino que entra en juego los otros sentidos, así que es claro que personas ciegas pueden desarrollar perfectamente su inteligencia

espacial, pues gracias a sus otros sentidos pueden tener acceso a un espacio percibido, vivido y concebido.

En esta lógica, la geografía se involucra en el desarrollo del pensamiento espacial, considerando que es claro que el análisis y reflexión sobre la percepción y uso del espacio es un eje fundamental de esta disciplina. Así las habilidades para desenvolverse en un espacio, de reconocer objetos, sitios y escenas, la orientación, representar el espacio y muchas otras pueden denotar el desarrollo de la inteligencia espacial. Además de ello, es claro que el conocimiento espacial puede servir a diversidad de fines, como instrumento útil o auxiliar para el pensamiento, un modo de formular problemas o el medio para resolver el problema.

Así muchos docentes de geografía buscan “involucrar los sentimientos, las emociones, los estímulos sensoriales, las experiencias y la imaginación de los estudiantes, a partir de sus ideas previas, su experticia individual y social para el desarrollo de la inteligencia espacial” (Alcaraz & Tonda, 2017). Con la enseñanza de la geografía humana en la escuela el sistema educativo se está acercando al desarrollo y potenciamiento del pensamiento espacial en los estudiantes, puesto que este enfoque permite que el estudiante se convierta en sujeto activo del proceso de aprendizaje acercándose a su entorno y las dinámicas espaciales que lo rodean, debido a que el aprendizaje parte de la realidad inmediata del estudiante.

En resumen, la espacialidad es una característica intrínseca del ser humano, cada día se realizan diferentes acciones que tienen incidencia en el espacio, y se efectúan diferentes disposiciones frente a su uso y organización. Por ende, el pensamiento espacial, hace parte de cada individuo y de acuerdo con la experiencia cotidiana de cada sujeto se desarrollan diferentes capacidades espaciales, no obstante, unas se desarrollan más en un individuo que en otro, de acuerdo con su experiencia espacial con su entorno y su desarrollo cognitivo.

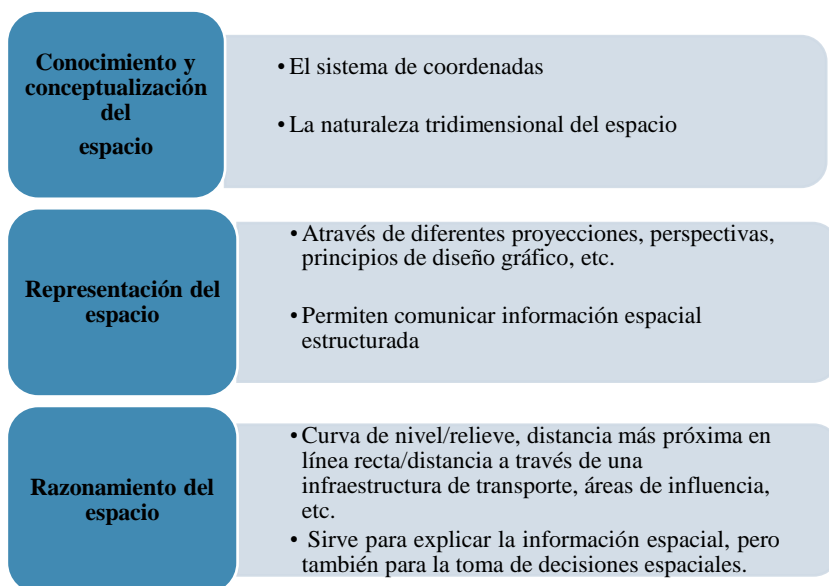
Por ejemplo, en un ejercicio realizado por: Rodríguez y Torres, (2008) se evidenció la diferencia en la representación y concepción que tienen del espacio cercano y lejano; los niños de áreas rurales, frente a los niños de la zona urbana. Concluyendo así que los niños de la zona rural tenían más desarrolladas las cualidades de continuidad y vecindad en sus dibujos del trayecto de la escuela a la casa, que los niños de la ciudad. Ello demuestra que la cotidianidad y los modos de vida influyen en la forma de concebir y percibir el espacio.

### **3.3.2 ¿Qué se entiende por pensamiento espacial?**

En este siglo varios teóricos empezaron a hablar sobre el pensamiento espacial, en el 2006 el concepto de pensamiento espacial fue desarrollado, en un documento titulado “Aprendiendo a pensar Espacialmente: La naturaleza y funciones del pensamiento espacial de National Academy of Sciences. (González, 2015). A continuación, se exponen los puntos a los que llegaron.

## Gráfica 14

*Los procesos que permiten el aprendizaje del pensamiento espacial*

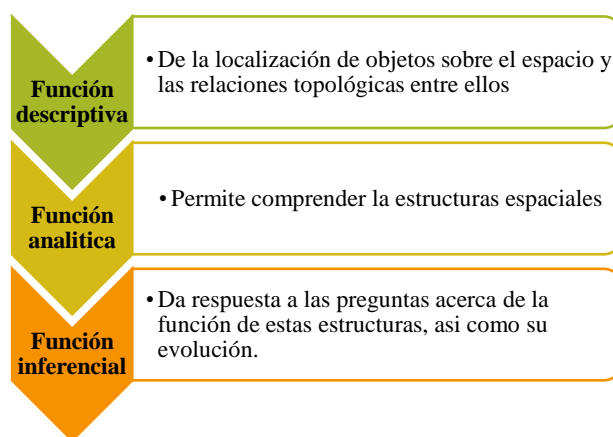


*Elaboración propia con base en la información tomada de (González, 2015, p. 12).*

Por lo tanto, “el concepto de pensamiento espacial representa un vehículo para los problemas de estructuración, la búsqueda de respuestas y soluciones que expresan las cuestiones relacionadas con la disposición y estructura de los objetos sobre el espacio.” (De Miguel González, 2015, pág. 14).

## Gráfica 15

*Las tres funciones del pensamiento espacial*



*Elaboración propia con base en (González, 2015, p. 12)*

El pensamiento espacial, ha sido comprendido por el *National Council for Geographic Education* (2006), como un conjunto de habilidades cognitivas que comprenden formas declarativas, habilidades de percepción del conocimiento espacial y algunas operaciones cognitivas que se pueden utilizar para analizar, comprender, transformar y producir nuevas formas de conocimiento espacial. Asimismo, señala que el conocimiento espacial entraña el aprendizaje y uso combinado de tres elementos claves: los conceptos de

espacio, las herramientas de representación y las relaciones entre los elementos, y los procesos de razonamiento.

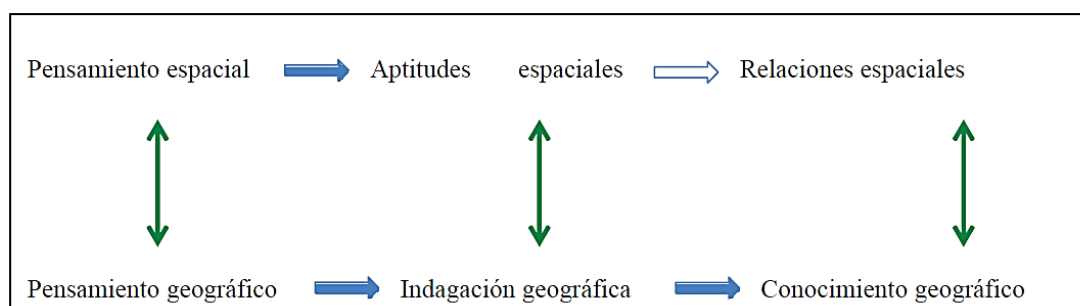
Es innegable el rol que juega la mediación docente para el fortalecimiento de las habilidades espaciales en el aprendizaje de la geografía. Para lograr que los estudiantes desarrollen una conceptualización del espacio, la enseñanza de la geografía manejada en la escuela debe realizar la necesaria integración entre conocimiento geográfico y pensamiento espacial, y así proporcionar contenidos conceptuales que permitan abordar problemáticas territoriales reales que, por medio de la indagación y el razonamiento espacial, se logre tomar decisiones espaciales, buscando solución a los problemas de índole territorial.

En esta lógica, partiendo de un entorno escolar es importante aclarar que pensamiento espacial y pensamiento geográfico no son sinónimos, sino que son complementarios, como se exponía anteriormente el pensamiento espacial tiene relación con la inteligencia y la adquisición de habilidades cognitivas y la segunda tiene más relación con los contenidos e interrogantes de la propia disciplina geográfica.

La diferencia entre pensamiento espacial y pensamiento geográfico supone la consideración de la dimensión humana -social, económica, política y cultural. La adquisición del pensamiento geográfico se caracteriza por comprender una serie de atributos propios del espacio geográfico: escala, información geográfica (gráfica/trabajo de campo, estadística, cartográfica), procesos territoriales (físicos y humanos), interacción sociedad-medioambiente, paisaje, sistemas territoriales, cambio global, desarrollo sostenible, interdependencia, diversidad. (González, 2015, p. 10)

### Gráfica 16

*Vínculos entre el pensamiento espacial y el conocimiento geográfico*



Tomado de: (De Miguel González, 2015, pág. 13)

En este sentido, (Rodríguez, Pérez, & Rodríguez, 2003) dicen que:

En el campo educativo, más que hacer énfasis en la teoría geográfica como contenido de trabajo, debe orientarse hacia la formación del pensamiento espacial del estudiante, importante para explicar y comprender acciones en relación con la dinámica social que se plasma en el entorno" (p.77).

En los estándares básicos de competencias en matemáticas, se involucra el pensamiento espacial, puesto que este permite el reconocimiento del espacio físico y de las relaciones geométricas del niño. Allí definen el pensamiento espacial como "el conjunto de los

procesos cognitivos mediante los cuales se construyen y se manipulan las representaciones mentales de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos, sus transformaciones y sus diversas traducciones a representaciones materiales” (MEN, 1998) .

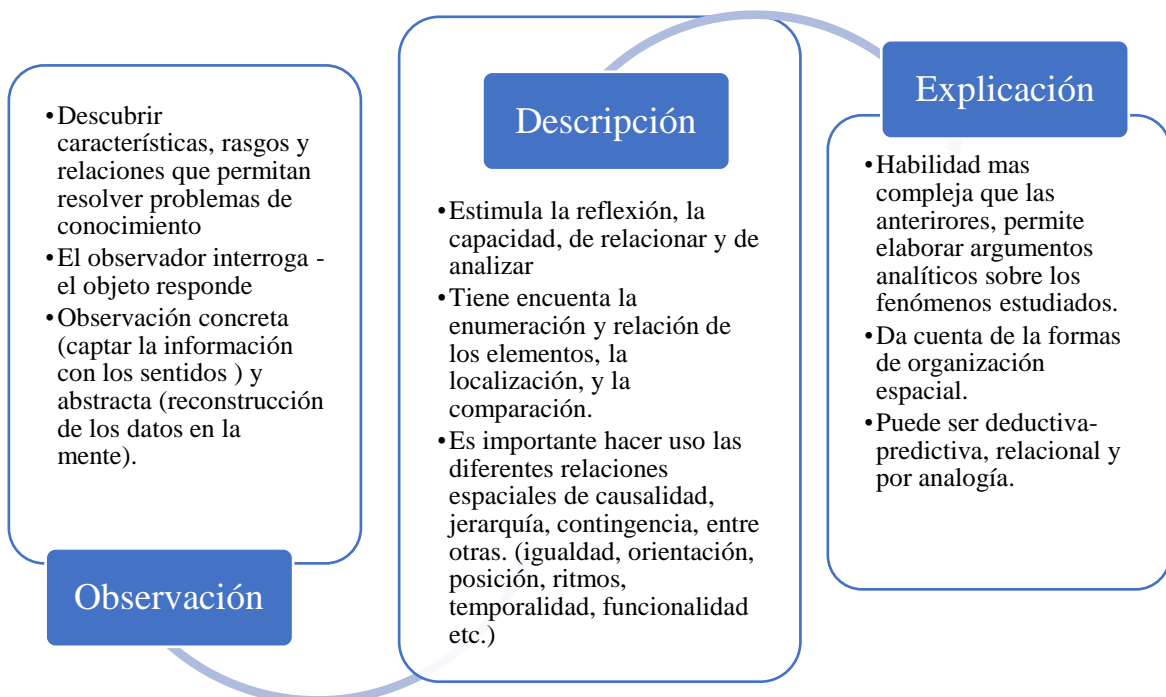
En los estándares básicos de ciencias sociales no aparece contemplado el desarrollo del pensamiento espacial, y es algo que debe llamar la atención, puesto que, como se mencionaba anteriormente, el conocimiento geográfico debe estar sujeto al pensamiento espacial.

Es importante que la educación geográfica, desarrolle en los estudiantes procesos cognitivos o habilidades prácticas y cognitivas para pensar, reconocer, y actuar de forma consciente y responsable en el contexto, por lo que muchos docentes hablan del desarrollo de habilidades básicas de pensamiento espacial (HPE), éstas permiten que el estudiante adquiera la capacidad de leer, analizar y reflexionar su realidad y espacio geográfico. Para (Rodríguez L. , 2006), la observación, la descripción y la explicación, son tres procesos cognoscitivos que permiten comprender la dinámica espacial,

A continuación, se sintetizan sus principales características que demuestran lo importante que resulta que estos procesos cognoscitivos sean llevados a la escuela .

**Gráfica 17**

*Algunas habilidades y procesos de pensamiento para comprender la dinámica espacial:  
Observación, descripción y explicación.*



*Gráfico de elaboración propia con base en: (Rodríguez L. , 2006, págs. 142-147) y (Ortiz L. , 2017, págs. 14-16)*

En conclusión, estas exigencias en cuanto al aprendizaje del estudiante conllevan a que el docente se proponga el desarrollo de diferentes metodologías que le permitan al estudiante adquirir habilidades del pensamiento espacial que le sean de utilidad para la solución de problemas y la explicación de fenómenos presentes en su vida. Así herramientas como la salida de campo y el trabajo cartográfico con los estudiantes se convierten en opciones para el desarrollo habilidades de pensamiento como lo son: la observación, descripción, y explicación de las dinámicas del espacio geográfico.

Como lo afirma el profesor Santiago (1999): “enseñar geografía supone el desarrollo de actividades similares al que utilizan los geógrafos para obtener el conocimiento, entre las cuales se puede mencionar: Observar, interpretar, inventar y comparar.” Citado en: (Rodríguez L. , 2006, pág. 149).

En las últimas décadas, varios teóricos han manifestado cuales son para ellos las habilidades o relaciones que se deben adquirir y que son utilizadas por el pensamiento espacial, cada una de estas, son funcionales en la medida que permiten comprender la organización de los diferentes elementos en el espacio, y así influyen en la toma de decisiones espaciales. Estas habilidades se muestran en el siguiente cuadro.

**Tabla 2**

*Conceptos relacionados con el pensamiento espacial.*

Golledge et al. (2008) adaptado por Jo y Bednarz (2009)	Gershmehl y Gersmehl (2007)	Janelle y Goodchild (2009)
<p>Relaciones espaciales primitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad</li> <li>• Localización</li> <li>• Magnitud</li> <li>• Duración</li> </ul> <p>Relaciones espaciales simples</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distancia</li> <li>• Dirección</li> <li>• Conectividad</li> <li>• Movimiento</li> <li>• Transición</li> <li>• Límites</li> <li>• Región</li> </ul>	<p>Localización</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones</li> <li>• Conexiones</li> </ul> <p>Modos de pensamiento espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación</li> <li>• Zona de influencia</li> <li>• Región</li> <li>• Jerarquía</li> <li>• Transición</li> <li>• Analogía</li> <li>• Patrón espacial</li> <li>• Asociación</li> </ul>	<p>Localización</p> <p>Distancia</p> <p>Región</p> <p>Red</p> <p>Superposición</p> <p>Escala</p> <p>Heterogeneidad espacial</p> <p>Dependencia espacial</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma</li> <li>• Marco de referencia</li> <li>• Disposición</li> <li>• Colindancia</li> <li>• Cierre</li> </ul> <p>Relaciones espaciales complejas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución</li> <li>• Patrón</li> <li>• Dispersión/concentración</li> <li>• Densidad</li> <li>• Difusión</li> <li>• Predominio</li> <li>• Jerarquía/red</li> <li>• Asociación</li> <li>• Superposición</li> <li>• Gradiente</li> <li>• Escala</li> <li>• Proyección</li> <li>• Zona de influencia</li> </ul>	<p>Pensamiento espacio-temporal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio</li> <li>• Movimiento</li> <li>• Difusión</li> <li>• Modelo espacial</li> </ul>	

Tabla 1. Conceptos relacionados con el pensamiento espacial y las relaciones espaciales. Fuente: Mohán y Mohán, 2013.

*Tabla realizada por Mohán y Mohán, citado en: (González, 2015, p. 15)*

En este trabajo es importante que el estudiante desarrolle habilidades cognitivas como la observación, la descripción y la explicación, acompañadas del aprendizaje de conceptos espaciales como la proyección, la escala, localización, red, región y distancia.

### 3.4 La enseñanza de las relaciones campo-ciudad como una apuesta para la educación rural.

#### 3.4.1 Las relaciones campo-ciudad desde la perspectiva de la geografía rural

Los estudios en cuanto la relación campo- ciudad no son recientes, por el contrario, han estado muy relacionados con los estudios tradicionales de la geografía, y otras disciplinas como la sociología, la antropología y el urbanismo, por lo que es un campo de estudio totalmente interdisciplinar.

Al ser una línea de investigación bastante amplia, esta ha sido estudiada desde diferentes campos de la geografía humana, cada uno ha contribuido desde sus enfoques, con una mirada diferente frente al espacio rural y su conexión con lo urbano. Se puede mencionar, que campos tradicionales de la geografía humana como la geografía regional y rural, la económica y la cultural y, recientemente campos emergentes como la geografía del turismo, han aportado posturas y debates sobre la relación campo-ciudad.

Se defiende el papel que ha tenido el campesinado en la permanencia y esencia de lo rural, aquí reivindica el enfoque que realizan dos disciplinas netamente territoriales: la geografía y antropología. La primera aporta la riqueza y bagaje teórico de la tradición regionalista y cultural de la geografía francesa, donde la identificación de los paisajes, la cultura y el hábito de la vida cotidiana, han dado lugar a formas específicas de vivir y aprehender sus territorios. Asimismo, la geografía aporta al estudio urbano-rural, los desarrollos más recientes, los de las transformaciones socio-espaciales producto de los procesos de metropolización, y que han modificado las relaciones entre el campo y la ciudad. (Ávila Sánchez, 2005, pág. 48).

En el siguiente cuadro se puede observar una síntesis de las principales teorías que han nutrido el debate en torno a los vínculos urbano-rurales, cada una surgida desde diferentes disciplinas.

**Tabla 3**  
*Influencia de teorías y categorías en la discusión urbano-rural*

<i>Teoría</i>	<i>Categoría</i>	<i>Prioridad</i>
Lugar central	Centro, periferia, ámbito y jerarquía	Morfología, modelo
Ciencia regional	Proyecciones de población y flujos migratorios	Cuantitativa y de modelo
Gottman	Centralidad, periferia, vínculos ciudades	Morfología, proceso de crecimiento regional
Rostow	Juventud, madurez, vejez	Transformación y crecimiento cronológico
Ecología urbana de Chicago	Dimensión- tamaño, densidad-centralidad, periferia, heterogeneidad, difusión, dispersión	Proceso de crecimiento y ubicación social de la población
Funcionalismo	Integración y función económica. Marginal no integrado	Proceso de transformación de actividades productivas
Marginalidad	Marginados	Organización social del territorio

Folk urbano continuo	Continuidad	Continuidad cultural dentro de las ciudades
----------------------	-------------	---

*Tomado de:* (Ramírez, 2005)

Este trabajo de grado será abordado desde el posicionamiento de la geografía rural, debido a que esta no ha sido una rama aislada de las otras geografías, por el contrario, ha reunido las diferentes líneas de investigación que se han originado en ellas entorno al debate urbano-rural.

La Geografía rural se ha encargado de darle un carácter espacial a las transformaciones territoriales, económicas y sociales que ocurren en el campo, con un énfasis aún mayor al de otras disciplinas como la sociología rural, la antropología o la economía agrícola. (Sánchez, 2014, pág. 26).

La geografía rural, encargada del estudio del espacio rural, tuvo a lo largo de su desarrollo diferentes enfoques de investigación: a principios del siglo XX fue descriptiva y se centró en el paisaje rural, posteriormente, sería influenciada por la geografía económica y se centraría en la rentabilidad y productividad agrícola. Luego, a mediados de los 80, a raíz de los cambios tan bruscos en el modelo productivo, surgirían líneas cercanas a la geografía radical, que analizan a profundidad esas transformaciones territoriales acaecidas por la intensificación del capitalismo con sus derivados: como el neoliberalismo, la urbanización desahogada y la agroindustria.

Tanto el campo como la ciudad, en los inicios de la geografía, fueron estudiados por separado, debido principalmente a su dicotomía histórica; sin embargo, cabe mencionar que “el espacio rural ha sido objeto de estudio predilecto para la geografía tradicional, de hecho, fue hasta los años cincuenta un tema predominante” (García, 1995, pág. 14).

A principios del siglo XX en Francia, los geógrafos regionalistas se centraron en el espacio rural, y este era estudiado desde una descripción cualitativa del paisaje rural, a partir de la mirada hegemónica vidalina, el espacio rural se veía completamente independiente al urbano. Es decir, según Buttimer (1991) “la geografía rural y geografía regional venían a ser casi equivalentes hasta mediados del siglo XX,”. (Citado en (García, 1995, pág. 14).

En los años cincuenta surgieron críticas a la geografía tradicional descriptiva, y se empezó hablar de la “nueva geografía” que incorporaba el estudio de las configuraciones causadas por la actividad agrícola. Antes de hablar de un espacio rural en toda su complejidad, se había homogenizado la del espacio agrario- rural.

Cabe aclarar que espacio agrario y espacio rural no son sinónimos. Un espacio agrícola está destinado exclusivamente para actividades de producción agraria, y el espacio rural tiene connotaciones, funciones y características más complejas; así el cumplir con un uso del suelo agrícola, es solo una de sus funciones.

Esta clase de estudios, fueron altamente influenciados con las diferentes teorías que se desprendieron del primer modelo espacial que relacionó el campo con la ciudad: *el modelo de Von Thünen (1826)* o modelo de la producción agraria, pionero en la teoría de

la localización. Este se orientaba en analizar el uso adecuado y la rentabilidad del suelo agrícola, de acuerdo con su distancia frente al mercado (la ciudad). El campo era visto como ese pedazo de tierra que le pertenecía a la ciudad y le permitía abastecerse de bienes, por lo tanto, el análisis de sus vínculos con la ciudad no se llevaba a profundidad, solo llegaba a lo estrictamente productivo. “La distribución de la propiedad y el tipo de explotación agraria, son finalmente dos de los ejes de la investigación en Geografía Rural, a finales de los años cincuenta”. George, (1959) citado en: (Paniagua, 2006, pág. 72).

Posteriormente en los años 70 los enfoques y temáticas de la geografía rural tuvieron una transformación, “debido sobre todo a la aparición del enfoque teórico-cuantitativo y al empuje de la geografía radical” (García Ramón, 1995, pág. 15). También en esta época, “La ciudad entra en el temario de la geografía rural francesa como crisol de los procesos socioeconómicos más generales, que provocaban el deterioro de las relaciones de proximidad y comunidad características de las zonas rurales” (Paniagua, 2006, pág. 74).

La geografía cuantitativa, fortaleció y ahondó en la localización que daría paso a teorías como la del lugar central; la estadística, y los diferentes análisis matemáticos permitieron una mayor productividad en ese campo. A raíz de ello, la geografía radical criticó a la geografía cuantitativa, y afirmó que se tenía que estudiar en primer lugar, los diferentes procesos sociales para poder explicar así las diferentes transformaciones espaciales.

Frente a las líneas de investigación en la geografía radical, estas se caracterizaron por su interdisciplinaridad e innovación en los debates. Algunas de sus temáticas fueron: “el subdesarrollo y desarrollo del tercer mundo, la descentralización del espacio rural y la proletarianización del campesinado” (García Ramón, 1995, pág. 15). Estas enfatizan en el deterioro de las relaciones tradicionales del campo, por culpa del avance de las dinámicas capitalistas.

Visiones opuestas a los geógrafos rurales y radicales, fueron la de nueva ruralidad, nueva rusticidad o pluriactividad rural<sup>1</sup>; estos ven estas transformaciones espaciales y sociales en lo rural, como manifestaciones de una nueva situación estructural de resignificación económica, cultural y social; por ende, con conceptos como competitividad económica y sustentabilidad ambiental, crean un discurso que avala la incursión de la modernidad capitalista al campo.

En las últimas décadas, la geografía rural, así como las otras ramas de la geografía, se han caracterizado por su fragmentación en diferentes temáticas, a raíz principalmente de las nuevas transformaciones espaciales y sociales. En particular, se ha enfocado en la creciente presión urbana sobre el espacio rural y sus consecuencias, se caracterizan por el

---

<sup>1</sup> El término *Nueva ruralidad*, denota cambios y nuevos fenómenos económicos, sociales y culturales en los espacios rurales. *Pluriactividad*: como un proceso de emergencia de nuevas actividades que tienen lugar en el espacio rural; la más significativa expresión de nueva ruralidad. Y *Rusticidad* como esas nuevas relaciones de producción que son expresadas en nuevas maneras de ser, vivir y relacionarse en los espacios rurales. (Sánchez, 2014)

estudio de la pluriactividad rural, el turismo rural, las segundas residencias, la neo ruralidad, el trabajo femenino en la agricultura, etc.

También se ha dado el fortalecimiento al enfoque medioambiental que se preocupa por estudiar la degradación y depredación que recae actualmente en el espacio rural, como lo es la sobrexplotación y subexplotación - del suelo a causa de la agroindustria, la minería, y la urbanización.

La especialización y diversificación en temáticas que han adoptado los geógrafos rurales, han llevado a que diferentes investigadores se pregunten si es posible hablar de un fin de la geografía rural, dado que, estos procesos transversales llevan al geógrafo a reflexionar bajo determinantes metodológicos que aparecen en la geografía social, humanística, económica, de la población, de las actividades recreativas, y de la gestión ambiental (Paniagua, 2006).

Otro aspecto por valorar es que los “geógrafos cada vez se preocupan menos por delimitar los espacios rurales, puesto que la línea que divide lo rural y urbano se difumina cuando por ejemplo la urbanización o las áreas comerciales irrumpen en el campo” (Cuevas, 2014, pág. 17).

A continuación, se hace un barrido general por las diferentes líneas investigativas; que se han encargado de estudiar las relaciones urbano-rurales. Igualmente se subrayan allí algunos de los conceptos que fueron abordados en la propuesta de enseñanza.

**Tabla 4**

*Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad.*

Enfoques	Escuelas Y campos de la geografía	Teoría	Prioridad y conceptos
<i>Sociológicos analíticos:</i> de procesos emergentes en la globalización	Geografía cultural	<p>* <i>Nueva ruralidad</i>, Norma Giarracca (1993).</p> <p>* <i>Rusticidad</i> (Arias, 1992; Ramírez y Arias, 2002).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Des agrarización del campo</li> <li>-Diversificación de la economía rural</li> <li>-Desarrollo rural</li> <li>-Competitividad económica</li> <li>-Sustentabilidad ambiental.</li> <li>-<b>(global-local), (Localización-relocalización)</b></li> <li>-Metamorfosis de un grupo local</li> <li>- Reelaboración de trayectos locales de acuerdo con la economía.</li> <li>- <b>Redefinir su espacialidad y articulaciones espaciales.</b></li> </ul>

<p><i>Sociológicos normativos:</i> que buscan entender de los cambios económicos</p>	<p>Geografía económica</p>	<p><i>Teoría de los ciclos económicos</i> de Schumpeter (1982)</p> <p><i>Desarrollo Territorial Rural (DTR)</i>, Alexander Schejtman y Julio Berdegú (2004).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ciclos de producción</li> <li>➤ <b>Revolución verde, agroindustria.</b></li> <li>➤ Progreso</li> <li>➤ Paradigma tecnológico</li>   <li>➤ Gobernanza</li> <li>➤ Economías de escala</li> <li>➤ <b>Fortalecer vínculo entre ciudades y comunidades rurales.</b></li> <li>➤ Institucionalidad</li> </ul>
<p><i>Espaciales:</i> abordan el surgimiento y vínculos entre las ciudades</p>	<p>Geografía cuantitativa</p>	<p>Modelo fundacional para estudiar relación campo-ciudad: <i>centro-periferia</i>. Von Thünen (1826.)</p> <p><i>Modelo de la Urbanización Diferencial</i>, Geyer y Kontuly (1993)</p> <p><i>Modelo de Estadios de Desarrollo Urbano</i> (Berg, 1982)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Anillos de productividad</li> <li>➤ <b>Distancia</b></li> <li>➤ Mercado- consumo</li> <li>➤ <b>Localización</b></li>   <li>➤ Patrón urbano-regional</li> <li>➤ Concentración - desconcentración</li> <li>➤ Urbanización- contra urbanización</li>   <li>a) <b>Urbanización</b></li> <li>b) Suburbanización</li> <li>c) Desurbanización</li> <li>d) Reurbanización</li> <li>e) Peri-urbanización</li> <li>f) -Dinámica geográfica</li> </ul>
<p><i>Neomarxistas:</i> analizan formas de producción y repercusiones en lo rural</p>	<p>Escuela de Chicago Geografía radical</p>	<p><i>Continuum rural-urbano</i> *Vínculo Industria-Agricultura o de la <i>subordinación excluyente</i></p> <p>* <i>Desruralización</i> de Wallerstein (2001, 2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Marginación de la producción campesina.</b></li> <li>➤ <b>Descampesinización</b></li>   <li>➤ Economía mundo</li> <li>➤ Capital global</li> <li>➤ Países periferia</li> </ul>

Elaboración propia con base en el texto de: (Rivera & Delgado, 2008)

### 3.4.2 ¿Qué se entiende por campo y ciudad?

En primer lugar, cabe destacar que, si nos vamos a adentrar en lo que es campo y la ciudad, obligatoriamente tenemos que hablar de urbanidad y ruralidad.

Ciudad y campo, elementos sustantivos y constitutivos del espacio de los hombres, de diferentes formas de vida social, constituyeron regiones referenciadas a la centralidad de algunas ciudades hegemónicas, lo que ha dado origen a su caracterización, lo urbano como algo propio de la ciudad (res-urbis), y lo rural, como algo propio del campo (rus-ruris). (Llmonad, 2012, pág. 3)

Para comprender mejor esta relación entre campo-ruralidad; y ciudad-urbanidad, podemos acercarnos a la distinción de Lefebvre (1978), sobre morfología material y morfología social, así se habla de la ciudad como una realidad práctica material y lo urbano, como una realidad social de relaciones y formas de vida, asimismo “Lo urbano no pueden prescindir de una base práctico-sensible” (pág. 67). Es decir, debemos entender que tanto la ciudad y lo urbano, como el campo y la ruralidad, son dos conceptos que van unidos y forman una realidad. Aunque no se puede desligar así estos conceptos, la siguiente - tabla muestra sintéticamente las relaciones descritas anteriormente:

**Tabla 5**

*Relaciones campo- ciudad y urbano -rural*

CIUDAD	CAMPO	FORMA	APARIENCIA
URBANO	RURAL	CONTENIDO	ESENCIA
INDUSTRIAL	AGRARIO	FUNCIÓN	PROCESOS

*Fuente:* (Llmonad, 2012).

Otro aspecto con el que uno se puede aproximar a la definición de campo- rural y ciudad-urbano, es por contraste, y esa es la forma más tradicional y eficaz. Así pues, a lo largo del tiempo se ha recurrido a esta definición dicotómica: lo rural es lo no urbano y viceversa. La ciudad es definida como un espacio central, comercial, industrial y el campo relacionado a la agricultura, y la explotación de materias primas en general; el campo como un espacio de tranquilidad, lentitud, natural, y de poca densidad, mientras que la ciudad como un espacio caótico, móvil, urbano, de alta densidad, y contaminación.

Por otra parte, Méndez (2005) afirma que “la definición por contraste puede llevarnos a la idealización de cualquiera de los órdenes de estudio. Así se idealiza lo rural y se sataniza a lo urbano, y viceversa. No obstante, esta opción metodológica suele ser la más común”. (pág. 95)

Finalmente, otra forma para definir más profundamente las características de la urbanidad y la ruralidad, el campo y la ciudad, es estudiar sus asentamientos, su morfología, formas de vida y funciones. Es decir, aludir a sus dimensiones física y social.

Ahora podemos acercarnos a las características en primer lugar de la ciudad y la urbanidad.

**La ciudad** “puede ser definida como un espacio urbano con gran cantidad de población, posee una delimitación administrativa concreta; sus actividades son mayoritariamente

secundarias, terciarias y cuaternarias, y su paisaje es predominante urbano” (Parra, 2017, pág. 17). Se define desde las dos dimensiones anteriormente mencionadas, así la física se acerca al tamaño, y la social a relaciones como el comercio. Igualmente, lo **urbano**, se puede entender como cualidad y como espacio, la primera alude a la influencia que tiene la ciudad sobre el modo de vida de las personas (modo de vida urbano), y la segunda caracteriza el espacio urbano, por su cantidad de población, su base económica y administrativa, y su función. (Parra, 2017).

Así, desde el surgimiento de las primeras ciudades hasta la actualidad, se puede decir que el espacio urbano y el modo de vida se ha venido transformando con cada forma de producción y diferentes procesos históricos que repercuten en la manera de construir y estar en la ciudad. Aunque la ciudad moderna surgió en la industrialización y su transmutación se aprecia en el privilegio del valor de cambio, no se debe olvidar que, “La ciudad preexiste a la industrialización, hubo en efecto la ciudad oriental, la ciudad antigua, y más tarde la ciudad medieval, las ciudades son centros de vida social, y política donde no solo se acumula riqueza, sino conocimientos, técnicas y obras” (Lefebvre H. , 1978, pág. 106).

Para (Wirth, 1964 citado en: Tironi, 2005) lo urbano es el efecto que el tamaño, la densidad y la heterogeneidad de la ciudad tienen sobre el carácter social de la vida colectiva; por lo tanto, el tipo particular de conducta que la ciudad define.

Frente a **campo y ruralidad**, primero se debe aclarar que ruralidad ha sido una concepto abordado desde diferentes ámbitos, por lo tanto tiene diversas definiciones y nominaciones: “se puede hablar de - agrícola, agrario, campo, continuum rural-urbano, suburbano, ruralidad – utilizadas en distintos momentos y por diversos autores” (Cuevas, 2014, pág. 9). Su definición esta mediada por el lugar, la época y la mirada epistemológica del investigador.

Se toma la idea de ruralidad, campo y vida campesina como sinónimos resaltando su inseparabilidad. Por lo tanto, al hablar de ruralidad no solo se habla de un espacio “lo rural es lo que empíricamente los sustenta, es decir, los sujetos de la acción.” (Méndez, 2005, pág. 88). Así la vida cotidiana, costumbres y tradiciones, hacen parte de la construcción de ruralidad que no sólo se establece, “sobre morfologías, paisajes, arquitecturas, tamaño de localidades, sino también sobre costumbres, sentimientos, comportamientos o conductas” (Paniagua, 2006, pág. 89).

El campo puede ser llevado a la idealización, y en ocasiones se sigue viendo como un espacio tranquilo, bucólico, natural, y netamente de actividades agrícolas. Cuando la realidad actual nos muestra que en el campo también existe la contaminación, han surgido nuevas actividades como el ecoturismo, las casas de descanso, la minería o la explotación de recursos en general, las industrias han regresado al campo. La visión de un espacio estereotipado puede ser transformada por una de un espacio en donde se desarrolla el conflicto armado, como en Colombia, y se vive en condiciones de pobreza y abandono estatal.

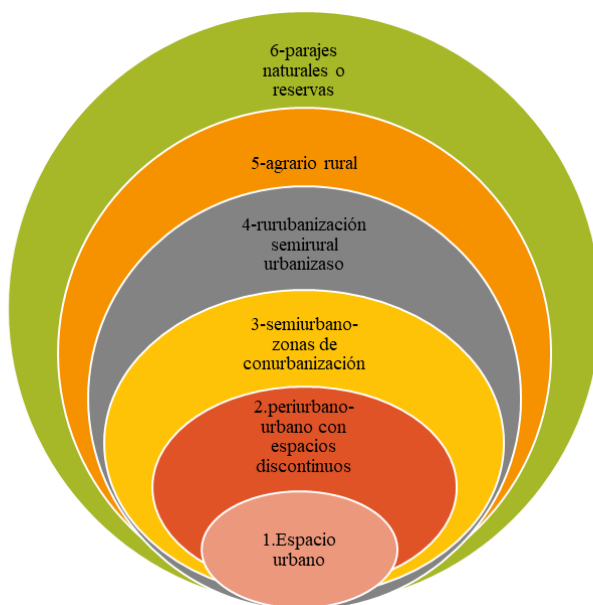
Sin embargo, a pesar de teorías como la nueva ruralidad que resaltan las nuevas actividades en el campo, y que es claro que este ha dejado de ser el espacio estereotipado de antaño, no se debe opacar que la actividad agrícola sigue siendo la actividad principal que fundamenta la ruralidad, acompañada de variables como la baja densidad poblacional, la poca urbanización, y la escasez de servicios o actividades del sector terciario. “El campo es lugar de producción y obras. La producción agrícola hace nacer productos, el paisaje, por el contrario, es obra” (Lefebvre H. , 1978, pág. 48).

Así pues, nos acogemos a definir la ruralidad desde la asociación de los elementos más visibles del entorno: la localización, actividad económica y sus actores sociales.

A continuación, se muestra las distintas zonas del continuo urbano- rural; una teoría importante en los estudios rurales y urbanos.

**Gráfica 18**

*Distintas zonas en el continuo urbano -rural*



*Elaboración propia con base en: (García, 1995, págs. 42-43)*

### **3.4.3 Relaciones históricas y transformaciones de las relaciones campo-ciudad**

El origen de la diferenciación de las categorías campo y ciudad, se remonta a los siglos XVII y XVIII cuando se da el tránsito al capitalismo, la urbanización de la sociedad y la industrialización. A pesar de que en la antigüedad se dio -el surgimiento de las ciudades (la polis, los burgos en la edad media), la sociedad seguía siendo netamente rural y campesina, considerando que las grandes aglomeraciones urbanas no habían surgido y la economía seguía siendo de subsistencia o predominante agrícola, por lo que no se podrían encontrar las relaciones tan diversas y redes que existen ahora.

Entonces, ¿en qué momento se da esta diferenciación?, el gran hito de la revolución industrial fue la creación de la fábrica en las ciudades, dado que los grandes patrones se aprovecharon de una mano de obra ya expropiada de los medios de producción. Es decir, arrojaron a las fábricas ubicadas en las ciudades a una masa de campesinos sin tierra y

sin medios, lo único que les quedaba para vender era su fuerza de trabajo, allí se habló de las primeras migraciones del campo a la ciudad.

Esto es importante porque en la división social del trabajo y en la especialización de la producción, es donde se consolida esta separación y diferenciación. “La separación de la ciudad y el campo tiene lugar entre la primeras y más fundamentales divisiones del trabajo, la división social del trabajo entre la ciudad y el campo corresponde a la separación entre el trabajo material y el trabajo intelectual.” (Lefebvre H. , 1978, pág. 46). Mientras el campo se especializó en la producción primaria, la ciudad en la producción secundaria.

Como cada espacio asumió una función en el anclaje productivo, no se deben contrastar, sino entender que existen relaciones de complementariedad, en la que cada uno pone a disposición del otro los elementos que puedan suplir sus carencias. A pesar de que en algunas ocasiones esta complementariedad no es equilibrada, y se hable de que las “relaciones tradicionales ya no existen”; el estudio de las relaciones campo- ciudad es vigente y necesario para la reflexión sobre la emergencia ambiental y social global, que influye en “la crisis de la ciudad tradicional que acompaña a la crisis mundial de la civilización agraria’ (Lefebvre H. , 1970, p. 192).

La relación ciudad-campo, ha cambiado profundamente a lo largo del tiempo histórico, según las épocas y modos de producción: “unas veces ha estado marcada por un conflicto radical: otras, ha estado calmada y cercana a una asociación.” (Lefebvre H. , 1978, pág. 88).

En esta lógica, desde el origen de la relación- campo ciudad, existió una articulación tradicional, que, a raíz de diferentes fenómenos como la urbanización, se ha venido deteriorando. “Ciudad y campo son redefinidos por la lógica industrial y subordinados a la producción y acumulación capitalistas, perdiendo sus características sustantivas de origen.” (Limonad, 2012, pág. 9) . En otras palabras, las características y funciones originarias fueron cambiando profundamente, especialmente en el transcurso de los dos últimos siglos, y, por ende, se dio paso a nuevas articulaciones entre el campo y la ciudad. (Ver tabla. 5)

Estas nuevas relaciones entre el campo y la ciudad se centran en que el espacio rural tuvo diferentes transformaciones, provocadas por la intensificación del capitalismo manifestado en la agroindustria, la descampesinización, y principalmente la fuerte urbanización, que ha sobrepasado los límites de la ruralidad; la ciudad se expande, lo que significa que el uso del suelo rural se modifica drásticamente.

Un espacio que era de uso agrícola ahora es de uso totalmente residencial, se construyen urbanizaciones con el atractivo campestre o se construyen posadas para el turismo, o se ubican industrias que se han descentralizado de la ciudad. “El consumo alimentario queda desconectado del entorno rural inmediato y la población urbana se alimenta cada vez más de productos provenientes de regiones distantes con un costo ambiental y energético

adicional”. (Paré, 2011, pág. 98). En consecuencia, estas nuevas actividades exigen nuevas articulaciones, nuevos actores, y nuevas formas de vida.

Sin embargo, cabe resaltar que partes de esos espacios rurales han resistido el embate de la ciudad: han podido preservar algunas funciones, su dinámica económica, sus formas de vida y modos de vivir los espacios en un entorno transformado. En el caso colombiano el campo ha sido drásticamente deshabitado, casi el 80 % de sus habitantes viven en ciudades, y el censo del DANE 2018, “reveló que el porcentaje de personas que viven en la ruralidad colombiana es de apenas del 22,9.%; según estimaciones del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) para el año 2050, tan solo el 13% de los colombianos seguirá haciéndolo.” (Semana Rural, 2019); lo que da cuenta de la alta migración del campo a la ciudad, y da luces de las difíciles condiciones que se viven en el campo colombiano.

**Tabla 6**  
*Articulación tradicional y nuevas relaciones campo-ciudad*

	CAMPO	CIUDAD
Articulación tradicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aporta alimentos (producción agrícola y pecuaria)</li> <li>-Materias primas (explotación de recursos)</li> <li>-Fuerza de trabajo (ejército de reserva)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insumos y productos industrializados</li> <li>-Espacios para la comercialización</li> <li>-Servicios (educativos, recreativos, institucionales y de salud).</li> </ul>
Nuevas relaciones campo-ciudad. <i>(pluriactividad- Nueva ruralidad)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un espacio de ocio (servicios turísticos)</li> <li>- Opción de residencia (casas de campo, segunda residencia).</li> <li>- Equilibrio ecológico, y conservación ecosistémica (zonas de reserva forestal)</li> <li>- Agroindustria y relocalización industrial.</li> </ul>	

*Cuadro de elaboración propia con base en:* (Méndez, 2005) y (García Ramón, 1995)

Los campesinos en los espacios rurales han sido desplazados por la gran agroindustria, se han convertido en obreros; la falta de incentivos ha llevado a que ellos se incorporen a una economía más urbanizada, en actividades como la construcción, el transporte y la economía de servicios en general, o venden sus parcelas al mercado de especulación inmobiliaria. A este fenómeno algunos lo pueden ubicar en el marco de la nueva ruralidad y otros desde el marco marxista asumiendo que estas “transformaciones rurales no son producto de la llamada nueva ruralidad, sino de la culminación del proceso de descampesinización ya planteado por la sociología rural marxista latinoamericana.” (Rivera & Delgado, 2008, pág. 88).

En conclusión, el espacio rural no es un espacio aislado, sino que hace parte de un entramado: una red territorial que se une a la ciudad o a diferentes espacios urbanos marcados por una jerarquización; una red dinámica que establece una estructura urbano regional. La mirada de campo- ciudad como espacios dicotómicos, se debe transformar por la de ciudad – región en la que se establezcan diferentes relaciones territoriales que lleven a una planificación espacial que permita que “la tradicional dicotomía rural/

urbano, propia de enfoques sectoriales hoy superados por la realidad, de paso a enfoques que favorezcan la asociación, el intercambio y la complementariedad.” (Romero & Joaquín, 2007, pág. 352).

En este orden, en la actualidad se habla de diferentes estrategias que puedan equilibrar estas relaciones entre el campo y la ciudad. Ideas que permitan que en los espacios rurales se desarrollen estas nuevas actividades, sin fragmentar el propio tejido territorial rural; en el que los nuevos actores y los habitantes rurales, defiendan nuevas actividades económicas que no arrasen totalmente las funciones, costumbres y sentidos tradicionales de los espacios rurales; que sustentan finalmente lo que es vivir un modo de vida rural.

La ONU en 1996, afirmó en una declaración:

(...) El desarrollo rural y el desarrollo urbano son interdependientes. Además de mejorar el hábitat urbano, debemos tratar también de ampliar adecuadamente la infraestructura, los servicios públicos y las oportunidades de empleo en las zonas rurales, a fin de hacerlas más atractivas, de constituir una red integrada de asentamientos y de reducir al mínimo la migración de las zonas rurales a las urbanas. (Paré, 2011, pág. 99)

Estas ideas que busquen soluciones tienen que pensarse también en la ciudad, y repensarse un modelo de ciudad, en el que su nivel de contaminación y degradación ambiental este diezmando por su propia autosuficiencia territorial.

#### **3.4.4 Relación campo- ciudad en la región metropolitana de la Sabana de Bogotá**

La región de la Sabana de Bogotá está ubicada en la cordillera oriental colombiana y en el Altiplano Cundiboyacense, cuenta con una altura en promedio de 2.650 msnm. La Sabana fue bautizada "El Valle de los Alcázares" por Gonzalo Jiménez de Quesada.

Entre las actividades económicas más preponderantes de los municipios de la Sabana de Bogotá, se destacan: la floricultura, el pastoreo, las actividades del sector secundario ubicadas en zonas industriales, la minería, actividades del sector terciario y una que ha venido tomando gran preponderancia es la construcción y la especulación inmobiliaria, esta ha atacado la actividad que preponderaba desde hace siglos en la Sabana de Bogotá: la agricultura. Según cuentas del (DANE, 2018) Bogotá y Cundinamarca conforman la región que más aporta al PIB nacional con el 31.6 %.

Esta es una región que abarca varios municipios del departamento de Cundinamarca, que, junto con Bogotá,

Conforman hoy una región metropolitana en formación, con un papel siempre preponderante en el esquema de poblamiento del país y en el ordenamiento del sistema urbano. Actualmente constituye la región más poblada y de mayor participación en la economía nacional, y Bogotá es el centro de la región funcional más extensa en Colombia. (Del Castillo, 2001, pág. 700)

Como se puede observar en el siguiente mapa, la Sabana de Bogotá está conformada por supuesto por la ciudad de Bogotá, Soacha y Sibaté al sur, los municipios de la Sabana de occidente, los de Sabana de oriente, y finalmente los de Sabana centro; en la que está

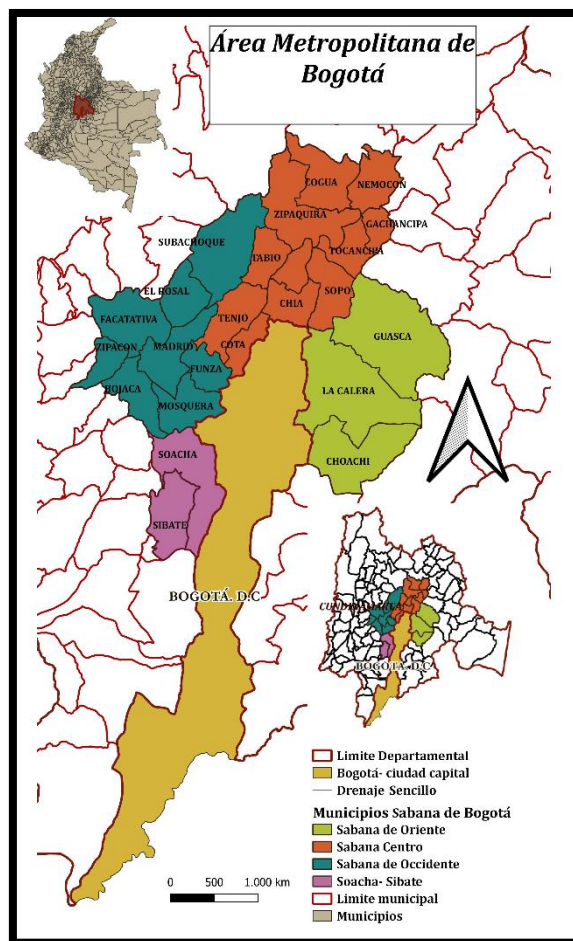
incluido el municipio de **Cogua**, que, por ende, se ve influenciado, por las dinámicas socio- espaciales de esta área metropolitana. A pesar de que en la realidad ya hace años se ha dado esta formación del área metropolitana, legalmente no estaba constituida, hasta que actualmente fue aprobado un proyecto de ley en el Congreso de la República, que busca reglamentarla.

Este proyecto permitirá planear el desarrollo de manera articulada entre Bogotá y los municipios de Cundinamarca. La pandemia nos ha demostrado que somos completamente interdependientes que en Bogotá no tenemos cómo abastecernos, ni como alimentarnos si no es por los alimentos que produce Cundinamarca y que los ciudadanos que viven en Cundinamarca necesitan acceder a servicios de calidad que hay en Bogotá así que es hora, que esa, que es una realidad, sea también una realidad en términos de planeación de nuestro desarrollo. (Goebertus, 2020)

Se espera que este proyecto, beneficie a la Sabana de Bogotá, y que signifique realmente un cambio de paradigma en la planificación, las relaciones, y la organización del territorio. Y que no sea un beneficio más para las grandes urbanizadoras; y ello depende de la participación y unión ciudadana de los diferentes municipios.

### Mapa 3

Área metropolitana de Bogotá D.C

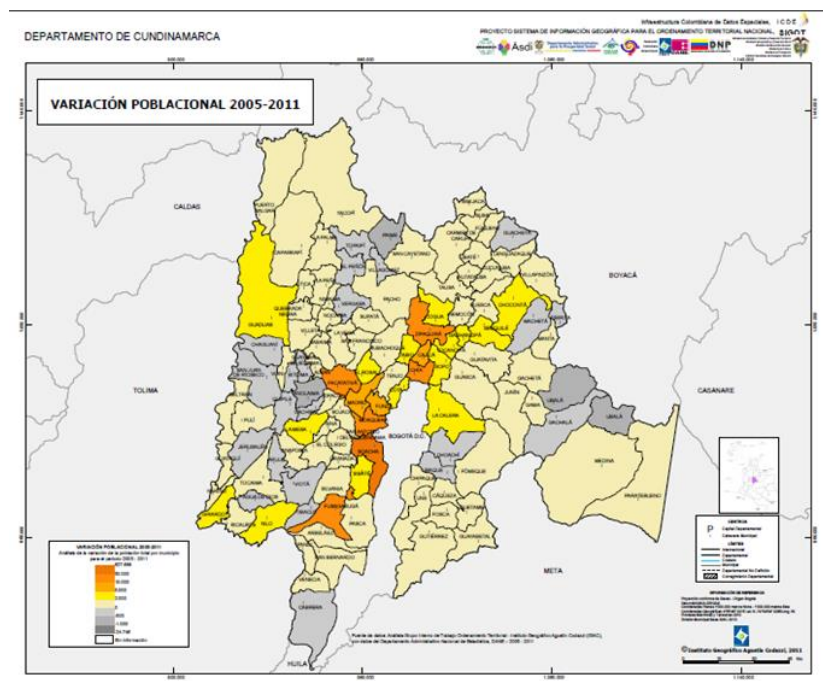


Mapa de Elaboración propia: Erika Álvarez, 2020

El área metropolitana de Bogotá principalmente los municipios que limitan con Bogotá tienen un alto índice de variación poblacional, gracias a que se ha dado una reducción significativa de la población asentada en el área rural y su concentración mayoritaria en los núcleos urbanos en donde la densidad ha crecido desenfrenadamente a lo largo de estas tres últimas décadas, “mientras que Bogotá creció 0,62% promedio anual entre 2005 y 2018, los 16 municipios con lo que se conforman la región próxima, crecieron un 3,29%” (SDP,2019).

#### Mapa 4

*Variación poblacional de Cundinamarca (2005-2011)*



*Elaboración: IGAC fuente: SIGOT,2019 <https://sigot.igac.gov.co/es/mapas-tematicos/departamentos>*

Esta alta dinámica en los flujos migratorios son el reflejo de los diferenciales económicos, y sociales de los municipios de la Sabana con la ciudad de Bogotá, por lo que la formalización de esta área metropolitana es fundamental para planificar y organizar territorialmente el área metropolitana; considerando que el crecimiento desaforado y desordenado ha propiciado que en las últimas décadas surjan, diferentes problemáticas tanto en el ámbito social, económico y ambiental; que repercuten totalmente en la relación campo-ciudad. Por ejemplo, el uso inequitativo y la contaminación del recurso hídrico, pérdida de la soberanía alimentaria por la transformación del uso del suelo agrícola, los problemas de movilidad y de ausencia de infraestructura que inciden en la mala calidad de vida de las personas, entre otros.

Es decir, las articulaciones entre la ciudad Bogotá esa Metròpoli y los municipios cercanos, como Cogua; están desequilibradas y desorganizadas.

Temas como la seguridad, la movilidad y el crecimiento desordenado de la Sabana de Bogotá han propiciado por años el debate sobre la necesidad de conformar el área

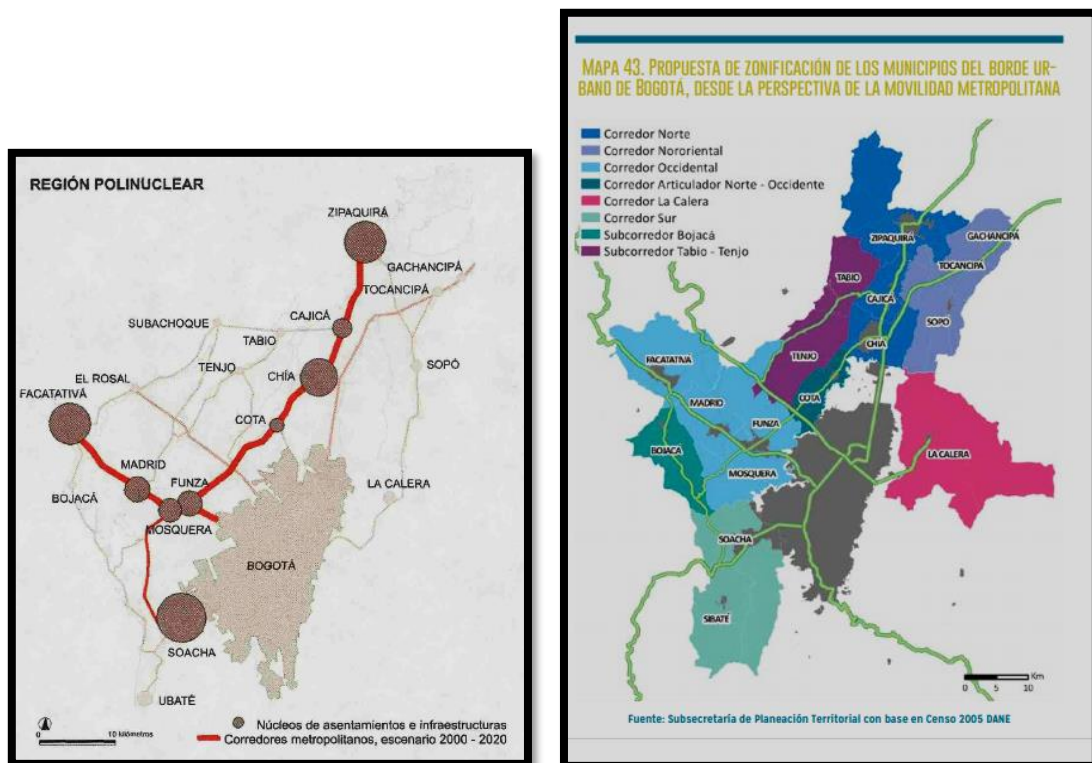
metropolitana. Sin embargo, el proyecto implica que los municipios tengan que renunciar a ciertos poderes, destinar recursos y unir voluntades políticas (Rueda, 2018).

Para, Del Castillo las soluciones para ordenar ecológica y territorialmente a la Sabana parten de crear y de planificar una región polinuclear que integre las necesidades y demandas de los diferentes municipios, con la ciudad de Bogotá.

La integración se apoya en la construcción de una estructura metropolitana que permita distribuir espacialmente a la población y las actividades en un esquema polinuclear articulado que preserve funciones y espacios ecológicos insustituibles, suelo libre y de uso agrícola, y núcleos urbanos conectados por redes de infraestructura que diversifiquen e intercambien actividades funciones y servicios. (2001, pág. 709)

### Mapa 5 y 6

*Estructura metropolitana polinuclear Y propuesta de zonificación de los municipios del borde urbano de Bogotá desde la movilidad metropolitana*



Tomado de: (Del Castillo, 2001, pág. 715) y (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2014, pág. 274)

La alcaldía del municipio de Cogua al entender que se pertenece al área metropolitana de la ciudad de Bogotá planea adelantar en los próximos años proyectos que fortalezcan estas redes e integren al municipio en una estructura metropolitana.

Cogua, al estar más alejado a Bogotá que otros municipios, su perímetro urbano no ha crecido tan desbordadamente como el de sus vecinos; sin embargo, para que esto no ocurra el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), es fundamental para delimitar los usos del suelo, y así seguir preservando una vocación agrícola y turística en el municipio. La arremetida de las grandes urbanizaciones y la especulación inmobiliaria ya han afectado

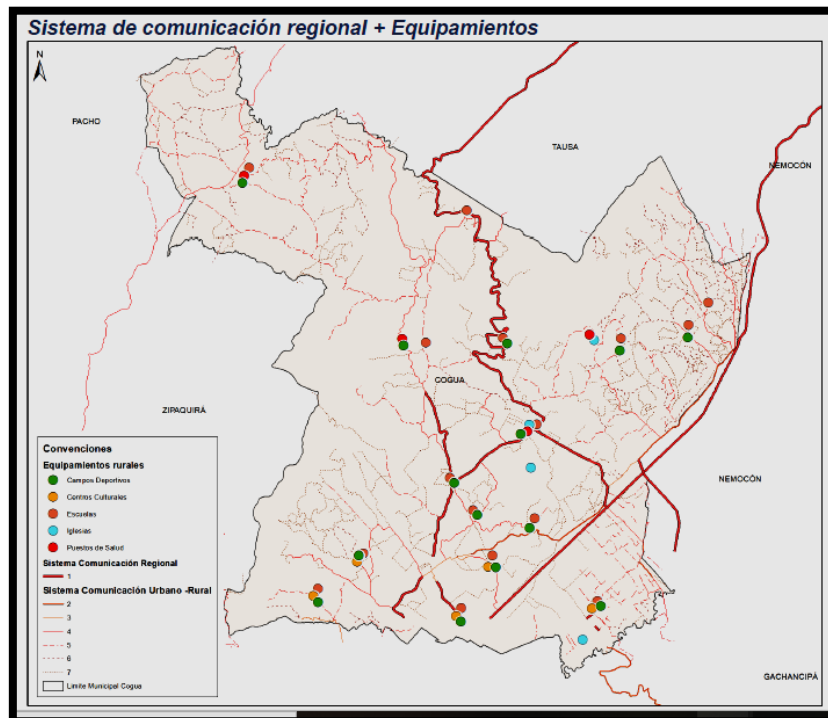
ambiental, social y territorialmente a varios municipios como Chía, Cajicá y Zipaquirá. Debido a que los diferentes alcaldes no han tenido un control territorial fuerte, y por el contrario el capital inmobiliario ha modificado y desorganizado a su antojo el territorio.

Una rápida mirada a los perímetros urbanos de los municipios aledaños a Bogotá muestra que estos no son definidos con base en la características geológicas, hidrológicas, paisajísticas del territorio, sino que se acomodan a los planes de expansión urbana resultantes del fabuloso negocio de convertir las tierras rurales en urbanizables, o en zonas industriales. (Revista Semillas, 2013, p. 23)

Actualmente el POT del municipio de Cogua está desactualizado, puesto que data del año 2002, por lo que se está llevando a cabo el proceso para su estructuración. Hasta el momento se ha dado un proceso transparente y democrático en el que se han recibido las propuestas de la comunidad en general. El ordenamiento del territorio tendrá en consideración las relaciones intermunicipales, metropolitanas y regionales; las condiciones de diversidad étnica y cultural; así como la utilización óptima de los recursos naturales, económicos y humanos para el logro de una mejor calidad de vida. En este (POT) “la estrategia del manejo del borde urbano-rural, parte de privilegiar la seguridad alimentaria, la cultura y el modelo campesino de ocupación, antes que la expansión urbana” (Alcaldía municipal de Cogua, 2018).

### Mapa 7

*Sistema de comunicación regional en el municipio de Cogua, propuesta en el nuevo (POT)*



Tomado de: (Alcaldía municipal de Cogua, 2018)

Varias de estas problemáticas de la Sabana de Bogotá, que repercuten directamente en las relaciones campo-ciudad, fueron abarcadas en el desarrollo de esta propuesta de enseñanza.

### 3.4.5 Las relaciones campo y ciudad como excusa para el aprendizaje del pensamiento espacial

Como se vio anteriormente las relaciones del campo y la ciudad abarcan múltiples fenómenos sociales, y espaciales, por lo que la enseñanza de algunas de sus problemáticas puede acercarnos a la adquisición de diferentes competencias en el ámbito del pensamiento espacial, influirían en la toma de decisiones espaciales y la explicación de diferentes tipos de información espacial, que el sujeto percibe, siente y conoce diariamente.

El desarrollo del pensamiento espacial en los estudiantes comprende que los diferentes componentes del espacio, los objetos y acciones, forman una estructura espacial, en la que el espacio es móvil y cambiante. Aquí algunas categorías del pensamiento espacial como: uso del suelo, ciudad-región, migración, flujos, centralidad, distancia, jerarquía y medio ambiente, se convierten en un elemento esencial para explicar fenómenos como: la agricultura, la urbanización, las problemáticas ambientales y el transporte, entendidos en este contexto como actividades que se desplazan entre flujos ciudad-región o campo-ciudad.

Como los decíamos anteriormente, los actuales flujos rural- urbano están desequilibrados, ejemplo, de ello es la importación de recursos por parte de la ciudad y la exportación de desechos hacia el campo (Guzmán, 2010). Si estos flujos se encuentran desequilibrados el análisis y la discusión de estrategias que equilibren estas relaciones, parten de observar, describir, y analizar el espacio; y sus procesos de organización y apropiación.

Cabe resaltar, que la geografía en materia educativa ha aportado una gama de ideas fundamentales sobre la dimensión espacial de la sociedad, entre ellas está la de campo/ciudad (ver Tabla 7), que permite comprender el espacio en el que habitamos y las diferentes estructuras espaciales a la que ha dado lugar la forma de habitar.

**Tabla 7**

*Campo/ ciudad como aporte de la geografía para la comprensión de la dimensión espacial.*

Espacio y sus diferentes clases	Movimiento
Escala	Contracción
Localización	Evolución /Revolución
Ambitos globales	Distancia
Equilibrio	Concentración
Accesibilidad/ exclusion	Dendiad
<b><u>Ciudad/ campo</u></b>	Aislamiento/ Congregación
Contiguidad/ discontinuidad	Vecindad/ Anomia

Cuadro tomado de : (Rodríguez L. , 2006, pág. 30)

Para, Santiago, la educación rural parte de enseñar y problematizar el medio rural en el que habitan los estudiantes, y así al momento de reflexionar sobre la realidad rural-fronteriza,

Se debe tomar en cuenta las circunstancias vividas diariamente, como es el intercambio de diversos productos, el efecto formativo de la identidad nacional que promueven los medios de comunicación social, la forma como se desarrolla el desplazamiento de lugareños hacia ambos escenarios, el aprovechamiento de las oportunidades de trabajo, el desarrollo de la agricultura y la pesca, para citar ejemplos. (Santiago J. A., 2016, pág. 13)

A continuación, se hace una síntesis de algunos de los ejes problemáticos urbano-rurales que se buscaron trabajar en la propuesta, junto con las categorías y habilidades del pensamiento espacial que se exploraron con los estudiantes.

### Gráfica 19

*Habilidades del pensamiento espacial relacionadas con conceptos de análisis de las dinámicas campo -ciudad*



*Gráfica de elaboración propia: Erika Álvarez ,2019*

## 4. PROPUESTA PEDAGÓGICA Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

### 4.1 Propuesta Pedagógica

El proceso de intervención en la I.E.D.R Las Margaritas con los estudiantes del grado noveno, tuvo dos momentos: el primero fue denominado *caracterización y contextualización*, donde se realizó el primer acercamiento al grupo de estudiantes, a los profesores, y a las características de la institución en general como lo son su ubicación, planta física, su componente pedagógico, y su comunidad educativa. El proceso de caracterización se inició en el segundo semestre del año 2018, y finalizó a comienzos del 2019, en este periodo se implementaron varios instrumentos como: la observación participante, entrevistas semiestructuradas, ejercicios aplicados a los estudiantes, diálogos con estudiantes y maestros, información que eran consignada en diarios de campo.

El segundo momento, fue la construcción de una propuesta de enseñanza con base en la caracterización ya realizada; esta propuesta fue titulada: **“Desarrollo del pensamiento espacial a través de las relaciones campo -ciudad de la Sabana de Bogotá”** Una propuesta que estuvo expuesta a la modificación de acuerdo con el transcurso de la intervención, las necesidades de los estudiantes y el contexto.

Esta propuesta contempla cuatro ejes de acuerdo con las características de la pedagogía problémica y los objetivos específicos de este trabajo investigativo. El primer eje se denominó *“descubrimiento de los conocimientos previos”*, el segundo se denominó: *“conceptualización y acercamiento a los problemas comunes”*, el tercero *“la situación problema”* y el último *“soluciones y reflexión”*. Se utilizó el planeador de clases para el desarrollo de la intervención en el aula, (Ver anexos 6 y 7). La estructuración de las planeaciones de clase estaba compuesta principalmente por los siguientes elementos:

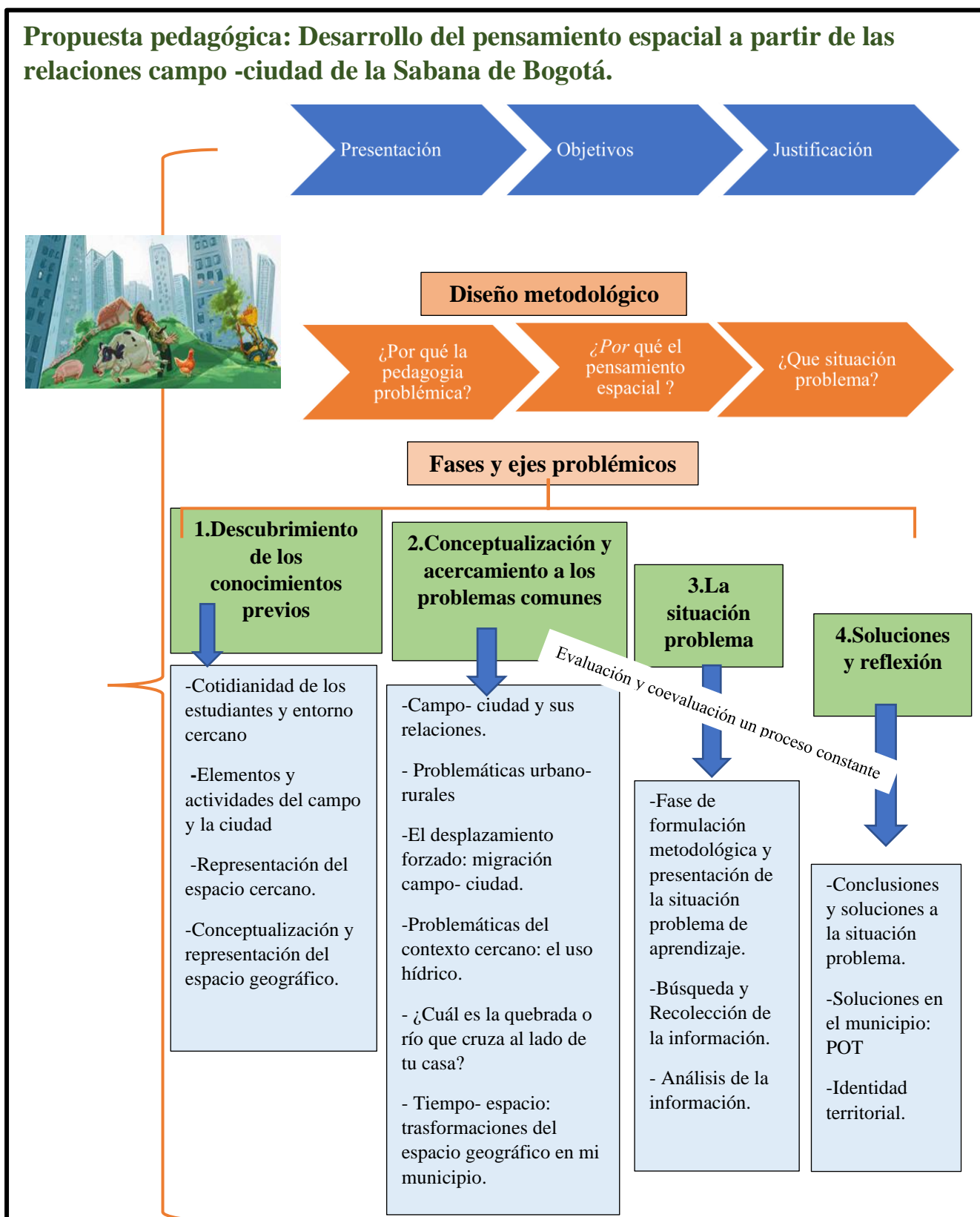
- Ejes problémicos/ temáticas / conceptos espaciales
- Objetivos
- Habilidades de pensamiento a desarrollar
- La situación problémica (pregunta problema)
- Preguntas problematizadoras
- Actividades del docente y del estudiante (Labores problémicas)
- Instrumentos - y Recursos utilizados
- Observaciones

Los planeadores de clases son una herramienta importante para que el quehacer pedagógico en el aula, dado que son una guía en el proceso de la transposición didáctica de algún contenido en el aula, es flexible, gracias a que puede ser adecuada a las necesidades educativas del contexto educativo. Es decir, este instrumento permite finalmente que el docente disipe sus dudas metodológicas y logre enunciar qué quiere enseñar, en qué momento lo va a enseñar, cómo lo va a enseñar, y el para qué lo va a enseñar.

A continuación, en la (gráfica 20) se muestra el contenido de la propuesta de enseñanza.

Gráfica 20

Contenido de la propuesta pedagógica problémica



## **Propuesta pedagógica: Desarrollo del pensamiento espacial a partir de las relaciones campo -ciudad de la Sabana de Bogotá.**

### **Presentación:**

La siguiente propuesta de enseñanza es el resultado de un proceso de reflexión e investigación alrededor de las relaciones campo-ciudad, y su importancia de ser llevadas al ámbito escolar, permitiendo que los estudiantes comprendan su realidad inmediata.

En consecuencia, a través de un proceso de intervención en la I.E.D.R Las Margaritas con los estudiantes de grado noveno, se busca proponer estrategias de aprendizaje, que permitan aportar en la construcción de saber pedagógico en la escuela.

**Justificación:** Esta propuesta pedagógica tienen como base la necesidad de construir soportes de análisis alrededor de las relaciones campo- ciudad en la Sabana de Bogotá, partiendo de la cotidianidad y el entorno cercano del estudiante, para que le permita comprender la incidencia del hombre en el espacio geográfico.

La importancia de esta propuesta radica en que permite que el estudiante dimensione diferentes problemáticas urbano-rurales, sus causas y consecuencias desde su cotidianidad inmediata. Por ende, se busca que reflexione alrededor de posibles soluciones a la contaminación y degradación que recae actualmente en el espacio rural, como lo es la sobrexplotación y subexplotación del suelo; a causa de la agroindustria, la minería, y la urbanización.

Además, esta temática es completamente transversal e interdisciplinar, por lo que termina siendo pertinente para la educación secundaria formal (6 ° a 11 ° grado).

### **Objetivos:**

- Caracterizar el espacio cercano de los estudiantes a partir de las relaciones campo ciudad.
- Problematizar las relaciones campo- ciudad, a través de una situación problema de aprendizaje.
- Integrar a los estudiantes en la discusión y organización territorial de su municipio.

### **¿Por qué el enfoque problémico?**

El enfoque problémico defiende la necesidad de exponer a los estudiantes ante situaciones problemáticas, que enfrenten al estudiante a diferentes procedimientos que lo lleven a la búsqueda de soluciones alrededor de esta problemática, desplegando en los estudiantes habilidades que le permitan analizar su realidad inmediata.

En ese orden de ideas, uno de los objetivos de la educación secundaria según el profesor Carlos Medina, es fomentar en el estudiante conocimientos que le permitan solucionar problemas y adquirir habilidades que fomenten en ellos el sentido crítico. Por lo que una adecuada orientación didáctica en el aula es fundamental.

Son objetivos de la educación secundaria: La comprensión de la dinámica práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas y la utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de conocimientos con su propio esfuerzo. (Medina C. , 1996, pág. 116).

Así pues, retomando los postulados de la pedagogía problémica expuestos en el capítulo anterior; en el proceso de aprendizaje es crucial ir de la mano con el *proceso de reflexión del pensamiento crítico investigativo*:

1. Identificar situaciones problemáticas
2. Definir problemas
3. Formular hipótesis
4. Buscar, organizar y analizar información
5. Dar respuesta llegar a conclusiones

Esta propuesta de enseñanza buscó acercarse a cada uno de los pasos de este proceso, permitiendo así que la pedagogía problémica permita trazar un camino para que los estudiantes aprenden a cuestionar, y sean sujetos activos en su proceso de aprendizaje.

### **¿Por qué el pensamiento espacial?**

Como se expuso en el marco teórico, es necesario que la educación geográfica le apueste al desarrollo del pensamiento espacial, especialmente para que los estudiantes analicen y discutan su espacialidad; y esto se logra si en ellos se desarrollan diferentes habilidades que les permitan observar el espacio desde una perspectiva más crítica.

En este sentido, entendemos por habilidades diferentes aptitudes ya sea innatas o desarrolladas a lo largo del proceso de educación, que le permiten al sujeto realizar diferentes actividades y tareas de la manera correcta. Así pueden existir habilidades intelectuales o cognoscitivas, actitudinales, y procedimentales.

Frente a las habilidades geográficas, cabe aclarar que estas según, Rodríguez de Moreno:

Corresponden al aprendizaje procedimental que es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos; es un saber de tipo práctico porque se basa en la realización de acciones y operaciones. Los

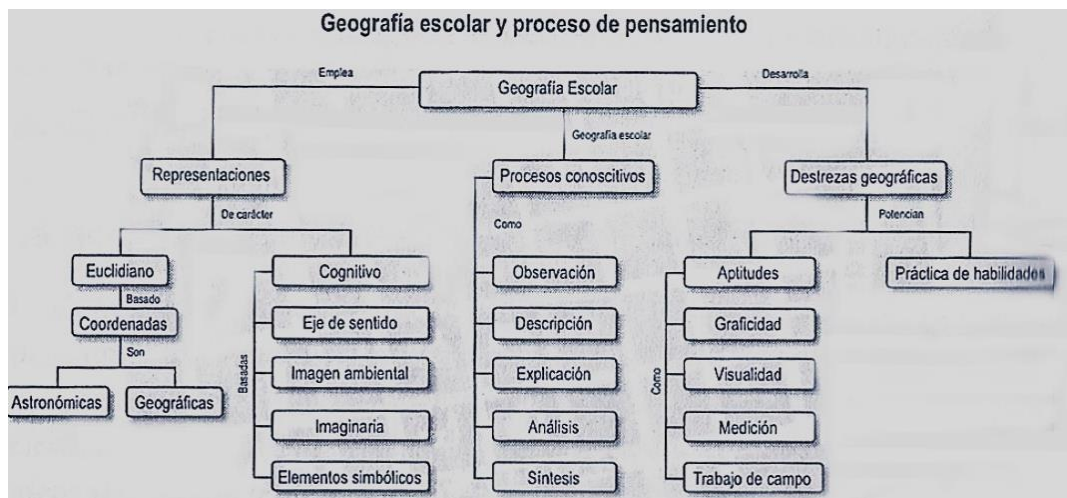
procedimientos se definen como el conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de un objetivo determinado” (Rodríguez de Moreno, 2010, pág. 93)

En consecuencia, el proceso de enseñanza geográfica debe fomentar en los estudiantes habilidades como la observación, la descripción y la explicación. Para esta propuesta, estas tres habilidades de pensamiento espacial son fundamentales a la hora de leer el espacio geográfico. Cada una de estas habilidades están definidas en el capítulo anterior.

A continuación, se muestra un mapa conceptual sobre la geografía escolar y los procesos de pensamiento que explican, lo anteriormente mencionado.

**Gráfico 21**

*Geografía escolar y proceso de pensamiento*



Tomado de: (Rodríguez L. , 2006)

### ¿Qué situación problema?

Esta propuesta de enseñanza asumió una situación problema afín al contexto local y la vida cotidiana de los estudiantes. De acuerdo con la **contextualización** que es el primer paso para formular la situación problema, se puede evidenciar que varios estudiantes no se identificaban con su espacio de vivienda, no identificaban las diversas actividades de su entorno, y, por último, algunos estudiantes han tenido la posibilidad de viajar a la ciudad de Bogotá, por ejemplo, a la central de abastos, sin embargo, no existe una comprensión espacial de los diferentes fenómenos y relaciones que se presentaban allí.

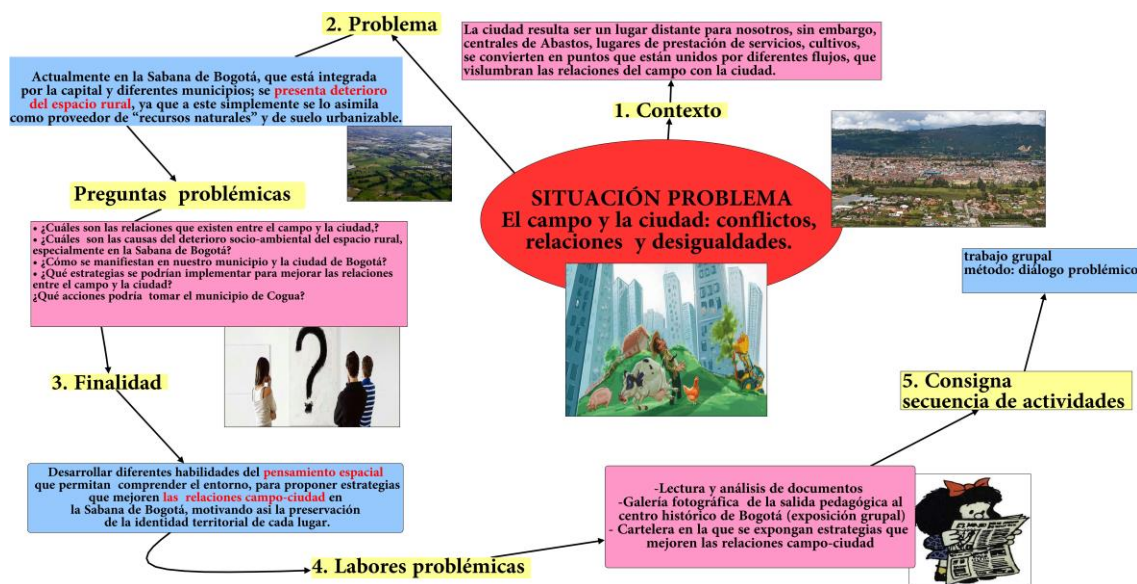
En ese sentido, se convierte en un aspecto importante que, por medio de estas actividades cotidianas de los estudiantes, se evidencien las relaciones del campo con la ciudad. Así, lugares de prestación de servicios, lugares de cultivo, se convierten en puntos que están unidos por diferentes flujos, que en ocasiones no son perceptibles; y que no logramos comprender las dinámicas y los conflictos en su interior.

A continuación, se presentan (ver gráfica 22), cada uno de los elementos que componen esta situación problema: un contexto, un problema que se desglosa en unas preguntas, una

finalidad, labores o tareas problémicas y una consigna o secuencia de actividades. Para más información frente a la situación problema (Ver anexo 9), en el que se presenta una matriz más explícita.

**Gráfico 22**

*Situación problema: el campo y la ciudad, conflictos, relaciones y desigualdades.*



*Gráfico de elaboración propia, 2020*

**El problema docente** va en concordancia con la finalidad de la situación problema, por lo que se identifica cada una de las relaciones y conflictos de la Sabana de Bogotá y se explora las estrategias más acordes a la solución de estas desigualdades en las relaciones campo- ciudad.

Con ello el docente responderá el cómo. Los procedimientos, métodos e instrumentos que se elijan son cruciales.

Esta propuesta de enseñanza plantea que el casarse con un método en particular puede ser muy esquemático y riguroso para el desarrollo y la solución de la situación problémica; por lo que una combinación de los diferentes métodos puede llegar a ser más efectivo. En el desarrollo de esta propuesta se le da mayor importancia al diálogo problémico, gracias a que este permite interactuar con los estudiantes alrededor de las preguntas problémicas.

También se debe tener en cuenta, que a partir de la situación problema pueden desarrollarse diferentes unidades didácticas, por lo que los objetivos que se proponen son algunos de los que corresponderían a una de las posibles Unidades Didácticas (Ver anexo 9).

#### **4.1.1 Etapa 1: Descubrimiento de los conocimientos previos**

En concordancia con el primer paso de la pedagogía problémica, se busca caracterizar el contexto de los estudiantes y conocer sus conocimientos previos, sus procesos de aprendizaje, cómo aprenden y cómo es la metodología de aprendizaje en su institución.

Esta etapa es crucial para la formulación metodológica de la situación problema, así los problemas comunes de los estudiantes, perspectivas sobre su entorno, y sobre todo sus impresiones frente a lo que es vivir en el espacio rural, se convierten en elementos cruciales.

Igualmente, esta caracterización busca conocer cómo ha sido el proceso de aprendizaje de la geografía en los estudiantes, qué contenidos recuerdan, y qué habilidades espaciales y conceptos manejan en la comprensión de su espacio cercano.

Para esta propuesta de enseñanza, dadas las características encontradas sobre la enseñanza de la geografía en la escuela, y el desarrollo del pensamiento espacial en los estudiantes; se asume como una necesidad integrar una etapa en la que se aborden algunos de los “conceptos espaciales como lo son: localización, distribución, distancia, lugar, dispersión.” (Rodríguez de Moreno, 2010, pág. 87); y en general contenidos y conceptos elementales de la geografía.

En primer lugar, con un ejercicio narrativo y preguntas abiertas, (ver anexo 2) dirigidas a los estudiantes, se busca identificar la cotidianidad, el contexto en el que se desenvuelve el estudiante y su capacidad para percibir diferentes problemáticas de su entorno. Además, reconocer sus habilidades escriturales, y habilidades cognitivas en general.

En segundo lugar, se propone un cuestionario abierto (ver anexo 3) que tiene como objetivo reconocer, las opiniones y conocimientos que tienen los estudiantes frente al área de geografía, y especialmente frente a las actividades y elementos del campo y la ciudad, sus miradas frente a la ruralidad y la urbanidad.

En tercer lugar, se realiza un ejercicio en el que los estudiantes hacen una representación del espacio (dibujo), con el objetivo de valorar la percepción que tienen los estudiantes sobre su espacio cercano y sus habilidades de representación. (ver anexo.4)

Por último, se plantean tres sesiones, en la que su objetivo principal es realizar una conceptualización básica de contenidos geográficos, para que los estudiantes aprendan características y formas de representación del planeta tierra, y, así mismo, manejen algunos conceptos espaciales fundamentales. Se le da importancia al concepto de distancia, escala, y localización. (ver en anexos: Fotografías).

Las actividades están mediadas por el diálogo problémico, que consiste en una exposición del docente que propicia la participación y estimula el razonamiento dialéctico. El docente crea situaciones problémicas apoyándose de preguntas reflexivas, que son contestadas

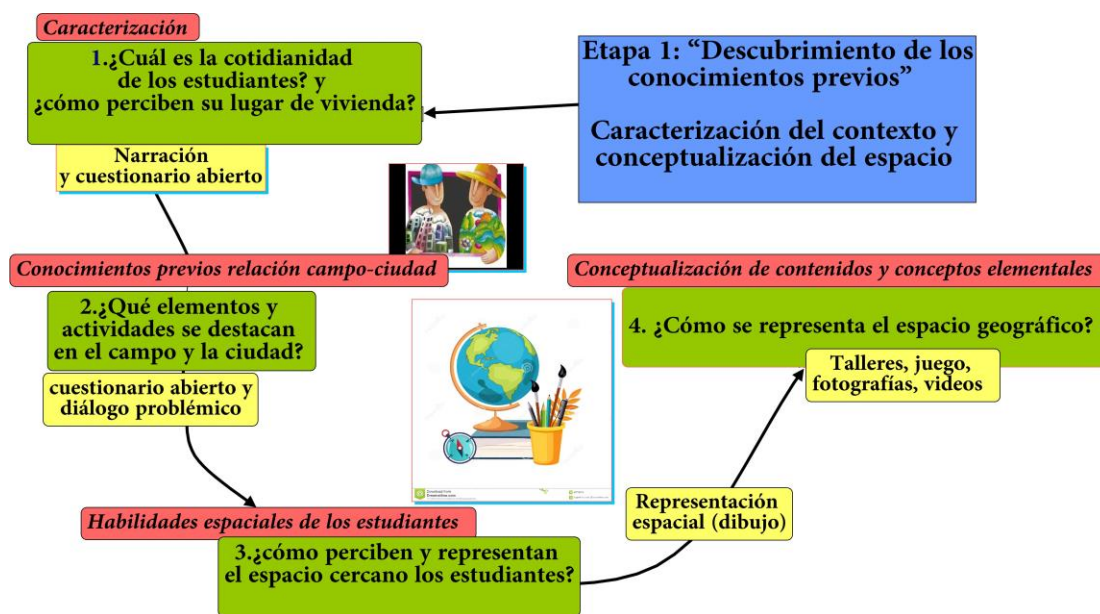
por los estudiantes con base en información obtenida en mapas temáticos, videos y fotografías.

Como instrumento de caracterización se utiliza cuestionarios abiertos, que buscaban recolectar información acerca de los conocimientos previos, cotidianidad y nociones de los estudiantes frente a las ciencias sociales. Esta propuesta entiende por cuestionario abierto, un instrumento en el que el estudiante tiene la libertad de responder abiertamente a un interrogante, y se diferencia del cerrado, en el que la respuesta está totalmente limitada.

Así mismo, se realiza un acercamiento a la utilización del juego como estrategia de enseñanza, porque este puede ser significativo e interesante para los estudiantes. En el siguiente gráfico se sintetiza, esta primera etapa de la propuesta de enseñanza.

**Gráfica 23**

*Etapa 1: “Descubrimiento de los conocimientos previos y caracterización”*



*Gráfico de elaboración propia, 2020*

#### **4.1.2 Etapa 2: Conceptualización y acercamiento a los problemas comunes**

Esta segunda etapa está compuesta por cinco sesiones en las cuales se busca, acercar a los estudiantes a diferentes habilidades y conceptos del pensamiento espacial, a través de la discusión de los problemas locales y comunes de los estudiantes. Además de ello, se da paso a la presentación al contenido que abordará la situación problema: las relaciones campo- ciudad (ver Gráfica 24).

De acuerdo con las tareas y actividades en el desarrollo de la pedagogía problémica, esta etapa se propone desarrollar actividades de motivación para el nuevo contenido y

presentación de este al estudiante. Así mismo, se realizan actividades de potenciación de las habilidades de pensamiento del estudiante.

En esa medida, se parte de tres preguntas **¿Cuáles son las relaciones que existen entre el campo y la ciudad, ¿cómo se manifiestan sus desigualdades?, Y ¿qué tipo de problemáticas se presentan en el campo y la ciudad?** Para esto es importante abordar las definiciones de campo y ciudad, sus elementos, sus actividades relacionadas y funciones predominantes. Así, la urbanización desorganizada, la potrerización, la contaminación, la minería, la segregación espacial, se convierten en terminología clave que el estudiante debe utilizar adecuadamente a la hora de describir el espacio.

Por otra parte, por medio de diferentes problemáticas se menciona y realiza una discusión de la desigualdad de estas relaciones. Así la migración poblacional se convierte en una de las tantas relaciones predominantes entre el campo y la ciudad, por lo que el fenómeno escogido para explicar la relación de migración campo - ciudad, fue la problemática del desplazamiento forzado. En esta instancia son propuestos diferentes recursos didácticos, como material audiovisual, fotografías y mapas. También, es importante el cine como una oportunidad para exponer estos fenómenos actuales, desde una postura más cercana y profunda.

En segunda instancia partimos de la pregunta **¿Qué tipo de problemáticas socio – ambientales hay en tu entorno local?** Allí el estudiante tiene que realizar ejercicios de observación que le permitan identificar las problemáticas del entorno local y para ello se realiza un recorrido a una montaña cercana a la institución denominada “La piedra de la tortuga”.

En ese sentido, una estrategia pedagógica implementada en esta apuesta educativa consistió en realizar **“Recorridos Territoriales”** los cuales son asumidos como posibilidades pedagógicas para caminar, sentir y comprender el territorio desde la experiencia; en donde la observación y el diálogo entre los fundamentos teóricos forman un puente para leer el espacio. Por lo que los recorridos territoriales, son fundamentales a la hora de reconocer el entorno cercano y permiten nutrir diferentes habilidades, para comprender las dinámicas de este. Un recorrido se convierte en una fuente de información importante para que el estudiante logre describir fenómenos y situaciones de una manera más compleja, utilizando una terminología más amplia.

Para acercarnos al espacio cercano de los estudiantes, y ahondar en las relaciones campo-ciudad; se utiliza la temática del uso del recurso y las fuentes hídricas como un eje importante y motivacional en los estudiantes. Son elementos importantes de esta propuesta la reflexión sobre la contaminación de las quebradas conocidas por los estudiantes, y el conocer que el uso desigual del recurso hídrico es uno de los conflictos presentes en la urbanización desorganizada de la Sabana de Bogotá. En ese sentido, se propone un ejercicio de cartografía social con un mapa de los afluentes del municipio, en el que se les solicita a los estudiantes ubicar su casa y reconocer el afluente cercano a su lugar de vivienda.

La **cartografía social** es una herramienta crucial en la enseñanza y aprendizaje de la geografía, por lo que permite representar elementos, actividades, ubicar y situar diferentes pensamientos frente al espacio percibido. Además de ello es un ejercicio colectivo, en el que un mapa ya no es un instrumento pasivo de observación, sino que se convierte en un elemento de construcción colectiva, en el que cada una de las impresiones y vivencias de los estudiantes sobre el espacio cuentan.

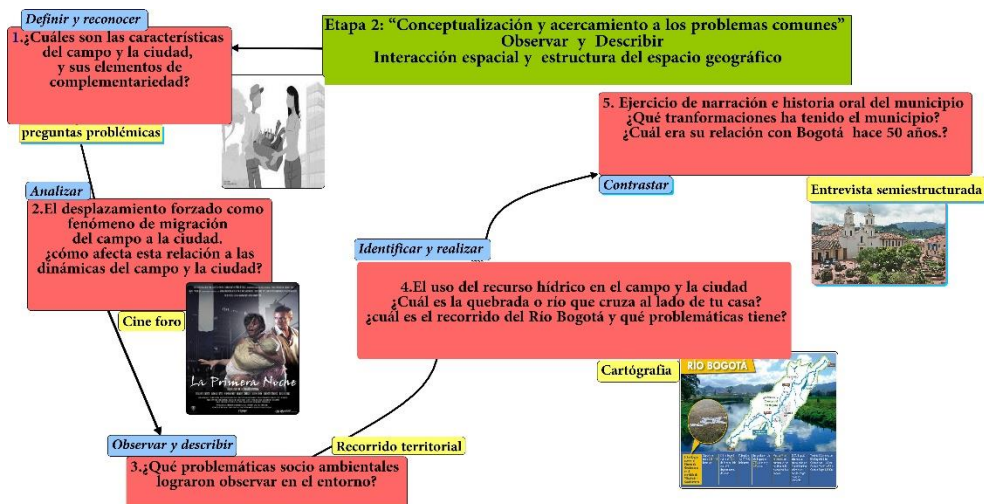
Finalmente nos preguntamos **¿Qué problemáticas existían hace 50 años y cuales existen ahora en tu comunidad? ¿qué transformaciones se dan en el espacio?** En este punto se le da importancia a la utilización de la historia oral como un medio para que el estudiante comprenda la relación tiempo- espacio, y dimensione las transformaciones en el uso y organización del espacio. Además, se busca que el estudiante compare cómo eran las relaciones campo-ciudad hace 50 años y como lo son ahora.

Para la ejecución de este ejercicio el docente crea una entrevista semiestructurada (ver anexo 8), que es socializada con los estudiantes y puesta en discusión, para que ellos la apliquen a sus familiares, vecinos o conocidos que vivan ya hace un tiempo en el municipio. En este sentido esta propuesta asume la **entrevista semiestructurada** como un diálogo flexible con el entrevistado, en el que existen unas preguntas ya estructuradas, pero estas están prestas a la modificación y la creación de nuevas sin perder el rigor metodológico de la entrevista. El docente estructura las preguntas, sin embargo, el docente les explicará a los estudiantes que ellos pueden redactar alguna pregunta de su interés y agregarla a la entrevista.

También se realiza la lectura y discusión en clase de algunos apartados del libro “*voces de las veredas de Cogua*”, en el que se exponen diferentes historias del municipio contadas por algunos líderes comunitarios. Es importante que el docente se acerque y utilice en clase este tipo de textos que hacen una caracterización del municipio en el que viven sus estudiantes.

**Gráfico 24**

*Etapa 2: Conceptualización y acercamiento a los problemas comunes*



*Gráfico de elaboración propia, 2020*

### 4.1.3 Etapa 3: La situación problema

La tercera etapa está compuesta por tres sesiones, en las cuales se busca involucrar a los estudiantes en la búsqueda y la argumentación alrededor de una situación problema.

De acuerdo con la secuencia de actividades en el desarrollo de la pedagogía problémica, una vez realizada la caracterización, la motivación y la presentación del contenido en el aula, es momento de desarrollar la situación problema, junto con las preguntas y labores problémicas. En ese sentido se asumió como **situación problema**: El desequilibrio de las relaciones campo-ciudad manifestada en los conflictos sociales, ambientales y espaciales de la Sabana de Bogotá. (Ver anexo 9 en el que se presenta una matriz explicativa de la situación problema).

En esa medida, se toma como una estrategia importante la salida de campo, para el abordaje de la situación problema y especialmente en la enseñanza de las ciencias sociales. **La salida de campo** posibilita que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades en la comprensión del espacio geográfico, especialmente porque el recorrido por diferentes espacios permite percibir, observar, y sentir diferentes significados y representaciones que ayudan finalmente a que el aprendizaje sea más creativo y significativo. Las profesoras Pérez & Rodríguez, mencionan algunas características de las salidas de campo como: “La confluencia de los *procesos de observación y descripción geográfica*, la posibilidad de realizar observación directa y lectura del paisaje, *la resolución de problemas*, la recuperación de escenarios ambientales y el compromiso de trabajo colaborativo entre maestros y estudiantes.” (2008, pág. 139).

En ese orden, se propone realizar una salida de campo a la ciudad de Bogotá, al centro histórico de la ciudad, (ver anexo 10) esta salida cuenta con una serie de paradas de observación que permiten visualizar las diferentes dinámicas de los municipios de la Sabana norte de Bogotá. Esta salida es una de las estrategias de aprendizaje propuestas sobre las relaciones campo-ciudad, con el objetivo de desarrollar pensamiento espacial con los estudiantes de noveno grado.

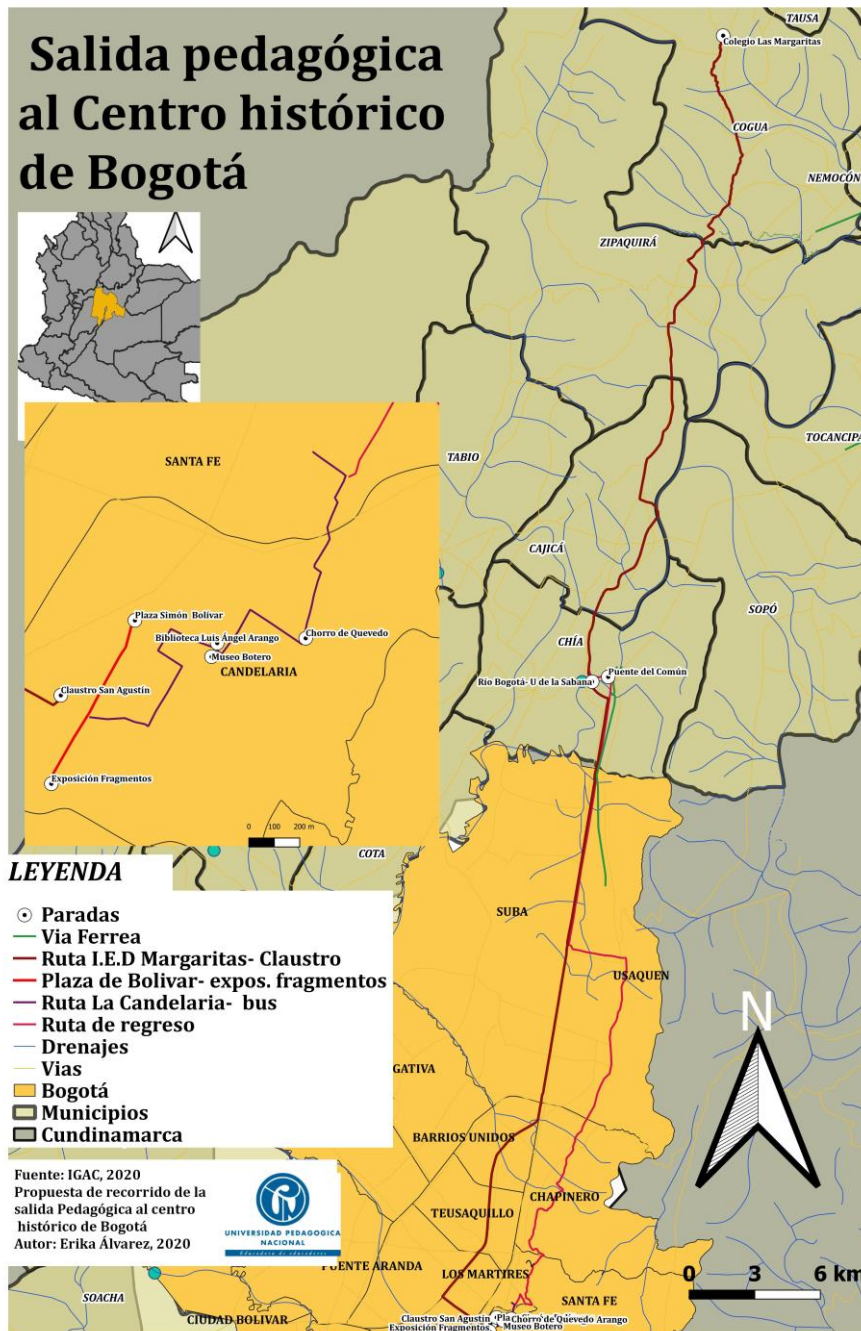
De esta manera la salida se convierte en una oportunidad importante para los estudiantes que viven en zonas rurales apartadas y que no han visitado la ciudad; o los que los han hecho pocas veces, se acerquen a estas sensaciones, tiempos, y paisajes completamente diferentes a los que se enfrentan en la cotidianidad.

Dada la necesidad de visitar el centro histórico de la ciudad, la fecha de la salida coincide con la apertura de la exposición titulada: “el testigo” de Jesús Abad Colorado, en el claustro San Agustín, por lo que ese es el punto de llegada principal. En el recorrido se tienen diferentes paradas de observación, como el Río Bogotá en la Universidad de la Sabana, la plaza de Bolívar, un recorrido por La Candelaria y museos de la Biblioteca Luis Ángel Arango y al regreso, una parada en el Puente del Común en Chía. (Ver -mapa 8).

En esta ruta hacia la ciudad de Bogotá, se puede vislumbrar esos anillos en el continuum urbano- rural, de un suelo rural y de reserva forestal a un espacio completamente urbano. Se evidencian los procesos de desbordada urbanización en los municipios de Chía y Cajicá, se visualiza la unión entre la cuenta alta y la cuenca media del Río Bogotá junto con sus causas de contaminación; también se observa el cambio en los usos de suelo en donde un altiplano fértil se transformó en suelo completamente urbanizable, y por último, se quiere prestar atención a los medios y los flujos de transporte en la entrada norte de la capital, por lo que sirve para analizar qué municipios demandan más de la ciudad y qué tipo de productos entran a la ciudad.

### Mapa 8

Salida pedagógica al centro histórico de Bogotá

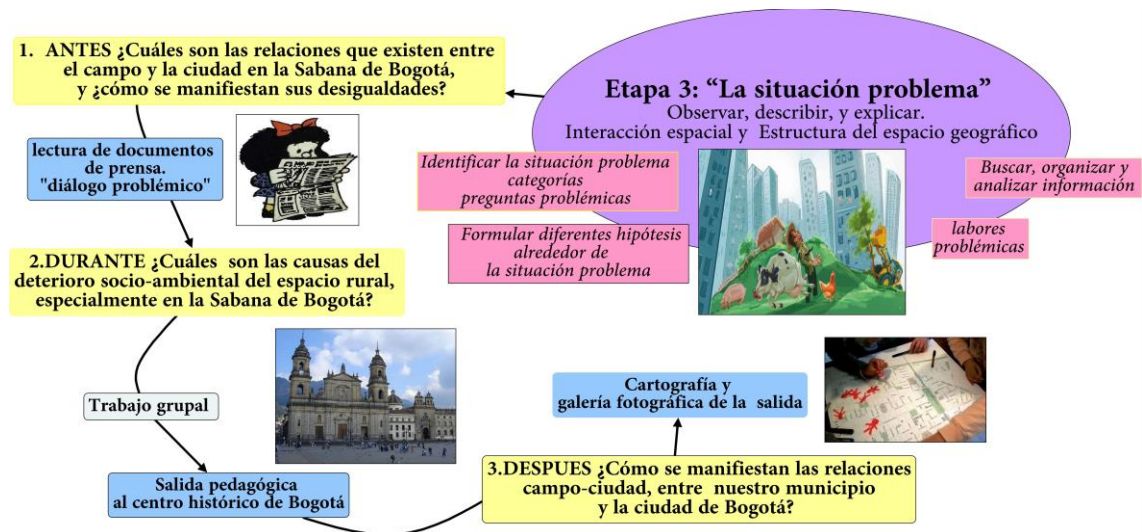


Mapa de elaboración propia, 2020.

Como se puede observar en la gráfica (25), las tres sesiones que componen esta etapa están divididas por los momentos de la salida de campo, un primer momento es la organización previa a la salida (lectura de documentos de prensa), el segundo es la salida misma y, por último, la exposición de las tareas problémicas asignadas y la socialización de la salida. En los cuadros amarillos se observan las preguntas problema y en los cuadros azules las estrategias didácticas propuestas.

**Gráfico 25**

*Etapa 3: La situación problema*



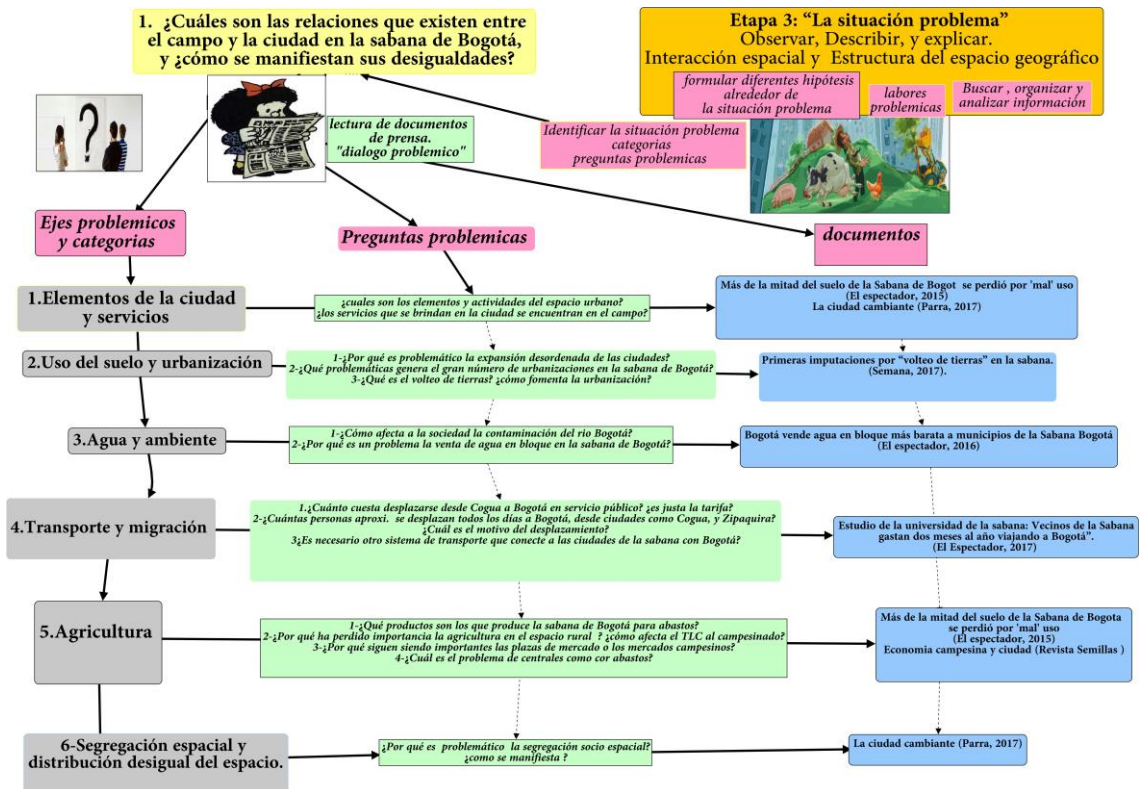
En ese orden, el trabajo previo consiste en la división de los estudiantes por grupos de trabajo, por lo que se les asigna un eje del cual se deben encargar a lo largo de la salida y del desarrollo de la situación problema. El docente le facilita al estudiante información contenida en noticias y artículos de periódico, que traten los ejes asignados. Posteriormente los estudiantes responden diferentes preguntas problémicas con base en la lectura de estos documentos. Así mismo en una sesión anterior se les solicita a los estudiantes que busquen ellos mismos información relacionada. Este ejercicio servirá para que los estudiantes, se acerquen a la salida de campo con una lectura más amplia de las problemáticas que van a observar en la Sabana norte de Bogotá.

Las preguntas asignadas a cada eje deben ser tenidas en cuenta por parte de los estudiantes, para la búsqueda de la solución a la situación problema.

En la siguiente gráfica se muestran los seis ejes de trabajo, las preguntas problémicas asignadas a cada grupo y los referentes bibliográficos.

Gráfica 26

Trabajo previo a la salida: Lectura de documentos



Por otra parte, en la salida de campo estos equipos de trabajo deben tomar fotografías que les servirá para complementar una descripción de los problemas evidenciados en su respectivo eje. Así que el **análisis fotográfico** se convierte en una herramienta importante que complementa la observación del espacio geográfico. Así mismo, el docente utiliza diferentes mapas de la región y un mapa del recorrido por el centro histórico de Bogotá. (ver anexo 10)

Finalmente, en un trabajo posterior a la salida se realiza un ejercicio **cartográfico del recorrido**, en el que se agregaran convenciones, comentarios, dibujos, al mapa base del recorrido citado anteriormente. También se propone un diálogo problemático en el que los estudiantes exponen sus posiciones, frente a lo observado y percibido en la salida. Por otra parte, los estudiantes describen sus fotografías frente a la clase, evidenciando los diferentes conflictos.

Las labores problemáticas anteriormente mencionadas, ayudan a que el estudiante tome una posición argumentativa, frente a las posibles soluciones a dicha situación problema.

En esa medida, esta etapa está centrada en fortalecer las tres principales habilidades de pensamiento en la geografía, la observación, la descripción, y la explicación. Igualmente, se busca que el estudiante desarrolle su pensamiento espacial, comprendiendo la interacción de los diferentes elementos en el espacio y su estructura espacial.

#### 4.1.4 Etapa 4: Soluciones y reflexión

Uno de los fines de la enseñanza de las ciencias sociales es que los estudiantes obtengan diferentes herramientas que le permitan tener una mirada crítica frente a su realidad inmediata, y así mismo busquen respuestas y lleguen a soluciones frente a las problemáticas socioespaciales a las que se enfrentan diariamente. Igualmente, que sus acciones estén siempre antecedidas por una reflexión frente a qué tipo de repercusiones traen consigo sus decisiones y acciones en el espacio geográfico.

En ese sentido, después de haber buscado, organizado y analizado la información correspondiente frente a la situación problemática, finalmente se llega a las respuestas y conclusiones, y lo más importante al ámbito propositivo, en el que con argumentos se proponen posibles estrategias o acciones para la solución a esta situación problema.

Además, se busca que el estudiante adquiera habilidades frente a la organización y planificación espacial, en la que valore la importancia de adelantar acciones que permitan ordenar el territorio, para así identificarse con él, defenderlo, y lograr transformarlo en un entorno en el que se apoyen a los campesinos, la soberanía alimentaria, el cuidado ambiental y la organización comunitaria. Es decir, que el abandono de su territorio y el entorno rural sea la última opción, y si se ve obligado a ello no lo olvide, y este siempre aportando en la construcción y transformación de este.

En ese ámbito de la organización territorial es importante resaltar la función que cumplen los planes de ordenamiento territorial (POT), y lo fundamental que es, que estos sean contruidos colectivamente.

Esta etapa está dividida en tres sesiones, en las que se busca aportar en la solución a la situación problema y que los estudiantes adquieran identidad con su territorio y se apropien de este (ver gráfico 27).

En un primer momento los estudiantes proponen diferentes estrategias para mejorar las relaciones campo- ciudad de acuerdo con los ejes de trabajo de la salida de campo, así la soberanía alimentaria, la protección del ecosistema, la creación de mercados campesinos, la regulación del uso hídrico, la planificación territorial, la dotación de infraestructura y servicios en los espacios rurales, etc. se convierten en estrategias para mejorar las relaciones campo-ciudad. Igualmente, el docente acerca a los estudiantes a diferentes acciones y alternativas que se han adelantado para solucionar diferentes problemáticas y defender el territorio. Para ello, los estudiantes tienen como labor realizar una cartelera en la que presentan diferentes estrategias frente a su eje de trabajo, por lo que el resultado final es una **exposición** en el aula.

En un segundo momento se involucra al estudiante en la organización y planificación del nuevo (POT) del municipio, el cual está en proceso de renovación. Así con diferente documentación, se busca que el estudiante comprenda la importancia de esta reglamentación y organización territorial estatal en la que la comunidad muy pocas veces

participa activamente. Para ello el docente pregunta: **¿Qué acciones podría tomar el municipio de Cogua frente a la organización territorial?**

El docente hace un acercamiento a los diferentes mapas y documentos de presentación del nuevo POT y estos deben ser trabajados con los estudiantes en un **mapeo colectivo**, que es una iniciativa educativa para la elaboración de mapas e historias vinculadas a temáticas territoriales partiendo de datos recopilados por usuarios, junto al aporte de experiencias y conocimiento de los estudiantes o participantes.

La última sesión de esta propuesta pedagógica abarca el concepto de territorio e identidad territorial por medio del **cine** proyectando la película: *El niño que domó el viento*, la cual sirve para mostrar la apropiación territorial de un niño africano, que busca aportar en la solución de una problemática en su comunidad: la sequía, que provoca la ausencia de cosechas y hambruna. Así se pregunta **¿qué entiendes por territorio? ¿tu abandonarías tu territorio, tu vereda, tu municipio?**

Finalmente, esta propuesta pedagógica con sus cuatro etapas tiene como propósito brindar un aporte al ámbito educativo, para que la enseñanza de los problemas rurales y la relaciones campo-ciudad se conviertan en una excusa para el desarrollo del pensamiento espacial, la adquisición de habilidades en la lectura crítica del entorno y la resolución de problemas.

**Gráfico 27**

*Etapa 4: Soluciones y reflexión*



## 4.2 Sistematización de la información

El siguiente apartado es el resultado del proceso de sistematización de la intervención realizada en el marco de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Rural Departamental Las Margaritas (municipio de Cogua, Cundinamarca), realizada entre el año 2018 y 2019, con estudiantes de grado noveno. En ese sentido, se buscó contribuir desde la puesta en práctica de una propuesta de enseñanza, con una mirada frente a la educación rural y un aporte a la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto educativo. Principalmente se busca que la educación rural se piense desde un aprendizaje que parta del análisis de las problemáticas cercanas de los estudiantes.

En la (IAE), la sistematización de los resultados es una etapa primordial para la reflexión y validación de la práctica aplicada con los estudiantes, el docente reflexiona sobre su satisfacción frente a su accionar en el aula y se acerca al comportamiento de los estudiantes frente a los nuevos planteamientos didácticos. La sistematización es fundamental, puesto que sin ella las experiencias y las reflexiones quedan olvidadas y así la reconstrucción, transformación y socialización de ese saber y práctica pedagógica no sería posible.

Los resultados de esta permanente experimentación son recogidos por el docente, sistematizados y aplicados en su desempeño profesional. Su función es la calibración de la práctica personal. Pocas veces este saber se objetiva por escrito y se socializa, para someter a debate la teoría pedagógica. ¿Cuánta buena práctica pedagógica no se va a la tumba con su practicante, por falta de sistematización y registro? ¿Cuántos docentes efectivos nunca comunican su saber hacer pedagógico? (Restrepo, 2004, pág. 47).

Así la sistematización es primordial para que el docente reflexione sobre la resignificación de su propia práctica, esta sistematización permite que el maestro adquiera diferentes capacidades investigativas y analíticas, y así “aprender investigando mientras se aprende a enseñar” (Otalora, 2008, pág. 131).

### 4.2.1 Etapa 1: Descubrimiento de los conocimientos previos y conceptualización del espacio ¿Cómo se piensan el espacio geográfico los estudiantes?

Esta etapa está dividida en dos momentos, un primer momento está apoyado en la caracterización de los estudiantes y la institución, en la que alrededor de la aplicación de diferentes instrumentos, se buscó además de caracterizar demográficamente y socioeconómicamente a los estudiantes; conocer sus conocimientos previos, sus habilidades frente a la escritura, e identificar características del pensamiento espacial en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el área de ciencias sociales. Para ello, los estudiantes en un acompañamiento permanente del docente realizaron ejercicios narrativos, un dibujo y participaron en diferentes diálogos problémicos.

- **Entorno cercano y cotidianidad de los estudiantes**

A continuación, como resultado de las diferentes opiniones e impresiones aportadas por los estudiantes, en un ejercicio de narración biográfica (ver anexo 2); se construyó la

siguiente matriz que clasifica la información dada frente a las problemáticas que perciben en su entorno y su cotidianidad.

### Matriz 1

#### *Cotidianidad y problemáticas cercanas de los estudiantes*

Estudiante	Entorno Campo/ ciudad	Cotidianidad	Problemáticas en el barrio o Vereda de vivienda.
Karen Marín	Vivo en la Vereda el Neusa: es <u>tranquilo</u> , aburrido y solo”	Lugar desagrado: “la tienda afuera de mi casa porque siempre hay gente borracha”	Que está muy lejos de la <u>ciudad</u> ”
Jenny Quiroga	El <u>campo</u> es muy tranquilo”	Un fin de semana: “Me voy a trabajar con mis papás a <u>sacar cilantro</u> ”	Aquí es muy tranquilo, solamente que los vecinos son chismosos”
Daila Nieto		Me agrada ir al centro a ver gente pasar”.	Vivo en un barrio tranquilo los vecinos son agradables y <u>no se ven problemas</u> ”
Juan Ochoa	Lugar que me desagrada: “la <u>ciudad</u> porque hay mucho movimiento”	Fin de semana: A las 3 pm me voy a <u>ordeñar</u>	Que Hay muchas peleas entre borrachos
Brayan, Felipe y Wilmer	Vivo en Páramo Alto, y aquí <u>el ambiente es sano y no nos enfermamos seguido</u> ”	Fin de semana: “voy con mi primo a <u>cargar el camión</u> ”	Vivo en una vereda llamada Quebrada Honda, de gente muy amable y honesta, la <u>problemática, pues no hay</u> ”

Algo que llamó la atención en los resultados de este ejercicio escritural de los estudiantes, es que sin mencionar o poner como requisito que los estudiantes abordaran las categorías de campo y ciudad, estas se hicieron presentes en el ejercicio (ver matriz 1). Y estas opiniones estuvieron enmarcadas en la definición por contraste del campo y la ciudad, si el campo es tranquilo, la ciudad es caótica; si la ciudad es un espacio de contaminación, el campo es visto como un espacio sano y bucólico.

Por otra parte, surge una característica de la ciudad a resaltar: “hay mucho movimiento” (Juan Ochoa, 2018). El movimiento es un componente esencial del espacio geográfico y su organización, este se ve relacionado con los diferentes flujos en constante movimiento, por lo que identificar que el espacio geográfico es continuamente móvil y cambiante es importante en el aprendizaje de la geografía.

Muchos teóricos como (Harvey, 1998), (Lefebvre H, 1978) consideran que el movimiento es una expresión de la intensidad y aceleración del ritmo urbano “la aceleración es una forma de movimiento que involucra de manera central a las ciudades y la vida urbana.” (Lindón, 2017, pág. 103). Por ende, los estudiantes pueden relacionar o asociar el movimiento con la ciudad, porque en el campo estos flujos y redes son menores y los

tiempos son más lentos. La ciudad es vista como un entramado de flujos en constante movimiento que hacen de la ciudad un espacio acelerado, fugaz, y móvil.

Frente a la cotidianidad de los estudiantes se pudo evidenciar que un gran porcentaje, está inmerso en el modo de vida rural, por lo que su cotidianidad diaria está marcada por elementos de este tipo, desde prender la estufa de carbón y leña, al estar inmersos en las labores agrícolas del campo. Tener presente esta cotidianidad de los estudiantes en una clase es crucial y partir de allí incentiva el interés del estudiante; si un estudiante afirma que los fines de semana va con su primo a cargar el camión, se le preguntará: ¿qué producto es el que cargan? ¿Dónde lo venden? ¿Cómo funciona una central de abastos? Así un elemento de su cotidianidad se convierte en un elemento que el docente debe utilizar para cuestionar a los estudiantes partiendo de preguntas generadoras.

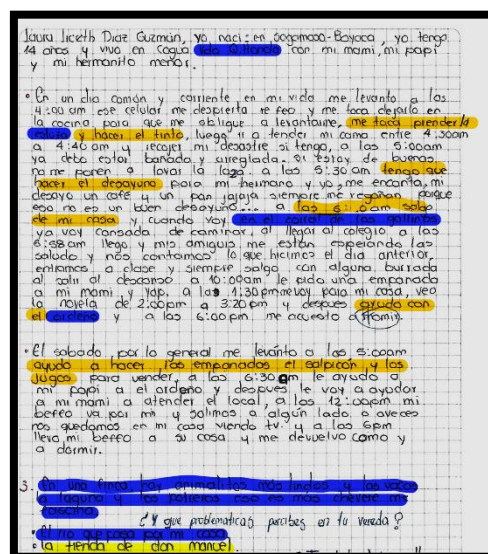
Otro aspecto, es la habilidad que tienen los estudiantes para identificar y describir sus **problemáticas cercanas**, alrededor del 70% de los estudiantes no identificaron ningún tipo de problemática del orden social o ambiental en su comunidad, el restante la mencionaron, pero no la describieron.

Es importante resaltar que una estudiante ve como problemático que su vereda o el lugar en donde vive este alejado de la ciudad. Allí se puede observar que el tema de la distancia y el acceso a diferentes servicios, representado en la desigualdad entre el campo y la ciudad, se puede convertir en un aspecto problemático para los estudiantes.

A continuación, en la (imagen 7), se muestra uno de los ejercicios de una estudiante, en donde narra su cotidianidad en un entorno rural, allí se puede evidenciar la cotidianidad de una joven que vive en un entorno campesino y tiene que encargarse de labores como prender la estufa de leña, ordeñar, etc. Además de ello, la economía es familiar y de subsistencia, algo que sigue siendo común en la ruralidad. Por otra parte, se muestra que el río y el potrero son espacios importantes para los estudiantes

### Imagen 7

#### Narración de Lizeth Diaz



- **Acercamiento a las nociones de los estudiantes frente al campo y la ciudad.**

Para hacer un primer acercamiento y reconocer las opiniones que tienen los estudiantes frente a las actividades, problemáticas y elementos del campo y la ciudad; se realizaron dos actividades en primer lugar en un cuestionario de caracterización se hizo varias preguntas a los estudiantes y entre ellas, se resaltan las siguientes ¿Para ti cuales son las actividades y elementos propios del campo? Y ¿Para ti cuales son las actividades y elementos propios de la ciudad? (ver anexo 3).

Luego se realizó un diálogo con los estudiantes en que el docente hacía las mismas preguntas más otras y se iba registrando en el tablero los aportes que daban los estudiantes de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y nociones que tenían entorno a la ciudad y el campo.

### Imagen 8

*Johanna Álvarez*

8- ¿Para ti cuales son las actividades y elementos propios del campo?  
ordeñar, cosechar, cultivo, agronomía

9- ¿Para ti cuales son las actividades y elementos propios de la ciudad?  
Trabaja en oficinas, empresas, casa.

Frente a un marco general de la actividad, los estudiantes tienen dificultades en la escritura y les resultó problemático identificar los elementos y actividades propias del campo y la ciudad, se evidencia que la pregunta también pudo ser confusa para ellos, dado que frente a los elementos los estudiantes mencionaron elementos muy particulares, por ejemplo: una casa, un azadón, una finca, y las actividades igualmente son muy específicas por ejemplo: cosechar, ordeñar, trabajar en una oficina (ver imagen 8), lo que demuestra que los estudiantes no tienen categorías generales en las cuales puedan agrupar conceptos específicos. Es decir, en este ejercicio surgieron conceptos concretos y comunes, lo que evidencia la ausencia en el manejo de conceptos más abstractos y técnicos por parte de los estudiantes.

Otro aspecto por resaltar sobre la actividad es que los estudiantes dijeron menos cosas sobre el campo que de la ciudad, lo que causa curiosidad visto que el campo es su entorno cercano y la ciudad es un espacio lejano para muchos estudiantes. Lo que nos interroga será: ¿que en ocasiones se ven más características de un espacio lejano que del propio? ¿Podría ser que el entorno lejano causa más curiosidad? En la televisión todo el tiempo se están viendo imágenes de la ciudad, mientras que el leer el espacio cotidiano pierde interés en el observador que habita allí.

A continuación, como resultado se presentan dos nubes de palabras que se crearon con la información aportada por los estudiantes en estas dos actividades. Estas nubes están

divididas en cuatro subgrupos: elementos, actividades, vida rural o urbana, y problemáticas.

### Imagen 9

Nube de palabras: Campo



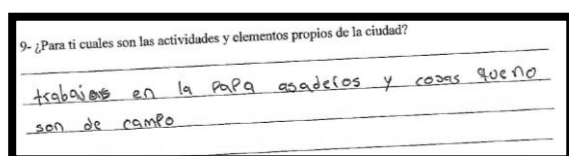
Frente a la categoría de **campo**, cabe resaltar que el campo es visto como un lugar donde predomina la naturaleza y la vegetación; además la vida en la ruralidad resulta ser dura, esto se ve relacionado con la vida económica que se presenta en la ruralidad colombiana que sigue siendo particularmente de subsistencia, además de ello se suma la fuerte problemática del conflicto armado.

En la nube de palabras (ver imagen 9) se puede observar lo que explicaba anteriormente frente a la ausencia de conceptos técnicos: en lugar de decir conflicto armado dicen la guerrilla; en lugar de hablar de actividades del sector agrícola y pecuario, hablan de ordeñar, recoger papa; o remplazan las palabras ecoturismo y floricultura por camping, los paseos y las flores. Por último, cabe resaltar que la mayoría de los estudiantes mencionan el cultivo de la papa como una actividad importante del campo, y esto se debe a que en las veredas donde viven predomina este cultivo.

Con referencia a la categoría de **ciudad**, los estudiantes mencionaron una buena diversidad de elementos, pero quiero resaltar las respuestas de dos estudiantes (ver imágenes 10 y 11). En la primera la estudiante Yenny simplemente afirma que: “los elementos y actividades de la ciudad son las cosas que no son del campo”, así se ve una visión dicotómica de estos dos espacios, pero que pueden llegar a hablar de complementariedad visto que uno puede suplir de algunos elementos al otro.

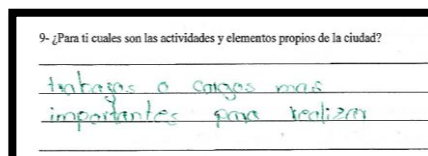
### Imagen 10

Yenny Quiroga



### Imagen 11

Juan Ochoa



Por otra parte, Juan menciona que: “en la ciudad hay cargos o trabajos más importantes para realizar”, por lo que nos cuestiona ¿acaso las actividades del campo no son importantes?, el estudiante se posiciona en una visión de sueño urbano en el que se ve a la ciudad como un lugar de oportunidades, de “progreso” y desarrollo, y el campo como un lugar de atraso y de ausencia de oportunidades “para ser alguien en la vida”, como coloquialmente lo dicen. En consecuencia es importante que los estudiantes valoren la vida rural y los trabajos en los que en un futuro se pueden desempeñar; y una excusa para ello es explicar las relaciones campo-ciudad en donde se resalte la importancia de la producción de alimentos en el espacio rural, por ejemplo “Bogotá consume alrededor del 80% de la papa que producen los campesinos colombianos, la mayoría de las hortalizas, el frijol en un 100%, la panela y casi todas las frutas de consumo interno” (Revista Semillas, 2013, pág. 32); de manera que la labor de un campesino no es menos importante que la de un ejecutivo de la ciudad.

### Imagen 12

*Nube de palabras: Ciudad*



Además, ocurre lo mismo que en las respuestas frente a la categoría de campo, las actividades son específicas y no se concentran en núcleos conceptuales y sectores económicos, los conceptos son muy concretos: edificios, casas, carros. Panaderías, zapaterías, tiendas. (ver imagen 12).

Por otra parte, un estudiante mencionó como una actividad de la ciudad: “el trabajo en casas de familia”. Este es un aspecto clave, gracias a que en este país es algo histórico la importancia que tienen este tipo de empleos para las familias campesinas que migran a la ciudad.

Como problemática en la ciudad se enuncia continuamente el ruido y la contaminación, pero un problema que llamó la atención fue el expuesto por un estudiante que caracterizó a la ciudad como un lugar en donde “el espacio es muy reducido para caminar” (Felipe Malaver, 2018). Por consiguiente, se resaltó esta idea en la clase ya que, es un aspecto recurrente en las exigencias de los mismos habitantes de la ciudad, urbanistas, y académicos, que se fundamentan en la teoría del derecho a la ciudad, que desarrolla

(Lefebvre H. , 1978). Este autor afirma que el capital y el consumo se toman la ciudad, las calles y sus edificaciones se construyen con el fin último de que el capital circule libremente: grandes autopistas vehiculares, centros comerciales, ausencia de espacios públicos hacen parte del paisaje de la ciudad; así que la ciudad no se piensa para vivirla, habitarla, sentirla y andarla. Y ello es crucial, debido a que un peatón debe tener la libertad de caminar plácidamente y sin obstáculos en su ciudad.

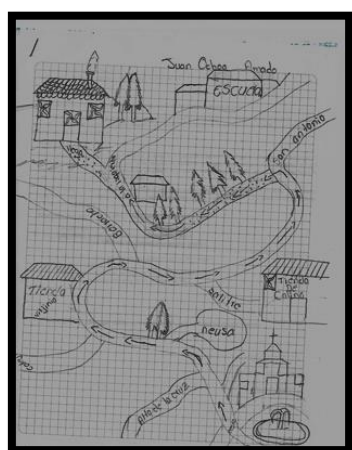
- **¿Cómo perciben y representan el espacio geográfico los estudiantes?**

En esta etapa también se realizó una actividad en las que los estudiantes realizaron un dibujo en el que representaron su espacio cercano, ello con el fin de conocer y evaluar su percepción y formas de representación, así como la distribución de los elementos del espacio geográfico (ver anexo 4).

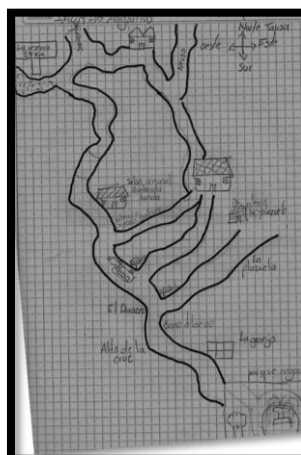
En la actividad se valoró sus habilidades de lateralidad, la utilización topónimos, orientación, identificación de elementos importantes como mojones, y de actividades principales en el espacio geográfico. A cada estudiante se le proporcionó en una hoja el taller con las indicaciones del dibujo que debía realizar. Algunos estudiantes se mostraron rehaceos a dibujar, incluso cuatro estudiantes no presentaron el dibujo, pero los once dibujos que se recogieron fueron una fuente de información importante con referencia a las habilidades de representación de los estudiantes.

Un primer inconveniente que se puede mencionar en la actividad fue el punto de referencia que se escogió como comienzo de la ruta, pues se indicó como requisito que fuera la plaza central del municipio, sin embargo, como docente se debió pensar en los estudiantes de las zonas rurales más apartadas considerando que la ruta era larga y trajo complicaciones a los estudiantes en su representación. Por lo que se debió dejar dos puntos de referencia tanto para los estudiantes del casco urbano como para los de la zona rural apartada.

A continuación, se puede observar en estos dibujos de dos estudiantes que viven en lugares apartados del casco urbano que dada la distancia; el detalle, la vecindad, y la continuidad en la representación se pierden.



**Imagen 13** Juan Ochoa



**Imagen 14** Brayan Quiroga

Los dibujos fueron analizados e interpretados, teniendo en cuenta los ítems que se pedían en la guía, en ese sentido, se puede decir en un primer momento, que los estudiantes no tenían nociones de orientación, entonces fue necesario antes de la actividad repasar los puntos cardinales y la orientación, también se explicó el significado de mojón y lugar de referencia.



En los dibujos se pudo apreciar que las actividades o acciones del hombre no se hacen presentes y, por el contrario, los elementos naturales se hacen más notorios. Por otra parte, hacen uso de puntos de referencia como colegios, salones comunales, iglesia, lugares emblemáticos en general. Y un común denominador es hacer referencia a las tiendas como mojón pues, en las zonas veredales y en la cotidianidad, estas terminan siendo un punto de referencia crucial.

Según los estadios de desarrollo del pensamiento de Piaget (el espacio topológico, euclidiano, y proyectivo), en los dibujos realizados por los estudiantes se puede apreciar mayoritariamente habilidades topológicas (representación de casas, arboles, vías) y muy pocos estudiantes se acercaron a una representación euclidiana del espacio, puesto que en solo tres dibujos se evidencia la habilidad de identificar mojones, establecer rutas entre esos mojones, lo que da cuenta de una configuración cognitiva espacial, que permite que una persona se pueda localizar en determinado espacio, y esta es una característica del espacio euclidiano; y por último la habilidad proyectiva no está desarrollada, los objetos los dibujan del mismo tamaño, la posición, la distancia, y la línea recta base no son perceptibles. (Rodríguez & Torres, 2008)

Al momento de sistematizar la información que arrojaba cada dibujo, esta fue clasificada en una tabla que sirve de instrumento de evaluación de la actividad. El resultado fue el siguiente.

**Tabla 8**

*Instrumento de sistematización*

Universidad Pedagógica Nacional - LECS Institución Educativa Departamental Rural Las Margaritas Erika Daniela Alavarez Ahumada		 		Practica pedagógica área de ciencias sociales Grado noveno fecha: 14/marzo/19		<b>Indicadores de evaluación:</b> No identifica (1) Aceptable (3) Identifica (5)					
Cantidad de objetos: <b>11 dibujos</b>		<b>Actividad:</b> Instrumento número 3 de contextualización y evaluación de los conocimientos previos Representación espacial									
<b>Objetivos:</b> -Realizar una rubrica que permita evaluar, como perciben los estudiantes, el espacio cercano y lejano. -De acuerdo con las indicaciones dadas, evidenciar las formas de representación, que tienen los estudiantes del espacio geográfico, así como de la distribución de sus elementos											
	<b>Puntos cardinales</b>	<b>Lateralidad</b>	<b>Lugares importantes</b>	<b>Mojones</b>	<b>Sendas</b>	<b>Barrios Veredas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Efectividad</b>	<b>Legibilidad</b>		
Estudiante 1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
<b>Puntos de 55 posibles</b>	23	29	39	25	37	43	19	22	31		

En esta tabla se determinó tres colores como indicadores de evaluación: el verde equivale a que si identifica la habilidad propuesta y tiene un valor de (5), el amarillo como un nivel aceptable (3) y rojo que no identifica con un valor de (1); así en la última casilla se puede identificar una puntuación con relación a 55 puntos posibles, y representa en que aspectos tuvieron fortalezas y en cuales debilidades a la hora de plasmarlos en sus dibujos.

En ese sentido, la puntuación más baja fue en la representación de las actividades o acciones del hombre en el espacio, por lo que el hombre está ausente en este, le sigue la efectividad del dibujo y la colocación de puntos cardinales. Cabe resaltar que a pesar de que en algunos dibujos no se evidenció la orientación, la mayoría los utilizó, y se comprobó que la explicación fue comprendida por algunos estudiantes, lo que permitió que esta no fuera la puntuación más baja del ejercicio.

Por último, en lo que tuvieron mayor puntuación fue en la representación de las sendas, gracias a que los desvíos, y carreteras principales son claves en las representaciones; igualmente la nominación y topónimos de las veredas y barrios. Además, se pudo observar que las relaciones de vecindad son importantes puesto que varios mencionaban a la vecina tal o el vecino de la tienda tal.

- **Reconceptualización de contenidos y conceptos elementales de la geografía: ¿Cómo se representa el espacio geográfico?**

Dados los hallazgos encontrados en este primer momento de la etapa de caracterización, surgió la valiosa necesidad de dedicar tres sesiones a un segundo momento en el que se reconceptualizaran algunos contenidos y conceptos elementales de la geografía especialmente de la geografía física, dado que los conocimientos en geografía de los estudiantes eran mínimos.

Este momento también va en concordancia, con la etapa de potenciación de la estructura cognitiva, afectiva, e instrumental de los estudiantes (Ortiz A. , 2009). Así pues, a través de diferentes talleres grupales se buscó que los estudiantes adquirieran fortalezas frente al trabajo grupal y habilidades del pensamiento espacial, como la orientación, la localización, la lectura de representaciones espaciales, el manejo de distancias y escalas.

Estas tres sesiones estuvieron divididas de la siguiente manera:

- Reconocimiento de las características físicas del planeta tierra, sus movimientos, esferas, y distancias astronómicas.
- Tipo de proyecciones del planeta, distancia y escala.
- Orientación, localización y coordenadas geográficas.

Frente al **reconocimiento de las características físicas del planeta tierra, sus movimientos, esferas, y distancias**, se mostraron diferentes videos, gráficas, mapas y los estudiantes realizaron diferentes dibujos en sus cuadernos con relación a estas temáticas (ver en anexos: fotografías), lo que les permitía tener más claro estos contenidos.

Esta etapa fue importante considerando que los estudiantes no tenían claros los movimientos del planeta, las estaciones, y diferentes contenidos básicos de geografía que dan respuesta a preguntas tan comunes como: ¿por qué ocurren los eclipses? ¿por qué en Colombia no hay estaciones? ¿por qué en esta zona de Colombia no hay volcanes?

Se utilizaron imágenes como memes que llamaran la atención de los estudiantes. Se explicaban las estaciones a través de climogramas donde se les iba preguntando a qué ciudad y a qué parte del planeta podría corresponder el respectivo climograma; en la primera oportunidad se equivocaron, pero después de explicado el primer climograma, decían a qué hemisferio podría corresponder los otros.

Se trabajó con los estudiantes, la rutina de pensamiento del puente, en el que plasmaban sus ideas previas sobre las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo se forman las montañas? ¿por qué ocurren los temblores? ¿por qué existen los volcanes? Y después de explicada la temática daban nuevamente respuestas a estas preguntas a través de dibujos.

Fue evidente que frente a una primera explicación del contenido a los estudiantes no les quedaban muy claros, por lo que fue necesario utilizar ejemplos y hacer diferentes ejercicios evaluativos, como pasar al tablero, en los que los estudiantes demostraran esa apropiación del conocimiento.

En la segunda sesión, sobre el **Tipo de proyecciones del planeta, distancias y escala**. También se utilizaron videos como el que diferencia la proyección de Mercator de la de Peters, también se utilizó una naranja para explicarles a los estudiantes la deformación en las proyecciones.

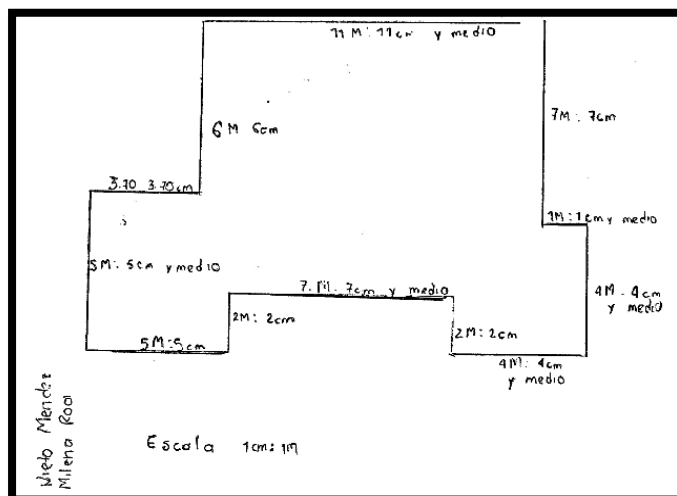
Se explicó con los atlas y con una regla, el tipo de escalas; y luego se les solicitó a los estudiantes que salieran del salón y realizaran un plano del salón de clases a escala. Para que lograran medir se les explicó que aprox. cuatro baldosas del salón equivalían a un metro, por lo que debían medir sus pasos y crear su propio sistema de medida.

Los estudiantes salieron del salón de clases motivados, pero al realizar el plano del espacio algunos estudiantes se confundieron y fue complicado para ellos, puesto que no diferenciaban las unidades de medida (cm, m, km) y les era difícil hacer esa proyección de una imagen tridimensional a una bidimensional.

En la imagen 15, se muestra uno de los planos resultantes realizado por dos estudiantes. En este se puede observar que la concepción de escala quedó clara, además que los estudiantes se tomaron el trabajo de medir cada una de las distancias de los diferentes lados del salón, mientras que otros estudiantes simplemente hicieron un cuadro y no tuvieron en cuenta todos los vértices.

## Imagen 15

Plano de Tania y Daila



Finalmente, frente a la **Orientación y localización de coordenadas geográficas**, se realizaron tres ejercicios primero en un planisferio con diferentes puntos se le solicitó a los estudiantes que ubicaran ciudades y escribieran sus respectivas coordenadas geográficas. En segundo lugar, se realizó un juego en la cancha del colegio con un balón de baloncesto, en la que se tomó a ésta como un planisferio dividido en cuatro cuadrantes, y el estudiante tenía que decir en que cuadrante se encontraba su compañero y que ciudad podría ser. Finalmente se descargó una imagen de Google maps en la que aparecen las calles y carreras del municipio de Cogua para así trabajar con otro tipo de coordenadas, allí los estudiantes ubicaban sus casas, lugares de interés, demarcando la respectiva dirección. (ver imágenes 16 y 17).

Cabe resaltar que, los estudiantes nunca habían manejado un atlas por lo que fue necesario explicar cómo se utilizaba, otro problema encontrado fue que algunos desconocían cuáles eran los continentes, por lo que localizar ciudades en un mapa les era aún más difícil. El juego de la cancha no fue muy eficaz porque los estudiantes no conocían nombres de ciudades y no saben en qué continente se encuentran, sin embargo, al ver reflejado el planisferio en la cancha les quedó más claro, los diferentes puntos cardinales y cuadrantes terrestres.

## Imagen 16

### *Ejercicios de Localización*



## Imagen 17

### *Calles y carreras*



### 4.2.2 Etapa 2: Conceptualización y acercamiento a los problemas comunes

Esta etapa de la propuesta de enseñanza estuvo dividida en cinco sesiones, en las cuales se buscó que los estudiantes identificaran y discutieran alrededor de diferentes características, elementos, y problemáticas del campo y la ciudad; para así adentrarnos a las relaciones históricas y actuales entre estos dos espacios. Todo ello se exploró desde las problemáticas y experiencias del espacio cercano de los estudiantes

Igualmente, esta etapa tenía como objetivo que los estudiantes se acerquen a los problemas comunes para que adquirieran conceptos y diferentes habilidades de observación y descripción, para enfrentarse así a la situación problema planteada por el

docente. Es decir, que logren relacionar problemas comunes con la organización y las relaciones espaciales entre el campo y la ciudad, o diferentes espacios en general.

También esta etapa se enmarcó en nuestro segundo objetivo de este trabajo, que es: Caracterizar el espacio cercano, de los estudiantes a partir de las relaciones campo-ciudad.

- **Campo y ciudad dos espacios diferentes pero complementarios**

En esta sesión abarcó los conceptos de campo y ciudad y sus características, para ello se utilizó fotografías, y el uso Google maps, con el que se profundizó el tema de morfología urbana, paisaje urbano y rural.

Como guía conceptual para tratar la categoría de ciudad y espacio urbano se utilizó el libro: “*La ciudad cambiante una apuesta para enseñar geografía urbana*” (Parra, 2017) y para el concepto de ruralidad, campo y relaciones campo-ciudad se visualizó el video: “*diferentes formas de ruralidad*” (Canal Encuentro), después de ello se volvió a preguntar a los estudiantes ¿cuáles son las características y actividades del campo y la ciudad,? Y ¿cuáles son las relaciones que existen entre el campo y la ciudad?.

Como resultado de esta actividad, se construyó la siguiente matriz, en donde se muestran las concepciones de seis estudiantes.

### Matriz 2

#### *Campo y ciudad y sus relaciones*

Estudiantes	Campo y ciudad características y actividades	Relaciones campo- ciudad
Karen Marín	“En la <b>ciudad</b> los elementos son muchas personas, el ruido, y mucha urbanización”.	“Algunas <b>personas viajan</b> de aquí del campo todos los días para trabajar y estudiar a Bogotá”
Julieth Pinzón	“una <b>ciudad</b> puede tener una función, comercial, cultural o administrativa.”	“En el campo se cultivan <b>alimentos</b> como la papa, la zanahoria, y los llevan para Bogotá a venderlos y a diferentes partes del país.”
Juan Ochoa	“En la <b>ciudad</b> las actividades son el comercio y los servicios”	“Que del campo sale el agua y los alimentos, y <b>materias primas</b> para las ciudades, y nosotros vamos a la ciudad a comprar cosas y al médico”
María Bustos	“En el <b>campo</b> además de la agricultura, también hay restaurantes, cabañas, hoteles, y atracciones turísticas.	“Las <b>personas de la ciudad vienen</b> a pescar, o vienen a hacer camping etc..”
Brayan Quiroga	“Las actividades del <b>campo</b> son: la ganadería, la agricultura, la minería y la pesca.” “En el campo hay falta de oportunidades y pocos recursos”	“En <b>ambos se acaba la flora y la fauna</b> porque en el campo se acaban por culpa de la agricultura, ganadería y en la ciudad por culpa de la extensión de las ciudades y cada día es menos el oxígeno”
Tania Roa	“Las características del <b>campo</b> son los paisajes naturales, pocas personas y la agricultura”	“Aquí en el campo las personas de la ciudad hacen <b>cabañas</b> y vienen a quedarse los fines de semana”

Frente a las categorías de campo y ciudad, se hicieron diferentes ejercicios que dan cuenta de un manejo conceptual y un vocabulario más amplio en los estudiantes, en comparación con la primera vez que se realizó esta pregunta (ver matriz 1). Con relación a la **ciudad** se puede observar que los estudiantes le agregan características más definitorias como que hay una mayor densidad de población y una alta urbanización, además de ello con las diferentes explicaciones, ya no solo mencionan panaderías, zapaterías, mercados, sino que son integradas en núcleos conceptuales como actividades comerciales y de servicios, actividades del sector secundario y terciario.

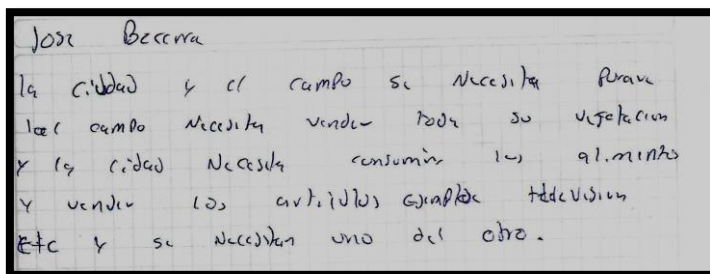
Con referencia a la categoría de **campo o rural**, es relacionado directamente con un lugar de baja densidad de población, un paisaje natural, y la producción agropecuaria es recurrente. Además, con los datos arrojados en el video los estudiantes lograron comprender que el campo tiene nuevas funciones y actividades como la turística. Y las actividades económicas quedan más claras, porque el video proporcionó conceptos más técnicos con los cuales pudieran describir de una manera correcta estas características.

Ahora bien, frente a las **relaciones campo- ciudad** los estudiantes en un primer momento, resaltaban mayoritariamente la relación de producción y comercialización de alimentos, y la necesidad que tienen los habitantes rurales de desplazarse a la ciudad a adquirir artículos y servicios; e incluso algunos no reconocían las relaciones que pueden existir en estos espacios, su perspectiva la llevaban a dos espacios que comparten algunas problemáticas. No obstante gracias a lo visto en el video: “*Nuevas formas de ruralidad*”, y retomando la pregunta; resaltaron las nuevas relaciones entre el campo y la ciudad que no son tan visibles, como la turística y la residencial. Además, es de resaltar que en el municipio estas últimas actividades han crecido a raíz del ciclismo, el Embalse del Neusa, la gastronomía, y su cercanía con Bogotá.

Se resalta el siguiente comentario realizado por un estudiante (ver imagen 18), puesto que reconoce que estos dos espacios (el campo y la ciudad) se necesitan mutuamente y se complementan, en donde el uno suple las necesidades del otro.

### Imagen 18

*José Becerra- relaciones campo-ciudad*

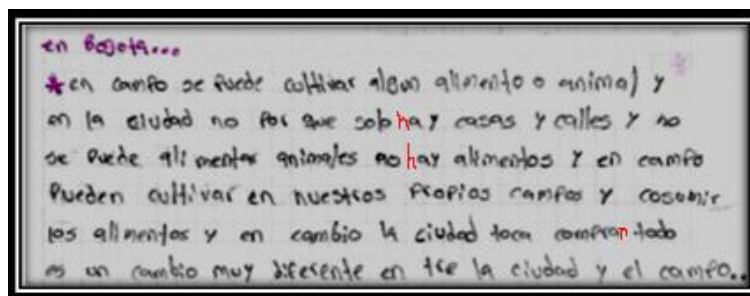


También resaltó el comentario hecho por la estudiante Jenny, (ver imagen 19), a pesar de que se evidencian serios problemas de lecto-escritura, es importante resaltar lo que ella afirma puesto que es lógico que se piense que en la ciudad no se puede realizar ningún tipo de actividad agrícola, al ver que es una selva de cemento como popularmente lo

dicen. No obstante, en la búsqueda de soluciones a la situación problema, se busca que los estudiantes conozcan diferentes iniciativas como los huertos urbanos, que ayudan a mejorar esta sostenibilidad ambiental entre el campo y la ciudad, y finalmente demuestran que en la ciudad también se puede cultivar.

### Imagen 19

Yenny Quiroga – relaciones campo ciudad



- **Problemáticas urbanas y rurales: el desplazamiento forzado como fenómeno de migración campo-ciudad.**

En esta sesión se buscó hacer un acercamiento y discutir con los estudiantes las problemáticas que existen en el campo y en la ciudad, y una problemática que afecta a los dos espacios es el desplazamiento forzado, puesto que indudablemente es un aspecto que expresa las relaciones de migración campo - ciudad.

Para hablar de problemáticas urbano-rurales se proyectaron diferentes videos y fotografías, principalmente se presentó los videos: “El chicharrón de la tierra en Colombia” para el caso de la ruralidad, y un video sobre “El Cable de Ciudad Bolívar” para adentrarnos en las problemáticas de la ciudad.

Para el caso de la ruralidad las problemáticas abordadas fueron: violencia, potrerización, monocultivos, la agroindustria, la minería, la tenencia de la tierra, la descampenización. Y en la ciudad: la segregación espacial, relación centro-periferia, marginalización, y la metropolización.

Como problemática general, nos adentramos en el desplazamiento forzado visualizando la película: “La primera Noche”, después de ello, se realizó un Taller en el que se le piden a los estudiantes que resuelvan una serie de actividades: (ver anexo 6).

Como resultado de la aplicación de este taller, cabe resaltar que la película fue muy llamativa para los estudiantes, y su contenido generó impacto, debido a que dimensionaron por lo que pasa un desplazado y su familia que se ve sometido a esa situación por culpa del conflicto armado, como se evidencia en esta reflexión de una estudiante “Debe ser muy duro tener que dejar su hogar, sus cosas e irse a la ciudad a pasar necesidades.” (Tania, 2019). Así mismo, en sus reflexiones sobre la película resaltaban como los campesinos pobres son los que han alimentado el conflicto armado, y como muchos después de su desplazamiento terminan intentando integrarse a un espacio totalmente distinto y ajeno para ellos, como lo es la ciudad.

Por otra parte, el ejercicio de situación fue efectivo pues se evidenció que los estudiantes se situaron en la posición de un desplazado y la empatía sobresalió. Según los resultados, de la pequeña encuesta, todos los estudiantes llevarían el celular en caso de ser desplazados, ya que es visto como un objeto de valor; cinco estudiantes enunciaron que se irían con sus familias para la ciudad de Bogotá, lo que demuestra como esta metrópoli es una gran nodo de población, y finalmente como trabajo alternativo para los padres mencionan la plaza de mercado, trabajos en floricultivos, o en fincas, lo que da cuenta que son campos de trabajo del ámbito rural, y que muy posiblemente solo se encuentran en los márgenes periurbanos de la ciudad o municipios colindantes a Bogotá.

Como actividad principal se les pidió a los estudiantes que elaborarán un mentefacto (ver anexo 6), y como resultado de esta actividad se expone la siguiente matriz-3, en la que están las tres categorías de análisis, y se resaltan las posturas de cuatro estudiantes. Uno de los objetivos de esta actividad fue que los estudiantes dimensionaran como un fenómeno espacial, puede alterar y repercutir en dos escenarios diferentes, además de la influencia de la migración campo-ciudad en la configuración de estos dos espacios.

### Matriz 3

*El desplazamiento forzado como fenómeno de migración campo-ciudad.*

Desplazamiento forzado- migración rural- urbana			
Estudiante	Impacto sobre el campo	Impacto sobre las ciudades	Impacto en la vida cotidiana de las personas
Brayan Gómez	“Las tierras quedan sin dueño los animales mueren”	“Los desplazados se convierten en habitantes de calle”	“Tienen que irse de sus hogares sin nada”
Tania Roa	“ <u>Les quitan las tierras a los campesinos</u> y ya no pueden regresar”	“En las ciudades <u>umenta la inseguridad y el desempleo.</u> ”	“Se deprimen porque lo pierden todo”
Jaider	“Las viviendas quedan vacías”	“Los ciudadanos estigmatizan a los desplazados que llegan a pedir ayuda en las ciudades “	“Las personas llegan a las ciudades a hacer cualquier cosa para sobrevivir”
Lizeth	<u>Las tierras quedan sin sembrar</u> y sin campesinos no hay producción de alimentos”	“ <u>Los barrios de la periferia de la ciudad, y la población crecen</u> creando más pobres”	“La vida se transforma totalmente”

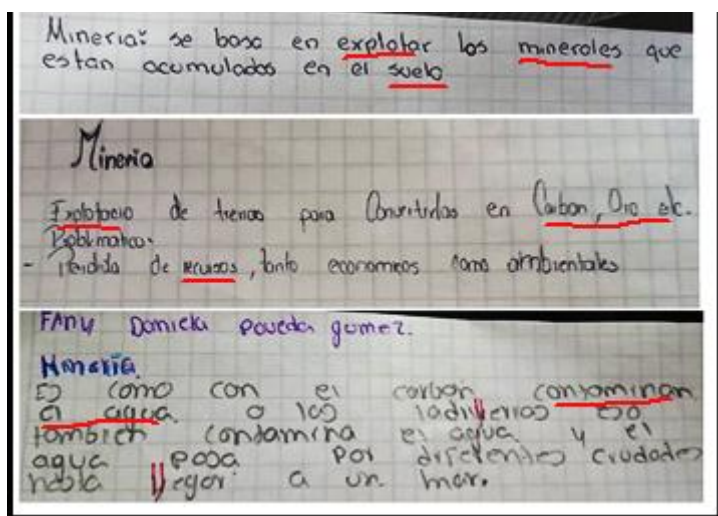
De la matriz anterior, se puede concluir que frente al impacto que trae el desplazamiento forzado al campo los estudiantes concuerdan en la desagrarización del campo, y por ende la pérdida de soberanía alimentaria, además de las problemáticas que se generan con la tenencia de estas tierras que son abandonadas y las llegan a ocupar nuevos poseedores.

Por otra parte, frente al impacto en la **ciudad**, influenciados por la historia que se mostró en la película, la mayor problemática que enunciaron fue que los desplazados llegan a la

ciudad y se convirtieran en habitantes de calle o por necesidad se dedicaran a trabajos informales como la prostitución. Otro aspecto fue el aumento del desempleo en la ciudad a causa de esta llegada masiva de nueva mano de obra; asimismo relacionaron el fenómeno con el crecimiento de la misma población de la ciudad, el aumento de la pobreza urbana, y tres estudiantes lo relacionaron con el crecimiento de los barrios periféricos de la ciudad y el fenómeno de metropolización.

Finalmente, frente a la vida cotidiana cada uno de los estudiantes expuso las afectaciones para la vida de las personas que son desplazadas, y como su cotidianidad cambia drásticamente al perderlo todo.

**Imagen 20**  
*Definición de minería*



Por otro lado, se discutieron diferentes problemáticas urbano-rurales entre ellas se habló de la minería, la potrerización, la urbanización desbordada, y la metropolización.

La minería es entendida en esta propuesta, como un proceso de extracción, explotación y aprovechamiento de diferentes minerales que se hallan sobre la superficie terrestre; las zonas de explotación minera, aunque no son exclusivamente

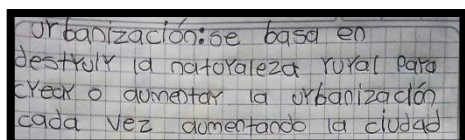
de las zonas rurales se dan mayoritariamente en estas o en el espacio periurbano. En la (imagen 20) se muestran tres definiciones dadas por tres estudiantes, en la primera definición de minería, dada por Julieth, se encuentran tres palabras claves: (explotación, minerales, suelo), por lo que la definición está bien planteada. La siguiente es menos técnica solo se menciona explotación, y se ejemplifica los minerales. En la última no se menciona ninguna categoría clave, pero se mencionan directamente los daños ambientales que genera esta práctica.

La potrerización, es entendida en esta propuesta, como un proceso en el que se deforesta una superficie de selva o bosque nativo, para convertirlo en un potrero aprovechable para la ganadería, generalmente la ganadería extensiva, siendo esta una de las problemáticas más comunes en el país.

A continuación, se muestran dos definiciones dadas por dos estudiantes: “Es un monte que lo tumban y queda un potrero, no para sembrar sino para la alimentación del ganado” (Johanna Álvarez, 2019), “Es un lugar que está habitado de árboles, y los talan y solo dejan el potrero vacío para el ganado.” (José Becerra, 2019). En estas, se expone la potrerización como un resultado y no como un fenómeno o una acción que el hombre realiza en el espacio, sin embargo, se destacan palabras claves como deforestación, potrero, y ganadería, que dan cuenta del acercamiento a la definición del concepto.

La urbanización, es entendida como las diferentes acciones que conllevan a la creación y desarrollo de espacios urbanos, en superficies en donde se hacía un uso del suelo diferente. Esto va enmarcado en el proceso de crecimiento de la ciudad y de la población urbana en general. En muchos casos estos procesos de urbanización se han hecho de manera desordenada y desbordada. En ese sentido, a continuación, se presenta una definición dada por un estudiante sobre urbanización, en donde lo relaciona como un fenómeno problemático que está enmarcado en el crecimiento desbordado de la ciudad.

**Imagen 21** *Definición de Urbanización- Jaider*

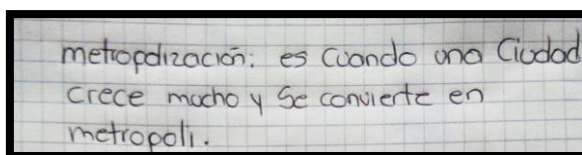


urbanización: se basa en destruir la naturaleza rural para crear o aumentar la urbanización cada vez aumentando la ciudad

Así mismo, la urbanización y diferentes procesos de crecimiento urbano conllevan a que una ciudad se convierta en una gran metrópoli o una megaciudad, así el fenómeno de metropolización es “aplicado a la expansión demográfica, espacial y funcional de las ciudades, especialmente para aquellas megaciudades cuyas actividades alcanzan alta complejidad.” (Rodríguez J. , 2016). En la siguiente definición dada por una estudiante; aunque modesta, se evidencia una comprensión del fenómeno.

**Imagen 22**

*Definición de Metropolización*



metropolización: es cuando una Ciudad crece mucho y se convierte en metropoli.

Para terminar con el acercamiento a las problemáticas urbano-rurales, se le solicito a los estudiantes que se pusieran en los zapatos de algún joven que viven en la ciudad y enfrenta alguna de las problemáticas urbanas trabajadas. A continuación, se presentan algunas de las narraciones, en ellas se demuestra que los estudiantes siguen reacios a escribir, sin embargo, estos tres estudiantes logran evidenciar problemáticas como, la contaminación ambiental y lo que conlleva vivir cerca de un relleno sanitario (Julieth), el deficiente sistema de transporte y la inseguridad (Tania), y la segregación espacial (Brayan).

- “Vivo cerca al relleno y los olores son muy fuertes, me estoy enfermado de los pulmones” (Julieth Pinzón, 2019).
- “Un día se me hizo tarde por hacer una fila larga en Transmilenio, y luego cuando llegue cerca a la casa había un jibaro ofreciendo drogas.” (Tania Roa, 2019).
- “Cuando voy camino al colegio tengo que cruzar por un barrio de ricos, y ellos me miran feo” (Braya Quiroga, 2019).

- **¿Qué tipo de problemáticas socio – ambientales hay en tu entorno local?**  
**Recorrido a la piedra de la tortuga.**

Gracias a la etapa de conocimientos previos y caracterización, se pudo concluir que los estudiantes no reconocían las problemáticas socioambientales de su entorno y municipio, por lo que, en esta actividad, se buscó que los estudiantes observaran, recorrieran, y describieran su entorno. Así mismo, se resalta la desigualdad en el uso del recurso hídrico como una de las problemáticas ambientales que se viven actualmente.

En este sentido se realizó una salida a una montaña cercana a la institución llamada la “piedra de la tortuga”, esta queda ubicada en la Reserva Forestal de Quebrada Honda, (ver imagen 23); por lo que el recorrido está diseñado para realizar reflexiones socioambientales frente al espacio rural; ya que la zona permite observar el paisaje rural, sus zonas de cultivo, el ecosistema de páramo, y el elemento agua.

*Imagen 23*

*Ruta del recorrido territorial*



Antes de realizar al recorrido, se les pidió a los estudiantes que pensarán en las siguientes preguntas al hacer las paradas de observación; **¿Qué problemáticas socioambientales se observan en el recorrido?** **¿Cuáles son las características del paisaje rural observado en el recorrido?**

La salida se realizó el 19 de julio de 2019, en compañía del docente de ciencias sociales de la institución. La salida fue efectiva en el sentido de que los estudiantes se mostraron fuertemente entusiasmados, varios estudiantes ya habían subido y se orientaban muy bien. Estuvo muy nublado por lo que en la cima no se pudo apreciar el paisaje, sin embargo, fue una oportunidad para hablar del ciclo hidrológico (ver anexo 7).

Posterior a la salida, se proyectaron las fotos registradas, para así empezar el diálogo problémico con los estudiantes, y retomar las preguntas anteriores. Como resultado de esta actividad se dio este diálogo en el que como docente realizaba diferentes preguntas que orientaran la discusión, y se iba anotando en el diario de campo los comentarios más relevantes dados por los estudiantes (ver anexo 7).

Gracias a la proyección de las fotografías se construyó un diálogo provechoso. Al comienzo se mostraron rehaceos a la participación, pero después de observar las fotos e interactuar con una serie de preguntas empezaron a participar. En la imagen 24, se puede observar la vegetación y el clima, por lo que los estudiantes empezaron a preguntar sobre ello: ¿por qué estaba tan nublado al momento de llegar a la cima? Por lo que se habló del ciclo hidrológico, de la importancia del ecosistema de páramo y del agua en nuestra vida. También describieron el lugar como húmedo, con vegetación diferente a la que se ve en el colegio, temperaturas bajas y con mucho viento.



**Imagen 24**

*Recorrido territorial- páramo*

Como se puede observar en las imágenes, los estudiantes mencionaron los cultivos de papa, el ganado, lo que les permitió remitirse a lo visto anteriormente como la problemática de la potrerización, también mencionaron como una problemática el que los

cultivos de papa se encuentran en un área tan cercana al ecosistema de páramo que es tan importante de proteger. Por otro lado, en la imagen izquierda se puede observar que estaban fumigando el cultivo de papa en el momento de la salida, por lo que esta es una problemática, ya que los fungicidas causan diferentes enfermedades por lo que se profundizó en el tema de la Revolución Verde, las disputas que han existido entre la frontera agrícola y la protección de ecosistemas, asimismo se habló de la importancia del agua y el uso que se le da; finalmente como material introductorio al elemento agua se proyectó el corto: “*La Abuela Grillo*” .

En conclusión, el recorrido permitió que los estudiantes se preocuparan más por observar y entender las dinámicas de su entorno cercano, asimismo comprendieron la influencia del hombre en el espacio y su transformación. También, las problemáticas y categorías anteriormente abordadas fueron un elemento útil en las descripciones que hicieron los estudiantes de lo observado en el recorrido.

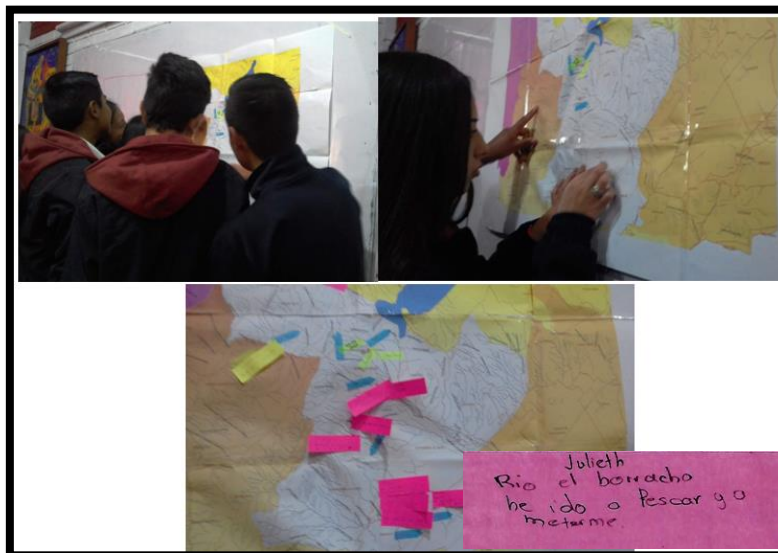
- **¿Cuál es el afluente que cruza al lado de tu casa? - Ejercicio cartográfico**

Para continuar con el eje problémico, de la importancia del agua, los afluentes y el uso que se le da a estos, se les pidió a los estudiantes que ubicaran su lugar de vivienda, en un mapa hidrográfico del municipio de Cogua, a cada uno se les dio una banderita en el que escribían su nombre y ubicaban su casa en el mapa. Algunos estudiantes realmente no se tomaron el trabajo de ubicar su lugar de vivienda, sino que la colocaron sin prestar atención al contenido del mapa. Sin embargo, la gran mayoría se mostraron entusiasmados y lograron ubicar su vivienda acertadamente, como se puede ver en la (imagen 25).

Acto seguido, se les solicitó a los estudiantes, que ubicaran el afluente que cruzara cerca de su vivienda, (imagen 25) y que escribieran características que conozcan, experiencias vividas, narraciones, o si no conocían o sabían algo sobre el afluente.

### **Imagen 25**

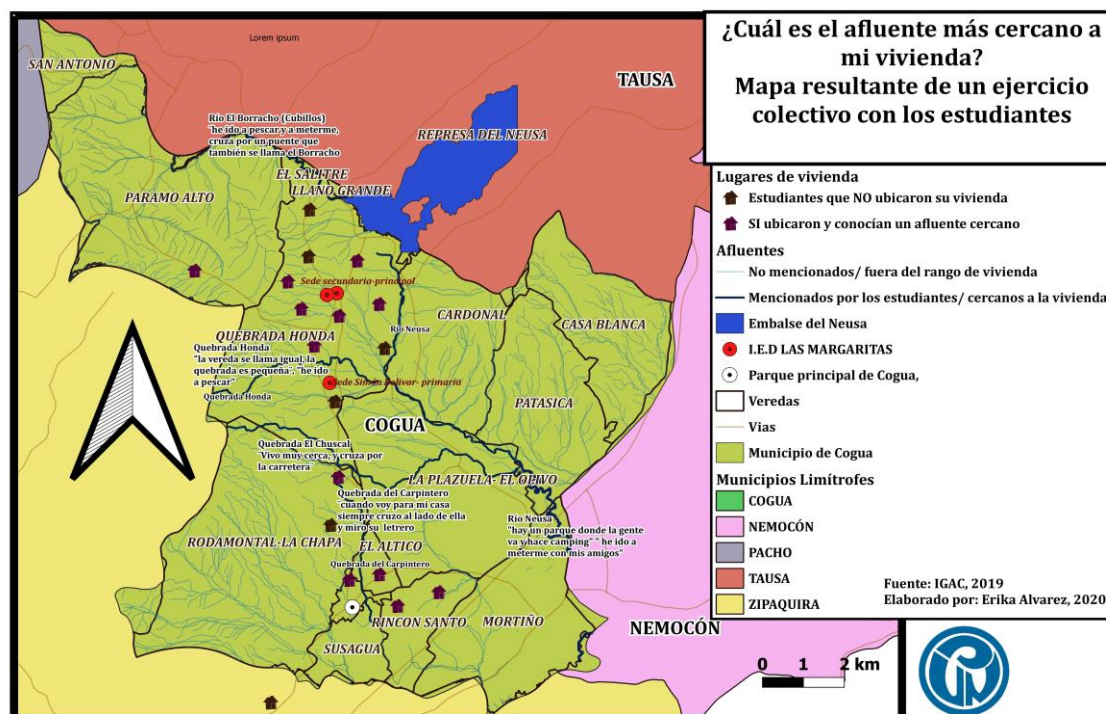
#### *Ubicación de afluentes*



Con el mapa resultante de la actividad se construyó un nuevo mapa (ver mapa 9), en el que se puede apreciar las viviendas de los estudiantes: en morado se presentan las que fueron ubicadas, y en café las de los estudiantes que no participaron, asimismo se muestra en azul oscuro los afluentes reconocidos por los estudiantes, y se recopilaron algunas de las características que ellos mencionaron sobre el río.

## Mapa 9

### Ejercicio cartográfico-lugares de vivienda y afluentes



En la actividad se logró identificar que la mayoría de los estudiantes conocían los nombres de los afluentes cercanos a sus viviendas, y los más conocidos para ellos fueron, la Quebrada el Carpintero, Quebrada el Chuscal, Quebrada Honda que es el nombre de la vereda en donde se encuentra ubicado el colegio, y el Río Neusa el más conocido para ellos, ya que en él está localizado un parque eco- turístico de la CAR. Además de ello, el Río el Neusa es uno de los afluentes subsidiario del Río Bogotá algo que era desconocido por los estudiantes. Y aún más que la Quebrada Honda desembocaba en el Río Neusa.

Frente a lo que escribieron los estudiantes algunos mencionaron los elementos físicos cercanos al río: las rocas, los puentes que los cruza, los letreros, y que tan grande era el afluente, por el contrario otros aceptaron que nunca se habían interesado por conocer que afluentes están cerca a su casa, y solo habían escuchado el nombre por sus familiares o letreros que habían visto en la carretera, una estudiante afirmó que conocía “la Quebrada el Carpintero porque todos los días cruzaba cerca de esta y ve el letrero con su nombre” (Johanna Álvarez, 2019), por otra parte como se puede ver en el (mapa 9) el Río el Borracho y el Neusa fueron reconocidos porque algunos estudiantes han ido a pescar y a bañarse. Puesto que, es muy común en la cotidianidad de las familias coguanas ir a pescar en algunos ríos del páramo.

Para terminar, en este ejercicio se puede evidenciar como se trabajó la dialéctica del espacio expuesta por Lefevre, como el espacio percibido y vivido por lo estudiantes, (sus actividades de pesca, sus paseos de río) se representaron a través de las narraciones, y

descripciones, de los estudiantes en ese mapa. Por lo que resulta un ejercicio interesante y útil para trabajar, el espacio vivido, percibido y concebido por lo estudiantes.

Además de ello se trabajó dos de las funciones del pensamiento espacial expuestas por Gonzales (2006): la descriptiva y la analítica; porque se describen las relaciones topológicas entre los diferentes elementos del espacio y se realiza un acercamiento a la comprensión de las estructuras espaciales, por ejemplo, el comprender el funcionamiento de una red hidrográfica.

- **¿Cuáles son las causas de la contaminación del Río Bogotá?**

Para continuar con la problemática del uso del recurso hídrico y la importancia de los afluentes, se realizó un pequeño ejercicio sobre el Río Bogotá. En ese sentido, se proyectó un video, llamado *“El Río Bogotá desde el aire”*, y se les proporcionó a los estudiantes, un croquis del departamento de Cundinamarca con sus diferentes municipios, después en grupos de trabajo dibujaron el recorrido del río, y escribieron los factores de contaminación y problemáticas presentes en su cuenca de acuerdo con lo observado en el video.

Los estudiantes prestaron mucha atención al video, incluso solicitaron que se lo proyectara otra vez. El resultado fue cuatro mapas en los que marcaron la ruta del río Bogotá y escribieron las diferentes problemáticas y causas de la contaminación del río.

Un problema que se percibió fue que los estudiantes, tuvieron miedo de escribir, rayar y apropiarse del mapa, por ejemplo, en uno de ellos las estudiantes escribieron en el margen de la hoja. Lo que nos cuestiona ¿será que la escuela esta tan acostumbrada a calcar mapas y verlos, que los estudiantes no se sienten preparados para hacer un mapa y modificarlo de acuerdo con la información que recojan? Es interesante como este tipo de ejercicios invitan a que el estudiante proponga, diseñe y plasme información espacial, sin embargo, en muchas ocasiones la escuela está coartando esta oportunidad.

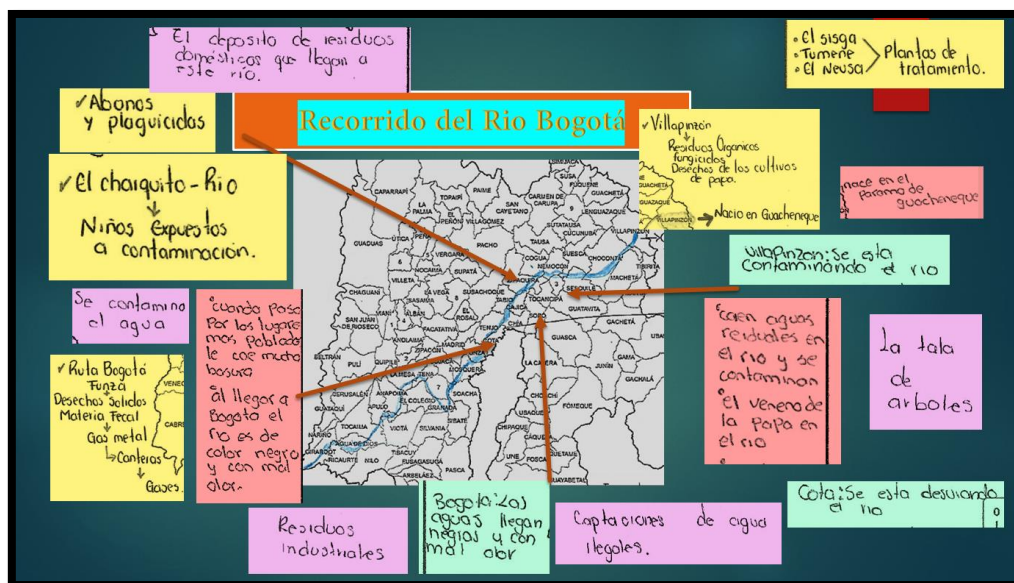
Lo estudiantes escribieron información importante que les permite conocer problemáticas que irán relacionadas más adelante con la situación problema.

En la (imagen 26) se puede observar, uno de los afluentes dibujado por los estudiantes, y a su alrededor está condensado por colores toda la información consignada en cada uno de los mapas realizados.

Frente a la demarcación de la ruta todos los grupos acertaron con la ruta real del río, así el video no haya sido muy explícito en ella, por lo que solo con la mención que hacían del municipio los estudiantes fueron marcando puntos y uniendo la ruta. Por otra parte, frente a los factores de contaminación, mayoritariamente escribieron sobre los cultivos de papa y los fertilizantes en Villapinzón, la basura que es arrojada por las viviendas cercanas a la cuenca, y el vertimiento de aguas residuales al río. Todas esas problemáticas están directamente relacionadas con los conflictos socioambientales que existen en la relación campo-ciudad en la Sabana de Bogotá algo que se aborda en la siguiente etapa de esta propuesta.

## Imagen 26

### Río Bogotá



Los estudiantes se mostraron muy sorprendidos al evidenciar el nivel de contaminación al que llega el río cuando desemboca en el Río Magdalena (Girardot) y al ver cómo nace en el páramo de Guacheneque (Villapinzón). Por lo que, se profundizó en los trayectos de los ríos, su red hidrográfica, y la importancia de mantener estos vivos. En ese sentido, se mencionó que la quebrada cercana al colegio, llamada Quebrada Honda, desemboca en el Río El Neusa, este a su vez desemboca en el Río Bogotá, y este desemboca en el Río Magdalena que termina su recorrido en el Mar Caribe. Por lo que se explicó que todo es una red en la que si una parte es contaminada toda la estructura se verá afectada.

Esta actividad nos invita a reflexionar el ¿cómo se da la enseñanza de los ríos en la escuela? sí solo termina siendo una línea azul en un mapa, o se entiende todo su entramado espacial en el que el hombre está directamente relacionado.

Finalmente se deben tener presente la orientación de los mapas, porque para los estudiantes resulto curioso saber que el Río Magdalena desemboca en el Mar Caribe, ya que al ver un mapa les resulta extraño que el “río suba” es decir que se dirija al norte, sin tener en cuenta diversos factores como la altitud. Por lo que, son pequeños datos que resultan cruciales y el docente debe tener presente a la hora de aprender y enseñar geografía.

- **¿Qué problemáticas existían hace 40 años y cuáles existen ahora en tu comunidad? ¿qué transformaciones se dan en el espacio?**

Para finalizar esta etapa de conceptualización y acercamiento a los problemas comunes se buscó que los estudiantes hicieran esta relación entre tiempo-espacio y la transformación de este. Además, es importante que los estudiantes reconozcan que tipo de acciones y elementos constituían el espacio hace décadas.

En ese sentido el objetivo principal de esta actividad fue que los estudiantes contrastaran las modificaciones del paisaje que se han presentado en la vereda y municipio, con los relatos de personas mayores. Para ello se elaboró una entrevista-semiestructurada dirigida a vecinos o familiares que han vivido la mayor parte de su vida en el municipio. (ver anexo 8). Esta entrevista se socializó con los estudiantes, y se dieron las respectivas indicaciones, siempre teniendo presente que el estudiante podía agregar más preguntas de su interés.

Para motivarlos a realizar la anterior actividad; en la clase se leyeron unos apartados del libro: *“Voces de las veredas de Cogua”*; con el fin de que los estudiantes dimensionen las transformaciones espaciales a través del tiempo y valoren la importancia de la historia oral y los saberes de los mayores.

En primer lugar, a los estudiantes les sorprendió que existiera un libro sobre el municipio, en el que hayan entrevistado a adultos mayores. Y al leer apartados sobre cómo era el transporte, los servicios públicos, los paisajes; se sorprendieron y se mostraron muy interesados en el libro. Así que, en la biblioteca del colegio, existe un ejemplar de este libro, por lo que se les recomendó que en sus horas libres leyeran el capítulo sobre la vereda en la que viven. Días después un estudiante estaba leyendo el libro por lo que fue gratificante que los estudiantes se acercaran a la lectura.

A continuación, se presenta uno de los apartados leídos del libro:

Desde 1950 se acabaron las cosechas, se olvidaron las siembras, y empezaron los potreros para que pastara el ganado. Me gustaba más sembrar, porque no faltaba la comida. Yo tengo doce hijos. Hoy en día una muchachita solo tiene un hijo, porque cuando ya no hay trabajo y comienza a escasear la comida, la gente se va para la ciudad. (Olivos, s.f.)

Por ejemplo, este apartado fue utilizado para retomar dos problemáticas ya abarcadas: la potrerización del campo y la migración campo-ciudad.

Frente a la entrevista solo la mitad de los estudiantes la realizaron, algunas fueron muy cortas, dado que los estudiantes no volvían a preguntar cuando el entrevistador se desviaba o entendía mal la pregunta. Sin embargo, las pocas entrevistas arrojaron información importante que aporta al conocimiento del municipio. (Ver anexo 8, transcripción de la entrevista realizada por Julieth Pinzón).

Respecto a los hallazgos encontrados en estas entrevistas, se puede resaltar tres aspectos claros (véase matriz 4); en primer lugar, la rápida transformación que ha tenido el municipio, considerando que hace más de 40 años el municipio era predominantemente

rural, y aunque todavía los es, la ruralidad se ha venido reduciendo. Por otra parte, el cambio en el uso del suelo, puesto que antes se veían grandes cultivos de cebada, habas, trigo, y más diversidad; ahora predomina la ganadería y la papa. Además de ello, la mención de la incursión de la técnica y las características de La Revolución Verde a la agricultura es recurrente en los entrevistados.

#### Matriz 4

##### *Relatos y transformación del espacio.*

<b>Estudiantes y entrevistados</b>	<b>Modo de vida rural</b>	<b>Paisajes y transformaciones del espacio.</b>
Entrevista realizada por Juan y Brayan ( <i>Olga Garzón</i> )	“Antes las personas se desplazaban caminando o a caballo por varios días”. “cómo no había luz se utilizan <u>espermas o lámparas de petróleo</u> ” “las personas <u>migraban</u> por conflictos o asuntos laborales”	“Antes el pueblo era más pequeño, pero tenía un gran desarrollo comunitario,” “había <u>cultivos de trigo y cebada</u> ”
Julieth Pinzón ( <i>Florentino Peña.</i> )	“el agua se cargaba en chorote” “las personas se desplazaban a pie y a caballo” “había menos hogares o construcciones, <u>pero a donde el amigo, compadres había que ir por algún favor</u> , para que le prestara la candela.”	“hace años en el municipio de Cogua había un árbol grande en la plaza a frente de la iglesia”
Tania Roa a ( <i>María Elena Rodríguez.</i> )	Se desplazaban a pie caballo, burro, y se desplazaban de la vereda al centro” vendían el sembrado primero aquí en Bogotá o Zipaquirá	“ <u>las casas eran retiradas</u> ” “nuevas actividades la fumigación y el trabajo con máquinas” “los servicios públicos se manejaban por las JAC”
María Bustos a ( <i>Blanca Bustos.</i> )	“pues <u>casi toda Cogua era rural</u> , había tiendas, pero no había urbanidad”	

Por otro lado, un objetivo que se tenía era que se hablara sobre las relaciones de vecindad, además de poder reconocer que estas eran más fuertes en el pasado, y que, por diferentes dinámicas, entre ellas el aumento de la urbanización se han ido perdiendo. Es curioso como en la ruralidad cuando en ocasiones se vive a una distancia del vecino de más de 500 metros, la relación de vecindad suele ser más fuerte, que en una ciudad cuando el apartamento del lado queda a dos pasos.

Estos aspectos y estas conclusiones fueron expuestas en la clase, y para los estudiantes que realizaron la entrevista el ejercicio fue significativo: “me pareció interesante haber aprendido a través de esta entrevista como vivían y se comunicaban antes las personas.” (Julieth, Pinzón, 2019).

Como conclusión, se puede afirmar que la propuesta de utilizar la historia oral, para que los estudiantes se interesen por su municipio y la transformación del espacio, puede ser explotada a profundidad. En ese sentido, se puede planificar diferentes proyectos

pedagógicos interdisciplinarios en el que el aprendizaje este enfocado en escuchar y valorar el conocimiento de los mayores, sus raíces, y su identidad. Esto permitirá que los estudiantes se motiven y el proceso de aprendizaje sea significativo. A este pequeño ejercicio no se le dedicó el mayor tiempo, sin embargo, permite valorar este tipo de instrumentos que deberían ser aplicados abiertamente y sin ningún tipo de recelo en la escuela.

#### **4.2.3 Etapa 3: La situación problema: Desequilibrios en las relaciones campo-ciudad manifestadas en la Sabana de Bogotá.**

Para abarcar esta situación problema sobre los conflictos socioambientales en las relaciones campo ciudad en la Sabana de Bogotá, surgió la necesidad de diseñar y realizar una salida pedagógica; por lo que los tres momentos de esta etapa, están enmarcadas en el antes, durante, y después de esta salida.

- **Búsqueda de información: Identificar la situación problema y sus categorías**

Este ejercicio buscó que los estudiantes identificaran la situación problema y se delimitaran las categorías de análisis.

En ese sentido, se formaron seis grupos de trabajo con cinco ejes de análisis. A cada grupo se les proporcionó un documento de prensa o un apartado de un libro, (véase gráfica 26) que les permitía responder algunas preguntas problémicas planteadas por el profesor; de manera que, el método utilizado fue el diálogo problémico en el que el docente crea situaciones problémicas apoyándose de preguntas reflexivas.

También se les entregó resaltadores para que señalaran las ideas principales del texto que les permitieran responder las preguntas. Los estudiantes leyeron los textos, contestaron las preguntas, y luego de ello se realizó un círculo de la palabra en el que cada grupo socializó las diferentes preguntas y sus respectivas respuestas, al mismo tiempo que se realizaba una retroalimentación y más preguntas que incentivaran el diálogo por lo que se buscó que el ejercicio transitara de un diálogo problémico a una conversación heurística.


Frente a los resultados de este ejercicio, se evidenció que los estudiantes no habían realizado este tipo de ejercicios de lectura y análisis de documentos de prensa, porque la lectura se asimiló a la decodificación mecánica omitiendo la comprensión e interpretación del texto. Ello se ve reflejado en las respuestas dadas por los estudiantes, puesto que en muchos casos no respondían lo que se estaba preguntando a pesar de que el texto daba la respuesta, y cuando hacían uso del texto para dar su respuesta, era una respuesta mecánica, y repetitiva que no iba más allá de lo expuesto en el texto.

Incluso estas deficiencias en la lectura se evidenciaron en las ideas que fueron subrayadas por los estudiantes, visto que algunos grupos subrayaron ideas al azar sin tener presente si era una idea importante o no del texto.

En la matriz -5 se muestra algunas de las respuestas dadas por los estudiantes, en una columna se muestra las relacionadas con categorías espaciales, y la segunda está relacionada con el aprendizaje de las relaciones campo -ciudad.

### Matriz 5

#### Lectura de documentos de prensa relacionado a la situación problema

EJE	Pensamiento espacial	Relaciones campo-ciudad
<b>Agua y ambiente</b> <i>Bogotá vende agua en bloque más barata a municipios de la Sabana Bogotá (El espectador, 2016)</i>	“El agua dulce se vende desigualmente y barata aumentando <u>la urbanización.</u> ” “la venden a menor precio a las urbanizaciones poniendo el riesgo el <u>suministro</u> de las personas.”	“Con la contaminación del río <u>Bogotá</u> el agua dulce y potable se va acabando.” “El <u>campo entrega el agua más limpia y la ciudad la regresa muy sucia y contaminada.</u> ”
<b>Uso del Suelo y Urbanización</b> <i>Primeras imputaciones por “volteo de tierras” en la Sabana. (Semana, 2017).</i>	“El gran número de urbanizaciones en la Sabana de Bogotá generan contaminación, mal <u>uso del suelo</u> , deforestación y <u>conurbación.</u> ”	“El volteo de tierras es una práctica que consiste en modificar los planes de ordenamiento territorial, e <u>incorporar suelos rurales al perímetro urbano</u> de los municipios cercanos a las grandes ciudades.”
<b>Transportes y migración</b> <i>Estudio de la universidad de la Sabana: Vecinos de la Sabana gastan dos meses al año viajando a Bogotá”. (El Espectador, 2017)</i>	“Es necesario un <u>sistema de transporte alternativo</u> para mejorar la <u>movilidad y comunicación</u> de la población”	 “Los viajes que se realizan de los municipios a la ciudad de Bogotá son por motivos de <u>trabajo, educación, salud</u> ”.”
<b>Agricultura</b> <i>Economía campesina y ciudad (Revista Semillas)</i>	“Ya no se está cultivando porque están utilizando ese <u>suelo para hacer nuevas urbanizaciones.</u> ”	“Los municipios de la Sabana de Bogotá producen, vegetales, papa, hortalizas, huevos y pollos, que se <u>venden en la ciudad.</u> ”

En primer lugar, frente al agua y la venta de agua en bloque los estudiantes si relacionan la venta de agua en bloque con el aumento de la urbanización, por lo que relacionan dos fenómenos espaciales y su interacción, para comprender la estructura del espacio geográfico. Por otra parte, retomando lo visto en el video sobre el Río Bogotá, los estudiantes mencionan como el Río Bogotá, obtiene el mayor grado de contaminación al pasar por la ciudad de Bogotá. Por lo que el río nace en un páramo produciendo agua totalmente potable, y al cruzar por la ciudad se convierte en una cloaca totalmente contaminada. Allí quise abrir el debate mencionando que el campo también aporta niveles de contaminación como ellos lo mencionaban antes con la ganadería y los fungicidas.

Una categoría importante para el análisis de la morfología urbana es la de *conurbación*, referida a la unión o anexo de poblaciones pequeñas que fueron independientes, a alguna ciudad debido a su expansión. (caso Cota-Chía). Esta categoría es mencionada por los estudiantes como una consecuencia, de la construcción de grandes urbanizaciones en la

Sabana de Bogotá y en general en el cambio en el uso del suelo con irregularidades como el volteo de tierras.

Por otra parte, los estudiantes comprenden que un sistema de transporte debe estar articulado en diferentes conexiones que permitan una movilidad eficaz, y frente el análisis espacial, es importante que los estudiantes comprendan que un sistema de transporte debe ser una red de nodos y líneas, que permitan el movimiento, conectividad, y accesibilidad. Igualmente ello, permite comprender las interrelaciones existentes entre la población, los bienes, servicios y necesidades.

Finalmente se evidenció que los estudiantes empezaron a relacionar el proceso de urbanización de la Sabana con el proceso de desagrarización del espacio rural. Por lo que este, ejercicio permite que los estudiantes empiecen a manejar una conceptualización espacial, que a su vez posteriormente les permitirá hacer una representación y raciocinio del espacio geográfico.

Para concluir, esta clase de ejercicios deben ser permanentes y constantes en la escuela y en todo tipo de asignaturas, puesto que no solo permite conocer las problemáticas actuales, también “trabajar con la prensa escrita en todos los grados de educación básica es importante, de tal manera que se habitúe a los estudiantes a leer diariamente la prensa con un sentido crítico”. (Rodríguez de Moreno, 2010, pág. 130).

- **Salida pedagógica al centro histórico de Bogotá**

Una importante apuesta en esta propuesta de enseñanza, fue realizar una salida pedagógica al centro histórico de Bogotá, la cual no hubiera sido posible sin la colaboración y acompañamiento del docente Manuel Angarita. Dicha salida tenía como objetivo observar y describir las dinámicas y problemáticas socioambientales de la Sabana de Bogotá. Así como también valorar los trabajos de memoria, el trabajo de reconciliación y el perdón; como procesos de superación del conflicto armado, a través de la visita a la exposición: *El testigo y fragmentos*.

La salida fue realizada el 4 de octubre de 2019 y la ruta metodológica consistió en una serie de paradas expuestas en el mapa-8. La primera parada se realizó a las afueras de la Universidad de la Sabana en donde se alcanza a divisar el cruce del río Bogotá, la segunda fue la visita a la exposición “*El testigo*”, la tercera a la exposición “*Fragmentos*”, la cuarta, y quinta la Plaza de Bolívar y un recorrido por la Candelaria (el museo Botero, Biblioteca Luis Ángel Arango y Chorro de Quevedo). (ver imagen 27). Estaba planeada una última parada en el Puente el Común, pero por cuestiones de tiempo no fue posible realizarla.

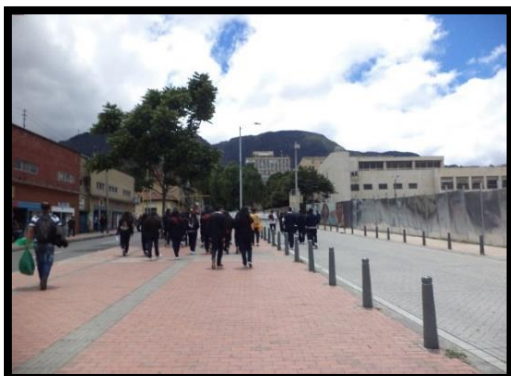
Como labor problémica, se les pidió a los estudiantes que tomaran en grupos fotografías que evidenciaran las problemáticas, fenómenos y elementos, de su categoría o eje de trabajo. Así mismo, que eligieran una fotografía de la exposición “*El testigo*” que los haya impactado personalmente.

Esta salida permitió observar, sentir y percibir diferentes elementos, procesos y problemáticas que ya habían sido discutidos en clase, por lo que el bus y cada parada se convierten en un espacio de aprendizaje en el que se lleva al plano real la situación problema de aprendizaje.

Cabe resaltar que no más de la mitad de los estudiantes habían viajado a la ciudad de Bogotá, y si lo habían hecho no habían realizado este recorrido por el centro histórico. Además, la visita a la exposición el testigo fue muy nutritiva, los estudiantes sintieron empatía frente al conflicto armado y se mostraron interesados en las fotografías del recorrido. Otro sitio de interés para los estudiantes fue el recorrido por la calle del embudo y el Chorro de Quevedo, el paisaje cultural y sonoro que se percibe en ese lugar fue llamativo para los estudiantes.

*Imagen 27*

Salida pedagógica al centro histórico de Bogotá



Las reflexiones, opiniones y demás elementos generados en la salida fueron compiladas por medio de un ejercicio de cartografía y una galería fotográfica de la salida.

- **Cartografiando y fotografiando la salida pedagógica**

Como instrumento para condensar cada una de las percepciones e ideas de los diferentes grupos de trabajo alrededor de la situación problema, se propuso una actividad que tenía como objetivo utilizar elementos de la cartografía social, para transitar del espacio percibido y vivido en la salida al espacio concebido. Así mismo, se buscó que los elementos conceptuales que ya habían adquirido los estudiantes fueran representados y evidenciados en el mapa.

Por otra parte, se propuso un espacio en el que cada grupo de trabajo expusiera sus fotografías tomadas y describieran lo fenómenos que lograban percibir en dichas fotografías.

Estas dos actividades tenían como objetivo principal el representar, describir, y explicar los fenómenos espaciales observados en la salida de campo, para así responder el ¿Cómo se manifiestan las relaciones campo-ciudad entre nuestro municipio y la ciudad de Bogotá?: una de las preguntas en las que se descompone la situación problemática escogida.

Para el ejercicio cartográfico colectivo se realizó un mapa base del recorrido, y se le indicó a cada grupo de trabajo que representara por medio de símbolos, convenciones y palabras, cada uno de las problemáticas y elementos de su eje encontrados en la salida.

Después de que cada grupo plasmara sus ideas, se realizó un círculo de la palabra (ver imagen 28), en el que cada grupo explicó lo representado, y por último individualmente cada estudiante tenía que mencionar que le había gustado de la salida y el lugar que le causo mayor interés.

### **Imagen 28**

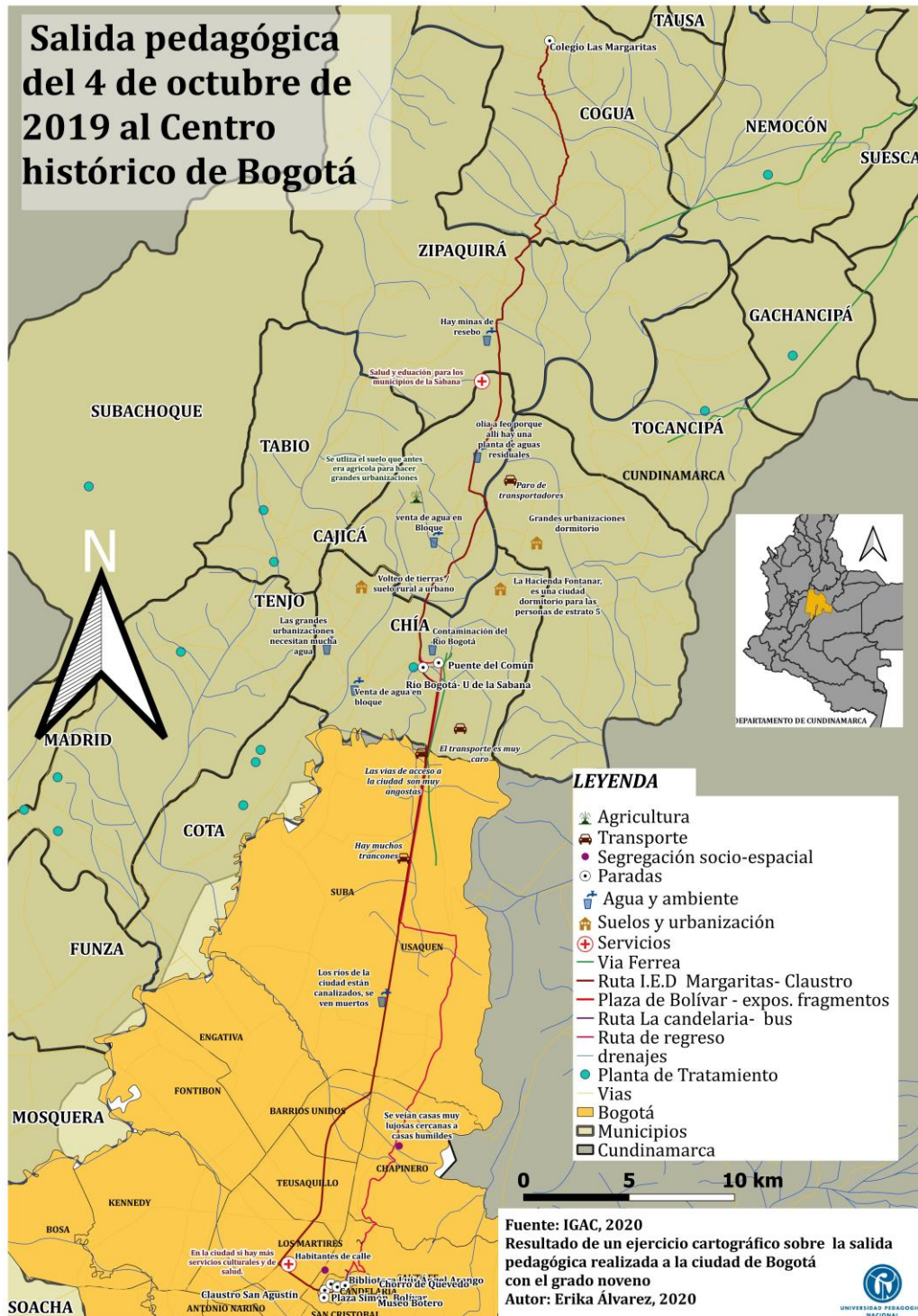
*Círculo de la palabra sobre la salida*



Los elementos que representaron los estudiantes fueron agregados al mapa base que se había realizado previamente, y el resultado fue el siguiente (mapa -10), en el que se muestran las convenciones de los 6 ejes de trabajo ubicadas en los lugares en donde los estudiantes los evidenciaron, también se muestran las paradas de la salida, y las principales ideas aportadas sobre cada fenómeno.

## Mapa 10

Resultado cartográfico de la salida



De esta manera, antes de dar inicio al ejercicio se explicó el mapa base, y luego los estudiantes procedieron a realizar su intervención en el mapa. Como se puede observar en el mapa-10, los estudiantes no agregaron gran cantidad de elementos en el mapa, lo que da cuenta de lo difícil que es este tipo de ejercicios para los estudiantes, ellos se veían con muchas reservas a la hora de modificar y agregarle elementos al mapa. Sin embargo,

se hicieron algunos aportes que son claves y que dan cuenta de lo importante que es realizar este tipo de ejercicio para que las problemáticas y fenómenos sean localizados.

En primer lugar, el grupo de agricultura y urbanización mencionó, que en la salida se observaba que había muy pocos cultivos por no decir nulos en la zona Cajicá – Chía, cambiando el paisaje drásticamente, ya que solo se observaba grandes urbanizaciones que para ellos eran “lujosas”, por lo que el suelo que años atrás era de uso agrícola ahora es completamente urbano. Igualmente se ubicó el fenómeno del volteo de tierras y el cómo incentiva el cambio en el uso del suelo. En el bus se explicó cómo estas urbanizaciones en algunos casos hacen que la ciudad se convierta en una ciudad dormitorio. Por lo que esta palabra fue escrita en el mapa.

En segundo lugar, el grupo de agua y ambiente ubicó algunas minas de recebo que se encontraban a las afueras de Zipaquirá, la problemática del agua en bloque en la ciudad de Cajicá y Chía, también la planta de agua residual ubicada en Cajicá que produce fuertes olores, y el Río Bogotá.

Finalmente, frente a transportes y servicios, los grupos mencionaron la deficiencia en cuanto a los servicios que hay en el campo, y que en la ciudad son notorios, mencionaron especialmente escenarios de cultura como teatros y museos. Igualmente, señalaron los trancones y el gran flujo vehicular de la ciudad, y las limitadas vías de acceso a ella. También mencionaron el paro de transportadores que estaba sucediendo por esos días.

A modo de conclusión la salida pedagógica permitió que los estudiantes **observaran** las desigualdades que existen en las relaciones campo-ciudad, y los conflictos que se generan cuando no hay una planificación y organización de los elementos en el espacio. Se dio un ejercicio de observación efectivo, ya que como lo evidencia el mapa los estudiantes lograron descubrir características, rasgos y relaciones que permitirán resolver problemas de conocimiento, y transitaron de la **observación concreta** (captar la información con los sentidos) a la **observación abstracta** (reconstrucción de los datos en la mente).

También se lograron evidenciar que habilidades del pensamiento espacial como la ubicación, la representación y la **explicación**, dando cuenta de las formas de organización espacial, fueron fortalecidas gracias a este ejercicio. Igualmente se trabajó en la conceptualización de categorías espaciales como: red hidrográfica, infraestructura de transporte, contaminación, movimiento, distribución, segregación espacial y uso del suelo.

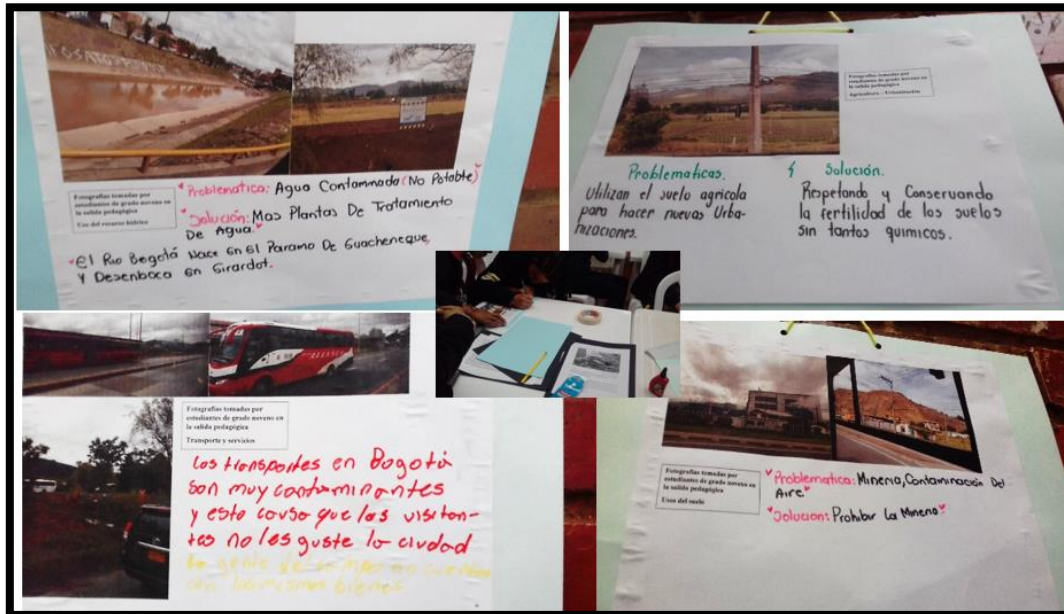
La salida de campo, y los resultados de esta cartografía también evidencian lo enunciado por T. Hall (1966) sobre que también el aparato sensorial como el olfato, el tacto, el visual, y el auditivo, tienen una influencia importante a la hora de leer y clasificar el espacio.

Por otro lado, frente al segundo ejercicio en el que cada grupo expuso sus fotografías, y describió cada una de ellas, cabe resaltar que no todos los grupos de trabajo tomaron las fotografías en la salida, sin embargo, si se les solicitó que recordaran lo observado y lo **describieran**. A continuación, se muestran algunas de las fotografías tomadas por los estudiantes, en donde se les solicitó que escribieran la problemática observada en la

fotografía y una posible solución a esta. Las fotografías fueron guardadas para presentarlas en una galería junto con las fotos que más le habían llamado la atención de la exposición “El testigo”, a los padres de familia.

### Imagen 29

Galería fotográfica de la salida



En la imagen 29 se pueden ver en la izquierda superior las fotografías del río Arzobispo visto desde la NQS, y el borde del río Bogotá en la parada que se efectuó en la U de la Sabana. Al lado superior derecho una foto de un cultivo en los límites Zipaquirá- Cajicá. En la inferior izquierda una foto de la autopista norte, Transmilenio y los buses intermunicipales, y en la inferior derecha, la empresa Brinsa y canteras de recebo.

En estas definiciones se resaltan varios conceptos espaciales, como minería, uso del suelo, urbanización, y contaminación que posibilitan conceptualizar y describir la problemática. Por otra parte, las estudiantes que tomaron la foto del río Bogotá recordaban el lugar de nacimiento y su desembocadura gracias a la actividad realizada anteriormente. Además, es importante resaltar que el río al que le tomaron la foto (Arzobispo) y que se ve muerto, desemboca en el Río Bogotá. Las estudiantes mencionaron que les resultaba curioso que a “eso se le llame río” debido a que lo ven como un caño o un canal por donde pasa agua sucia.

A nivel general no se puede decir que los estudiantes realizaron un ejercicio descriptivo de las fotografías, pues solo mencionaban características generales y la problemática que se podía evidenciar, por ejemplo: “allí se ve un bus transitando por lo autopista” “había muchos trancones”, y no tuvieron presente la enumeración y relación de los elementos de la fotografía, la temporalidad, las diferentes relaciones espaciales, el aspecto locativo del fenómeno, la comparación y la narración (Rodríguez L., 2006). Sin embargo, la exposición en clase permitió que, en un diálogo entre docente y estudiantes, se realizara

un ejercicio descriptivo más completo, especialmente narrando y localizando las fotografías.

En definitiva, este ejercicio de descripción fotográfica es muy útil en la escuela, una fotografía puede contar historias, fenómenos, problemáticas, que deben ser leídas y descritas por el observador. Además, que es llamativo para los estudiantes tomar y exponer sus propias fotografías. El docente debe tener presente que describir no es una habilidad de pensamiento sencilla, considerando que es una actividad analítica compleja. Por lo que el docente debe brindar herramientas previas para que el estudiante realice esta actividad, por ejemplo, un léxico conceptual que le permita describir mejor el objeto o fenómeno.

Para terminar, aunque la salida de campo fue muy corta y limitada de tiempo fue muy pertinente, se dio un trabajo interdisciplinar con la asignatura de español, y se pudo abordar dos temáticas sin ningún problema: el conflicto armado colombiano y las relaciones campo-ciudad. En definitiva, la salida de campo permite “que los estudiantes que la vivencian puedan aclarar, consolidar y experimentar conceptos y enfoques filosóficos que, en un primer momento, pueden aparecer sólo como algo separado y aislado del mundo de la vida” (Moreno, Rodríguez, & Sánchez, 2011, pág. 29). En ese sentido, la pedagogía problémica funciona como una aliada para organizar y realizar una salida de campo en la que los estudiantes se acerquen, observen, describan y expliquen la situación problema estudiada, así esta será tangible para ellos.

#### **4.2.4 Etapa 4: Soluciones y reflexión final: organicemos nuestro territorio**

El fin último de la pedagogía problémica es que el estudiante en el transcurso de diferentes pasos llegue a la solución de una situación problema, y que él tenga participación en la construcción de su propio conocimiento. En ese sentido después de buscar y analizar información el estudiante tiene las herramientas conceptuales para proponer soluciones a dicha situación, en ese orden se le pregunta: **¿Qué estrategias se podrían implementar para mejorar las relaciones entre el campo y la ciudad?**

De esta manera, un ámbito importante en la solución a esta situación problema es que las estrategias partan del territorio vivido y percibido por los estudiantes, por ende, también se propone que los estudiantes valoren y se inmiscuyan en la planificación territorial de su municipio.

Y finalmente esta propuesta termina con un espacio de reflexión y socialización sobre la importancia de identificarse e intervenir en la organización del territorio en el que se vive.

- **Solución a la situación problema**

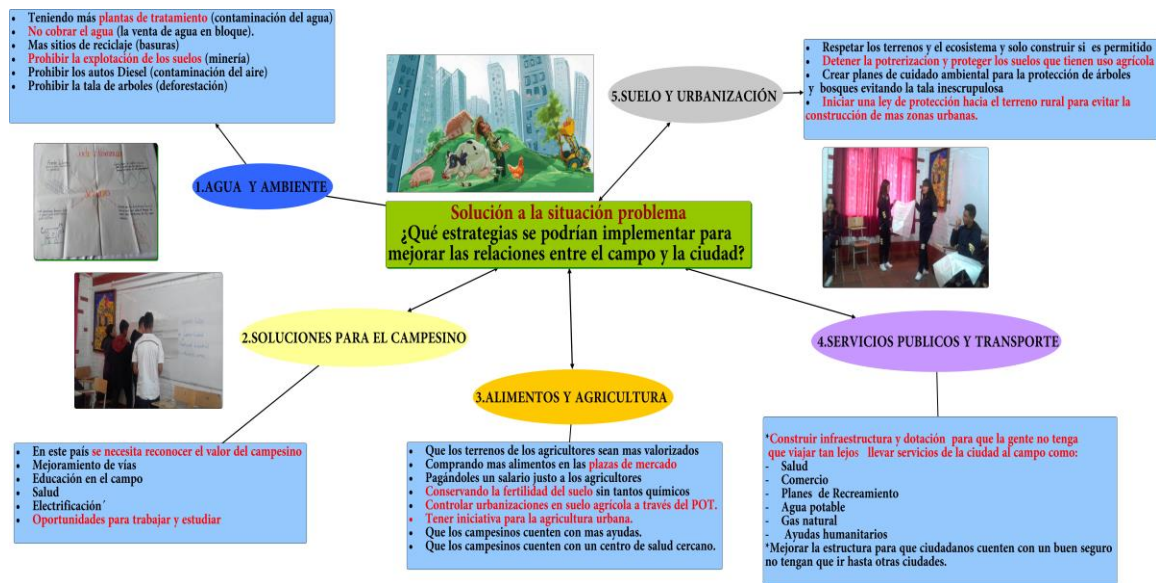
A la pregunta ¿Qué estrategias se podrían implementar para mejorar las relaciones entre el campo y la ciudad?, se planteó una actividad en la que los grupos de trabajo realizaron una cartelera planteando diversas estrategias para solucionar los conflictos evidenciados en su eje problémico. Los estudiantes tuvieron gran interés en la actividad, considerando

que se sugirió que pensarán estas propuestas como si fueran alcaldes o gobernadores de la región y tuvieran la oportunidad de generar políticas y estrategias que mejoren diferentes problemáticas.

La actividad fue muy fructífera los estudiantes escribieron muchas propuestas y las argumentaron frente a la clase. En la siguiente gráfica, se muestra cada una de las estrategias que propusieron los diferentes grupos de trabajo y en rojo se resaltan las más llamativas.

**Grafica 28**

*Soluciones*



En primer lugar, el grupo de agua y ambiente plantearon varias propuestas, entre ellas el de NO cobrar el agua, esta llamó la atención porque las estudiantes entraron en debate y tenían dudas de si se debía cobrar el agua o no. Por lo que se discutió que el debate no se da solo en si se debe cobrar o no, también se debe hacer sobre cobertura y uso que se le da a esta. La mayoría de las propuestas están planteadas en función de prohibir la causa del problema, sin embargo, no es solo con prohibir sino la estrategia tiene que ir más a fondo.

Otro aspecto fue el mejoramiento de la calidad de vida de los campesinos y para el grupo de trabajo, ello va enmarcado principalmente en que la sociedad y el país reconozca su valor, acompañado de construcción de infraestructura en el campo que aumente las oportunidades del campesino.

Frente al grupo de agricultura y alimentos, una estrategia importante es fortalecer y que las personas compren en las plazas de mercado, dado que esto hace que los intermediarios disminuyan y el campesino gane más, también proponen que se cultive sin químicos, además se menciona el POT como una herramienta para contener la urbanización desbordada, y por última una propuesta innovadora es que se siembre en la ciudad y se genere una política de agricultura urbana. Algo muy importante y a destacar dado que

equilibra las relaciones campo-ciudad, además al inicio de la propuesta varios estudiantes mencionaban que en la ciudad no se cultivaba, pero esto cambia la visión que se tienen frente a estos dos espacios.

En cuanto a servicio y transporte, se resalta que los servicios que se brindan en la ciudad deben ser llevados al campo y se debe aumentar las vías de comunicación. Y, por último, el grupo de suelo y urbanización plantea que se debe detener la potrerización y proteger los suelos que tienen un uso agrícola para que no sean transformados a uso urbano. Además, para ellos la construcción debe estar supeditada a la protección del ecosistema, algo interesante ya que en los últimos años se ha evidenciado que ello pasa a un segundo plano al momento de construir, pero si fuera así, las problemáticas que genera la urbanización serían reducidas notablemente.

Para finalizar la actividad, se les presentó a los estudiantes diversas alternativas medioambientales que se han venido presentando para mejorar las relaciones campo-ciudad. Por ejemplo, los acueductos comunitarios, los mercados campesinos, acuerdos regionales de soberanía alimentaria, y el buen vivir.

A nivel general se puede observar que existe una conceptualización más asertiva de la evidenciada en la primera etapa de esta propuesta, debido a que ahora se manejan conceptos abstractos y técnicos, que permiten desarrollar la función analítica e inferencial del pensamiento espacial.

Además, la habilidad explicativa de los estudiantes fue trabajada, debido a que en la argumentación de cada estrategia los estudiantes tenían que elaborar argumentos analíticos sobre los fenómenos estudiados.

Como conclusión se puede afirmar que cada una de las propuestas planteadas por los estudiantes son oportunas y se acercan a las buscadas por el docente, lo que da cuenta que la etapa de búsqueda, conceptualización, y análisis de la información fue efectiva. Estas estrategias al ser analizadas y fortalecidas ayudarían a formular los POT, el proyecto de ley que regula la región metropolitana de Bogotá y diferentes políticas públicas que inciden en la organización territorial de la región.

- **Planificación territorial**

En una segunda sesión se realizó un ejercicio de socialización del nuevo (POT) del municipio el cual está en proceso de renovación. En ese sentido, se realizó un ejercicio de mapeo colectivo, en el que se compartió diferente documentación de la alcaldía a los grupos de trabajo, relacionada con su eje.

Para el ejercicio se imprimió el mapa del modelo de ocupación territorial que se plantea el nuevo POT, y al lado se colocó un mapa base del municipio (ver imagen -30). Se explicó el contenido del mapa, y la propuesta fue que cada grupo de trabajo representara en su mapa base, propuestas de organización, construcción de dotación, uso del suelo, manejo del recurso hídrico, ambiental etc. Este ejercicio de mapeo colectivo tenía como objetivo responder a la pregunta: **¿Qué acciones podría tomar el municipio de Cagua frente a la organización territorial?**



**Imagen 30**  
*Mapeo colectivo*

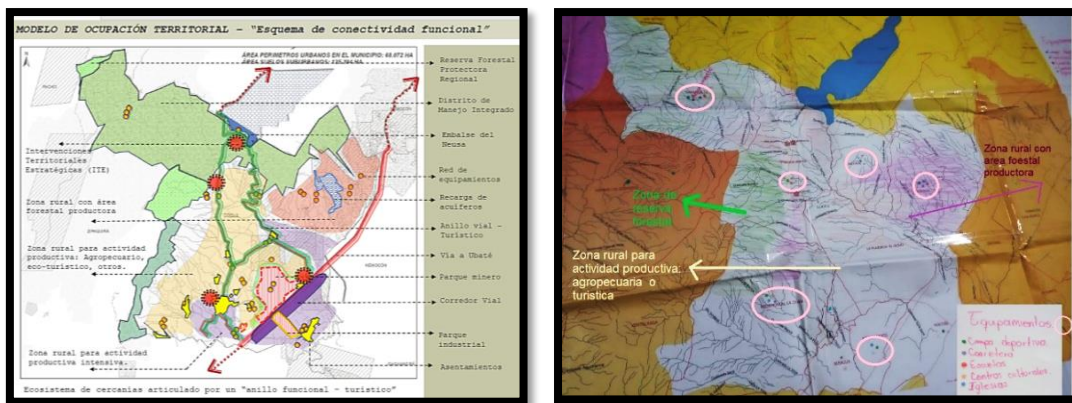
El tiempo que se le iba a dedicar al ejercicio fue reducido por una actividad que tenía el colegio, por lo que los estudiantes no alcanzaron a analizar los documentos y representar todas las ideas en el mapa, sin embargo se logró abarcar en clase lo que significa un POT, y la

importancia de participar en la formulación de los POT del municipio, y en diversas actividades que tengan como objetivo la organización territorial, y más aún cuando constitucionalmente es una deber de la autoridades locales convocar a la comunidad a participar en su formulación .

En ese sentido, a continuación, se muestra el mapa de ocupación territorial propuesto por la alcaldía, y a la derecha el mapa final realizado por los estudiantes.

**Mapa 11**

*Ocupación territorial del municipio de Cogua*



Los estudiantes se mostraron de acuerdo con el uso del suelo propuesto por la alcaldía, en consecuencia, en el **mapa de la derecha**, también distribuyeron tres zonas de uso del suelo: una de protección y de distrito integrado, otra de uso rural agropecuario y otra forestal productora. El grupo de ambiente y agua propuso que se creara dos plantas de tratamiento de agua potable que fuera administradas por las comunidades, y que el polígono minero no se expandiera. El grupo de transportes y servicios realizó una serie de convenciones titulada equipamientos. Y estas fueron distribuidas en las diferentes veredas, por lo que afirmaban que cada vereda tenía el derecho de contar con estos equipamientos (ver círculos rosados en el mapa), así se evidencia un modelo de ocupación polinuclear del territorio y se agregaron más zonas estratégicas de intervención territorial.

Este ejercicio es muy productivo visto que los estudiantes se detienen a pensar qué deficiencias tienen su barrio o vereda en la que viven, y desde su espacio vivido y

necesidades cotidianas proponen intervenciones espaciales que influyen en la vida de su comunidad.

El enfoque geográfico de las redes es muy útil para este tipo de ejercicios en los que los estudiantes aportan en la estructuración espacial de su territorio así las distancias, rutas, transporte, vía, infraestructura, puntos, líneas y flujos; cumplen un papel importante en el análisis espacial.

Así pues, con esta actividad también se trabaja enteramente los procesos de organización espacial, referidos a “las diferentes configuraciones que adquiere el espacio de acuerdo con la forma de apropiación de este por parte de la sociedad”. (Rodríguez L. , 2006, pág. 128). Si los estudiantes no tienen una apropiación de su territorio, su interés en aportar en estos ejercicios disminuye, por el contrario, en un ejercicio parecido en el que se participó con adultos mayores que han vivido su territorio por años, se mostraban muy interesados en aportar en la organización territorial. Por lo que es un llamado para que en la escuela se trabaje la categoría de territorio, apropiación territorial para que así mismo exista un interés por parte de los jóvenes en la organización de este.

- **Reflexión y socialización final**

Uno de los fines de esta propuesta de enseñanza es que la educación rural genere estrategias pedagógicas que busquen que los estudiantes rurales se identifiquen y se apropien del territorio, que el espacio rural se convierta en un espacio de oportunidades, para que el éxodo rural disminuya. En esa lógica la última sesión de esta propuesta abarca la categoría espacial de territorio e identidad territorial, tan importantes para que el estudiante tenga claro los procesos de organización territorial.

En ese sentido se preguntó a los estudiantes **¿qué entiendes por territorio? y ¿tu abandonarías tu territorio, tu vereda, tu municipio?** En la siguiente matriz se presentan algunas de las respuestas dadas por los estudiantes.

**Matriz 6**  
*Territorio*

ESTUDIANTE	TERRITORIO	¿TU ABANDONARÍAS TU TERRITORIO?
Julieth Pinzón	“Es una <b>extensión de tierra</b> que <b>le pertenece</b> a un país o un estado”	“ <b>No me gustaría</b> ir a vivir a la ciudad porque viviría estresada y enferma”.
Ana María y Karen Marín	“Una parte de la ciudad o municipio que <b>habitamos</b> ”	“ <b>Si porque me sería más fácil</b> estudiar e ir a la universidad.”
Tania Roa	“Es una zona de tierra que <u>le pertenece al estado o a alguien</u> <b>ejemplo un lote.</b> ”	“ <b>No porque me gusta la vida tranquila,</b> pero si lo tuviera que hacer por trabajo u oportunidades lo haría”
Juan Ochoa	“Es una <b>zona que está limitada y tienen dueño</b> ”	“pues de pronto <u>por situaciones de trabajo</u> de los contrario no”

		<p style="text-align: center;"><b>“no porque uno está acostumbrado a la zona en donde vive” Mabel.</b></p>
--	--	--

Una vez que es abarcada la categoría principal de la geografía escolar que es espacio geográfico, los estudiantes deben reconocer categorías espaciales como: paisaje, medio, región y territorio. En ese orden de acuerdo con el ejercicio, los estudiantes tuvieron un reconocimiento asertivo de esta categoría pues como se puede observar en la matriz-6, los estudiantes mencionaron características claves para la definición de territorio como: extensión terrestre, pertenencia o posesión, y algo fundamental que está limitado. También territorio es relacionado con el habitar una zona, ello es importante en vista de que se puede relacionar con la apropiación del territorio.

En cuanto a la segunda pregunta, de trece estudiantes, seis escribieron que NO abandonarían su territorio, tres escribieron que sería una opción posible y cuatro escribieron que definitivamente SI tienen como opción abandonarlo. Para el análisis de estas respuestas se deben tener presente la subjetividad de la pregunta y que la respuesta depende de las circunstancias, la vida cotidiana de los estudiantes y su identificación con el territorio. Por ejemplo, Karen Marín respondió que, SI abandonara el territorio debido a que podría estudiar, y en un primer ejercicio de caracterización ella mencionó refiriéndose a su vereda que era “tranquilo, aburrido y solo” y como problemáticas que está muy “lejos de la ciudad,” lo que sustenta el porqué de su respuesta, y evidencia su poca identificación con su vereda.

Por otra parte, por ejemplo, Mabel menciona que no abandonaría su territorio porque está acostumbrada a vivir allí, ello puede tener características de identificación con el territorio.


Para terminar, es entendible que muchos piensen en que tienen que dejar su territorio en un futuro por cuestiones de estudio y empleo, lo importante es que los jóvenes dimensionen que no deben olvidarlo y mientras ente viviendo allí deben aportar en la defensa y conservación de este.

Como actividad final se visualizó la película: *El niño que domó el viento*, la cual sirve para demostrar la apropiación territorial de un niño africano, que busca aportar en la solución de una problemática en su comunidad. La película les gustó mucho a los estudiantes y le causo mayor interés el saber que estaba basada en la vida real. Luego de ver la película se les pidió que realizaran una reflexión sobre la película y en general sobre el curso y las actividades realizadas a lo largo del año.

En la siguiente matriz están consignadas algunas de las reflexiones expuestas por los estudiantes.

## Matriz 7

### Reflexión

REFLEXIÓN CON BASE EN LA PELÍCULA	DEL CURSO
<p>“A pesar de todo el niño no se rindió y <b>aporto su conocimiento para sobrevivir</b>, En todo esto vemos lo corrupto que son los gobiernos, y que lo único que les importa es llenarse de dinero <b>sin importar el bienestar de la comunidad especialmente, la rural.</b>” Karen</p>	<p>“Aprendí que debo colaborar en la vereda, ayudar a los que necesitan, y conocer muchas cosas de uno mismo, Me gustó mucho <b>la salida conocí lugares que quería distinguir</b>”. Yenny.</p>
<p>“<b>Debemos estudiar</b> para saber grandes cosas, que quizás puedan servir de algo más adelante.” Lorena</p>	<p>“Debemos tenerle <b>amor y aprecio a nuestra tierra</b> y pues, aunque estudiemos en una ciudad, <b>no debemos olvidar de dónde venimos</b> y que <b>debemos aportar en lo que podamos a nuestra comunidad</b>”. Juan</p>
<p>“La falta de una escuela, el no poder ir a la escuela todo el año, <b>pero con ese poquito pudo construir un molino de viento</b>, para poder cosechar y no dejar morir a la gente”. Jaider</p>	<p>“No hay que <b>abandonar nuestro lugar de nacimiento</b> y no rendirnos en situaciones difíciles y <b>hay que cuidar el medio ambiente, hay muchos problemas de minería, basura, tala y muchas cosas más.</b>” Tania.</p>
<p>“Nunca nos debemos dar por vencidos, y debemos <b>ayudar a nuestro pueblo</b>”. Fanny</p>	

Sobre la película los estudiantes resaltan la importancia de ayudar a la comunidad y el territorio al cual pertenece, la perseverancia y la importancia del estudio. Por lo que la película fue muy pertinente, pues el mensaje de lo importante que es identificarse con su territorio quedó claro.

Finalmente, sobre el curso se resalta lo valiosos que fue la salida para conocer lugares que les eran ajenos, que se debe tener aprecio por el territorio, no olvidarlo, y aportar en su organización. También se mencionó lo importante que es el cuidado y la preservación del medio ambiente, reduciendo las diferentes problemáticas vistas en esta propuesta, como la deforestación, la contaminación, y la degradación del suelo.

Además, se resalta como esta propuesta permitió ver la agricultura, no solo como una actividad mecánica, por el contrario, se comprende que conlleva todo un entramado de procesos, problemáticas y connotaciones a su alrededor (ver imagen 31). También valora la importancia de aprender las diferencias entre el campo y la ciudad, como una herramienta para aportar en el mejoramiento del país.

### Imagen 31

Reflexión- Lizeth

Juan Itzell Díaz Guerrero.

Para mí una de las cosas que más me llamo la atención fue la forma en la que nos ayudamos a ver la agricultura de otro modo, no siempre viéndola como plantar y ya, si no de tal manera que podimos ver los conflictos que conllevan a más.

Me gusto como nos enseñó la importancia y las diferencias de la ciudad y el campo, así pude aprender a ver el país de otra manera y querer ayudar a mejorarlo.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo tuvo como fin principal desarrollar pensamiento espacial a partir de los procesos de aprendizaje de las relaciones campo-ciudad, con estudiantes de noveno grado, de la IEDR Las Margaritas (Cogua). En dicho proceso de alrededor de dos años, se vivieron varias experiencias con relación a la construcción de un soporte teórico, la práctica pedagógica en la escuela y la construcción de una propuesta pedagógica. En este apartado se expondrán algunas reflexiones, del orden teórico, pedagógico y personal, que permiten formular nuevos horizontes en la escuela y particularmente en la educación geográfica.

En primer lugar, en el transcurso de esta práctica pedagógica se buscó identificar características del pensamiento espacial en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes de noveno grado en el área de ciencias sociales. En ese sentido, gracias a la caracterización y las primeras actividades de conceptualización realizadas se puede concluir que la institución debe fortalecer el proceso de aprendizaje de habilidades espaciales en los estudiantes. Aunque su cotidianidad y entorno permite que los estudiantes adquieran habilidades y nociones intrínsecas como la orientación, el uso de mojones para su ubicación se requiere que estas habilidades sean conceptualizadas, fortalecidas y aterrizadas en el aula, por lo que en este proceso influye tanto su proceso educativo, así como su contexto o vida cotidiana.

Además, el docente debe comprometerse con la enseñanza de la geografía, en muchos casos a pesar de que en el currículo está consignado que se debe enseñar el área de ciencias sociales con todos sus componentes, esta solo llega al ámbito histórico dejando a un lado el escenario espacial, económico y cultural. En consecuencia, dados los resultados y hallazgos encontrados en el desarrollo de la práctica, se sustenta lo importante que es desarrollar habilidades de pensamiento espacial en los estudiantes, dado que nuestras acciones cotidianas tienen una dimensión espacial, que exigen de nosotros ciertas habilidades y conocimientos, que nos permitan llevar a cabo prácticas de uso del espacio, despertando la conciencia de nuestra espacialidad. Este fin es interesante que sea desarrollado en la escuela si somos conscientes de nuestra espacialidad, entendemos que, en nuestras prácticas espaciales, se expresan, la percepción y uso cotidiano de las personas con el espacio.

Además de ello, dado el enfoque pedagógico y la utilización de una situación problema en el aula se puede concluir que la adquisición de habilidades del pensamiento espacial, son de bastante utilidad para la solución de problemas y la explicación de fenómenos presentes en la vida cotidiana de los estudiantes. Tener claro habilidades de conceptualización, y representación del espacio, permiten que el estudiante realice ejercicios de razonamiento y lectura de fenómenos presentes en el espacio geográfico.

Por esta razón, es urgente que se transforme la visión de que la inteligencia espacial está más unida al pensamiento lógico-matemático y a la física, que, a las ciencias sociales, y ello se debe ver evidenciado en la formulación del currículo y los planes de estudio. La

práctica permitió corroborar que el pensamiento espacial está totalmente unido al área de ciencias sociales y aunque tiene características que deben desarrollarse junto con el pensamiento lógico- matemático no se deben desligar y traspasar la responsabilidad a solo un área. Por ejemplo, en la enseñanza del concepto de escala geográfica, distancia, proyección, el pensamiento matemático es importante. Los estudiantes de noveno grado no tenían idea del sistema de unidades de medida, por lo que el comprender la idea de escala les era aún más complicado, en ese sentido esta experiencia me permite, concluir que el desarrollo del pensamiento espacial debe ser un propósito totalmente interdisciplinar en el que el docente de ciencias sociales, física, biología, matemáticas, educación física, trabajen conjuntamente en el desarrollo de habilidades espaciales. Sin embargo, no se debe omitir que la geografía es el área que más confluye en la adquisición del pensamiento espacial como lo dice (González,2015).

En las matemáticas, es evidente el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática, en lengua española o lenguas extranjera, el desarrollo de la inteligencia lingüística, y cada una de ellas como asignaturas solo permiten desarrollar un único tipo de inteligencia. Sin embargo, en el aprendizaje de *la geografía* se desarrollan al menos cinco, dos con menor impacto, la inteligencia lingüística, y la inteligencia lógico-matemática, y tres con especial incidencia, la inteligencia espacial, la inteligencia naturalista, y la inteligencia interpersonal. (De Miguel González, pág. 19).

En ese sentido, la práctica pedagógica permite concluir que es necesaria y obligatorio que el docente tenga presente esta simbiosis ente pensamiento espacial y el pensamiento geográfico, además de ello esta integración permite que el estudiante adquiere diferentes bases epistemológicas que desarrollen un pensamiento espacial crítico.

Por otra parte, para el desarrollo del pensamiento espacial, debe ser clave la innovación didáctica y pedagógica, en ese sentido, la práctica permite acercarnos a varias opciones como los son la indagación geográfica, el aprendizaje significativo y la pedagogía problémica, que son una opción pertinente para hacer esta relación entre pensamiento geográfico y pensamiento espacial. En ese orden acercarse a las teorías de diversos geógrafos, puede ser muy útil por ejemplo lo abordado por (Edward T. Hall, 1966) frente a que, el aparato sensorial como el olfato, el tacto, el visual, y el auditivo, tienen una influencia importante a la hora de leer y clasificar el espacio; y esta idea didácticamente puede ser muy explotada en el aula de clase además que sentir el espacio parte de la cotidianidad, y ello permite que el estudiante se emocione y aprenda más fácilmente. Se resalta esta porque en la práctica no se le dio mayor importancia, pero puede ser muy enriquecedora en escenarios educativos.

Otro aporte teórico importante que puede ser explotado en la escuela es la dialéctica del espacio, el espacio vivido, percibido y concebido, cada una de estas dimensiones permiten que la lectura del espacio se complemente. Y finalmente a la hora de abordar y analizar una situación problema el aporte de Lussault (2015), sobre la operación espacial, las micro situaciones espaciales, las categorías de actor u operador humano, híbrido o no humano; son una pauta y se convierten en categorías de análisis en una posible situación problema.

En segundo lugar, en este trabajo se buscó caracterizar el espacio cercano, de los estudiantes a partir de las relaciones campo-ciudad. En un primer momento se debe resaltar que el aprendizaje parte de la realidad inmediata del estudiante, por lo que, en el reconocimiento del entorno cercano, los recorridos territoriales son una estrategia didáctica bastante útil, que permiten que los estudiantes observen su entorno e identifiquen situaciones que le permitan caracterizar y conceptualizar el espacio. Uno de los elementos elegidos para caracterizar el espacio cercano de los estudiantes fue el agua y el uso del recurso hídrico, por lo que los lugares con carga emotiva como los ríos, los parques, se convierten en una opción para acercar al estudiante al análisis de su espacio cercano.

Como sujeto que transitaba diariamente por los límites urbano-rurales, las relaciones campo ciudad y las diferentes problemitas urbano-rurales fueron un tema de mi interés para la investigación académica, no obstante esta experiencia me permite concluir que como contenido temático el abarcar en el aula las relaciones campo-ciudad, permite que se adelanten gran diversidad de problemas y temáticas, quedándonos cortos de tiempo a la hora de abarcarlos, por lo que es un llamado para que los profesores enseñen este contenido, que para muchos puede ser “tradicional”, pero que realmente es importante y no es muy abarcado en la escuela.

El concepto de ciudad y campo se abarcan en los primeros grados de primaria, llegando solo a la comparación entre un paisaje urbano y rural. En secundaria no se retoman estas definiciones tan importantes, incluso las relaciones campo-ciudad no son vistas, en muchas ocasiones solo se abarca el tema de migración campo-ciudad, sin mayor profundidad. Un ítem fundamental que se debe abarcar es la migración de los jóvenes a las ciudades y que acciones se pueden adelantar para que este fenómeno disminuya; y que mejor que los jóvenes de una escuela rural para que piensen esta problemática que los toca directamente.

En el marco teórico fueron utilizados principalmente referentes del enfoque geográfico rural, sin embargo, el estudio de las relaciones campo ciudad puede ser abarcado desde diversas ramas de la geografía, la sociología y la historia; y con este contenido se pueden crear diversidad de unidades didácticas: por ejemplo,

- Se puede abarcar desde la historia y la geografía cultural; la historia y la evolución de la ciudad y su espacio circundante: la ruralidad, y en cómo la división social del trabajo, y la especialización de la producción, consolida esta separación campo-ciudad.
- Desde la geografía crítica radical, se pueden explicar fenómenos como la descampesinización y la desigualdad en las relaciones campo-ciudad.
- Con la geografía urbana, se aborda la fuerte urbanización, que ha sobrepasado los límites de la ruralidad, la expansión de la ciudad y el cambio en el uso del suelo rural.
- Desde la geografía rural y cultural se puede buscar estrategias para preservar el modo de vida campesino y mantener el tejido territorial rural.

En esta experiencia de enseñanza y aprendizaje se abarcaron temáticas como el uso inequitativo y la contaminación del recurso hídrico, la pérdida de la soberanía alimentaria por la transformación del uso del suelo agrícola, los problemas de movilidad y de ausencia de infraestructura que inciden en la mala calidad de vida de las personas, que mediante estrategias como la salida de campo, los recorridos, la cartografía y el cine, permitieron que los estudiantes adquirieran algunas habilidades del pensamiento espacial. Así pues, los estudiantes lograron alcanzar claramente habilidades frente a la conceptualización del espacio y un acercamiento a la representación de este, sin embargo, por limitaciones en cuanto al aprendizaje de los estudiantes y de tiempo en la práctica; el análisis y razonamiento del espacio no fue plenamente desarrollado, por lo que este exige un proceso más arduo.

Frente a la conceptualización algunas categorías del pensamiento espacial como: uso del suelo, ciudad- región, migración, flujos, centralidad, distancia, escala y medio ambiente, se convirtieron en un elemento esencial para describir y explicar fenómenos como: la agricultura, la urbanización, las problemáticas ambientales y el transporte. Igualmente, se resalta que los avances en la conceptualización se reflejan en que los estudiantes transitaron de manejar conceptos comunes a conceptos abstractos y técnicos.

Además de que los estudiantes identificaran algunas categorías espaciales claves, se buscó desarrollar en ellos tres habilidades básicas de pensamiento espacial, como los son: la observación, la descripción y la explicación. Las primeras dos, se trabajaron en la salida de campo, los recorridos, y con la fotografía; y los resultados permiten concluir que se desarrolló en los estudiantes principalmente la observación concreta (captar la información con los sentidos), y los estudiantes lograron describir principalmente mencionando características de temporalidad, localización, y la situación observada, pero no se logró llegar a una descripción de relaciones espaciales de causalidad, jerarquía, contingencia, entre otras. Por otra parte, con el uso de la cartografía se buscó que los estudiantes logaran explicar las diferentes formas de organización espacial, sin embargo, al ser la habilidad más compleja solo se realizaron pequeños acercamientos, que le permitirán al estudiante tener bases para empezar a elaborar argumentos analíticos sobre los fenómenos estudiados.

En tercer lugar, se buscó proponer estrategias de aprendizaje sobre las relaciones campo-ciudad, con los estudiantes de noveno grado. En consecuencia, se construyó una propuesta de enseñanza en la que el enfoque pedagógico utilizado fue la enseñanza problémica y el hallazgo de una solución a una situación problema. Dada la experiencia en la puesta en práctica de esta propuesta, cabe decir que un requisito importante es que la situación problema debe surgir de una necesidad colectiva en el aula, y aunque esta surgió por la caracterización dada por el docente, la temática ya estaba enfocada en las relaciones campo - ciudad; por lo que francamente sería más enriquecedor y motivante para los estudiantes que ellos tengan participación directa en la escogencia de la situación problema de aprendizaje, y que realmente esta surja de una necesidad colectiva y urgente para ellos.

No obstante, se lograron resultados que sustentan el valor de la enseñanza problémica en la escuela, por ejemplo, se logró desarrollar el trabajo en grupo o el aprendizaje colaborativo. La división por grupos de trabajo, en correspondencia a un eje temático permitió que los estudiantes se acercaran, socializaran, construyeran y discutieran diferentes conocimientos con sus compañeros. Además de ello la cartografía de la salida, la galería fotográfica y las exposiciones vistas como tareas problémicas, aseguraron la interacción de los estudiantes.

La práctica permitió argumentar que es indispensable que el docente tenga presente las características de los métodos problémicos de aprendizaje, aunque la utilización del método por descubrimiento significativo es el ideal, considerando que el estudiante transita por todas las fases del método científico y su aprendizaje es totalmente independiente; el contexto, la limitación de tiempo y el nivel de preparación del grupo de estudiantes con el que se trabajó exigió que se realizara una combinación de métodos, enfocándonos principalmente en el diálogo problémico para la creación y búsqueda de información en la situación problema. Para su solución, la responsabilidad fue asumida mayoritariamente por los estudiantes, por lo que también existieron rasgos de descubrimiento significativo. Además, las soluciones expuestas por los estudiantes en su gran porcentaje fueron asertivas y se acercaron a las pensadas por el docente.

Por consiguiente, el abarcamiento de esta situación problema en el aula permitió concluir que es necesario e imperativo, que se trabaje en la escuela, este tipo de metodologías que permitan que los estudiantes adquieran capacidades frente al trabajo colaborativo, la indagación, la discusión, y el análisis, que conlleven a un aprendizaje más independiente. En este orden, la educación rural debe pensarse un aprendizaje basado en proyectos y problemas, que busquen resaltar las capacidades anteriormente mencionadas; y además transformen, y creen nuevos horizontes a los proyectos pedagógicos productivos, que han sido el común denominador en los últimos años de la educación rural en Colombia.

La IEDR Las Margaritas, tiene múltiples retos en el ámbito educativo, entre los cuales se resalta que se deben pensar proyectos educativos transversales, que unan al cuerpo docente frente a un objetivo educativo común, pues el colegio no tiene un horizonte claro y dada lo flotable de la comunidad estudiantil, la identificación que se tienen con la institución es baja.

Para finalizar, la practica pedagógica fue muy fructífera en cuanto a mi formación como docente, pues la realización de diferentes actividades como la salida pedagógica al centro histórico, me permitieron aprender diferentes cosas frente a la planeación, organización, y manejo de grupo en este tipo de escenarios. También fue un reto interesante trabajar con estudiantes de noveno grado, pues su edad e intereses son muy diversos, fue difícil captar su interés y atención en las primeras sesiones, pero fue gratificante que en el transcurso de las sesiones la gran mayoría empezó a participar activamente en las diferentes actividades, de ahí la importancia de utilizar diferentes estrategias que mejoren constantemente el proceso educativo y la motivación de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Alcaldía municipal de Cogua. (2018). REVISIÓN GENERAL PLAN BÁSICO DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL. PROYECTAR LTDA.
- Alcaldía de Cogua. (2002). *Plan Básico de Ordenamiento Territorial PBOT del municipio de Cogua*. Cogua.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2014). Región Metropolitana de Bogotá: Una visión de la ocupación del suelo. Bogotá.
- Alcaraz, R., & Tonda, E. (2017). La construcción del conocimiento geográfico. 49-72.
- Ávila Sánchez, H. (2005). Líneas de investigación y el debate en los estudios urbano-rurales. En H. Ávila Sánchez, *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* México.
- Berritzegune, Nagusia. (2020). *Caracterización de la situación problema*. Obtenido de berrigasteiz:  
[https://www.berrigasteiz.com/site\\_argitalpenak/docs/322\\_curriculum\\_lh\\_dbh/3222016001\\_Pub\\_BN\\_arazo\\_egoerak\\_oinarrizko\\_hezkuntza/3222016001c\\_Pub\\_BN\\_arazo\\_egoerak\\_oinarrizkoa\\_ezaugarriak\\_c.pdf](https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/322_curriculum_lh_dbh/3222016001_Pub_BN_arazo_egoerak_oinarrizko_hezkuntza/3222016001c_Pub_BN_arazo_egoerak_oinarrizkoa_ezaugarriak_c.pdf)
- Camargo, J., Olaya, M., & Ortiz, P. (2011). La enseñanza de la geografía en los contextos rurales andinos y amazónicos: " la geografía de mi casa aprendiendo geografía en la escuela rural una propuesta didáctica. *Revista Geográfica de América Central*.
- Comité de dirección académica IEDR Las Margaritas. (2018). *Manual de convivencia*. Cogua.
- Comité directivo I.E.D.R Las Margaritas. (2018). *P.E.I.*
- Cuevas, M. (2014). Construcción del espacio rural: una mirada a la experiencia perceptiva de niños y adolescentes. Bogotá: UPN.
- De Michele, A. (2018). Espacio concebido versus espacio vivido.
- De Miguel González, R. (2015). Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje.
- Del Castillo, J. (2001). Región metropolitana polinuclear un futuro posible para Bogotá y la Sabana. En G. Montañez, *Espacio y territorios, razón, pasión e imaginarios*. Bogotá: UN.
- Edward, H. (1972). *la dimensión oculta*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- El Espectador. (21 de jun de 2017). Vecinos de la Sabana gastan dos meses al año viajando a Bogotá.

- Farinós, J., & Romero, J. (2007). Los territorios rurales en el cambio de siglo. En *Geografía humana procesos riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado* (págs. 333-394). Barcelona: Ariel.
- Ferrao, J. (2000). Relações entre mundo rural e mundo urbano:.
- Fundación Escuela de la naturaleza. (s.f.). *Mapas y voces gente, tierra y decisiones*. Cagua.
- García Ramón, M. D. (1995). *Geografía Rural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García, M. D. (1995). *Geografía Rural*. Madrid: Editorial síntesis.
- Goebertus, J. (<https://www.camara.gov.co/aprobacion-de-proyecto-de-region-metropolitana-bogota-cundinamarca-pasara-la-historia-de-2020>). Aprobación proyecto de ley región metropolitana. (p. -Senado, Entrevistador)
- González, R. (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con las tecnologías de la información. *Giramundo*.
- Guzmán, J. (2010). Relaciones entre el mundo rural y urbano. El campo, la naturaleza y el paisaje ante la ciudad del siglo XXI. *ERÍA*, 170-180.
- Jurado, C. (2012). ¿Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Lefebvre, H. (1970). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Llmonad, E. (2012). Por el derecho a la ciudad entre lo rural y lo urbano. Bogotá: Geo crítica.
- Lindón, A. (2017). La ciudad movimiento: cotidianidades, afectividades corporizadas y redes topológicas. 107-126.
- Lussault, M. (2015). *El hombre espacial La construcción social del espacio humano*. Buenos Aires: AMORRORTU.
- Martín, L. (2017). *Proyecto Pedagógico: Desarrollando el pensamiento espacial de los niños y las niñas de un aula multigrado de la escuela el Frailejónal, mediante la recuperación de sus saberes locales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Medina, C. (1990). *La enseñanza problémica*. Bogotá: Rodríguez Quito Editores.
- Medina, C. (1996). *Caja de herramientas para transformar la escuela*. Rodríguez Quito Editores.
- Medina, M. (septiembre de 2015). El campo de Colombia se está envejeciendo. *El espectador*.
- MEN. (1998). *estándares básicos de competencias en matemáticas*. Bogotá.
- MEN. (marzo de 2019). *La educación es de todos mineducación*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340091.html>

- Méndez, M. (2005). Contradicción complementariedad e hibridación de las relaciones entre lo rural y lo urbano. En H. Ávila, *¿Lo urbano - rural? ¿Nuevas expresiones territoriales?* (págs. 87-121). Cuernavaca: Universidad Autónoma De México.
- Moreno, N., Rodríguez, L., & Sánchez, J. (2011). *La Salida de campo... se hace escuela al andar*. Estudiocaos.
- Olivos, A. (2007). *Voces de las veredas de Cogua*. Cogua: Alcaldía Municipal de Cogua.
- Olivos, A. (s.f.). *Voces de las veredas de Cogua*. Alcaldía de Cogua.
- ONU. (2014). *Más de la mitad de la población vive en áreas urbanas y seguirá creciendo*. Obtenido de Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/development/desa/news/population/world-urbanization-prospects-2014.html>
- Ortiz, A. (2009). *pedagogía problémica- modelo pedagógico para el aprendizaje significativo por problemas*. Editorial Magisterio.
- Ortiz, A. (2009). *Pedagogía problémica- modelo pedagógico para el aprendizaje significativo por problemas*. Editorial Magisterio.
- Ortiz, A. (2012). *Pedagogía problémica, significativa y vivencial- Hacia una Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*.
- Ortiz, L. (2017). Desarrollo de habilidades de pensamiento espacial en estudiantes de grado sexto. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Otalora, A. (2008). La investigación acción en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. En v. autores, *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Geopaideia.
- Paniagua, Á. (2006). Geografía rural. En Hiernaux, & Lindón, *Tratado de Geografía Humana*. Antrhopos.
- Paré, L. (2011). La relación campo-ciudad: elementos para agendas en común. *Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM*.
- Parra, C. (2017). *“La ciudad cambiante una apuesta para enseñar geografía urbana*. Bogotá.
- Ramírez, B. (2005). Miradas y posturas frente a la ciudad y el campo. En H. Sánchez, *¿Lo urbano-rural nuevas expresiones territoriales?* México.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y saberes n.18*, 65-69.
- Restrepo, B. (2004). La investigación- acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, 45-55.
- Revista Semillas. (2013). Diálogo campo-ciudad. *Revista Semillas*.
- Rivera, N., & Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Revista Eure n.102*, pp. 77-95.

- Rodríguez de Moreno, E. (2010). *Geografía conceptual- enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá: estudios caos.
- Rodríguez, A., Pérez, A., & Rodríguez, L. (2003). Algunas habilidades y procesos de pensamiento para comprender la dinámica espacial. *Conjeturas*.
- Rodríguez, E., & Torres, R. (2008). Diagnósticos sobre nociones y manejo de conceptos sobre el espacio geográfico. En v. autores, *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Bogotá: Geopaideia.
- Rodríguez, J. (2016). *Plataforma Digital de Derecho, Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Rodríguez, L. (2006). *Una geografía escolar (in)visible. Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos*. Bogotá: UD.
- Romero, J., & Joaquín, F. (2007). Los territorios rurales en el cambio de siglo. En v. autores, *Geografía Humana: procesos, riesgos, e incertidumbres en un mundo globalizado*. (págs. 333-394). Barcelona: Ariel.
- Rueda, M. (marzo de 2018). ¿Por qué Bogotá y los municipios aledaños deben crear un área metropolitana? *El espectador*.
- Sánchez, H. (2014). Tendencias recientes en los estudios de Geografía rural. Desarrollos teóricos y líneas de investigación en países de América Latina. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*.
- Santiago Rivera, J. A. (2011). Educación rural y la enseñanza de la geografía. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7-29.
- Santiago, J. A. (2011). Educación rural y la enseñanza de la geografía. *Sapiens, Revista universitaria de investigación*, 64-76.
- Santiago, J. A. (2016). La realidad rural-fronteriza desde la Enseñanza de la Geografía en su práctica escolar cotidiana. *Línea imaginaria*, 7 - 29.
- Santos, M. (1988). *Metamorfosis del espacio habitado*. Sao Paulo: Hucitec.
- Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio*. Sao Paulo.
- Semana Rural. (julio de 2019). El campo, con menos gente de lo que se creía. *Revista Semana*.
- Somarribas, L. (2008). Hacia una geografía de redes: un nuevo paradigma de análisis espacial alternativo al enfoque regional. *Revista Geográfica de América Central*, vol. 1, núm. 41, 1-34.
- T. Hall, E. (1966). *La dimensión oculta*. Siglo veintiuno editores.
- Tironi, M. (2005). Del campo a la ciudad y al campo (y a la ciudad de vuelta). *Bifurcaciones revistas de estudios culturales urbanos*.
- Vera, M. J. (1996). *Cogua, Nuestro bello pueblo sabanero*. Cogua.

## ANEXOS

### ANEXO No. 1

#### Matrices de planeación

*“Descubrimiento de los conocimientos previos”*

Sesión: Preguntas problémicas	Conceptos espaciales	Objetivos	Actividades	Instrumentos y recursos
Cotidianidad de los estudiantes ¿Qué problemáticas percibes en el lugar donde vives?	-Campo -Vida cotidiana -Conflictos o problemáticas	Identificar la cotidianidad, el entorno en el que se desenvuelve el estudiante, su capacidad para percibir diferentes problemáticas de su entorno.	Individualmente el estudiante realizará un ejercicio el que narra el transcurso de su cotidianidad, asimismo contará que problemáticas percibe en su entorno.	Narración
Discusión en torno a las categorías de ciudad y campo ¿Qué elementos y actividades se destacan en el campo y la ciudad?	-Elementos -Campo -Ciudad -Actividades -problemáticas	Reconocer las opiniones que tienen los estudiantes frente a las actividades y elementos del campo y la ciudad.	Se realizará una pregunta escrita, y luego se realizó un diálogo heurístico acompañado por preguntas problematizadoras, y desde su experiencia y conocimiento permitieron el análisis de las dos categorías.	Diálogo problémico Preguntas orientadoras.
Conocer habilidades frente a la representación del espacio cercano	-puntos cardinales -elementos -actividades -mojones -calles -barrios - veredas.	Valorar la percepción que tiene el estudiante sobre su espacio cercano y sus habilidades de representación	Realizar un dibujo en el cual el estudiante le indicara a un amigo, cómo debe llegar hasta su casa desde el parque principal del municipio.	Dibujo detallado de una ruta
Reconceptualización de contenidos y conceptos elementales de la geografía ¿Cómo se representa el espacio geográfico?	Movimiento Localización Orientación Distancia Proyecciones Escala tipos de representación	Realizar diferentes talleres en donde los estudiantes aprendan características y formas de representación del planeta tierra, y asimismo manejen algunos conceptos espaciales fundamentales.	-Utilización de videos, fotografías explicativas. -Por medio de dibujos se evidenciará la apropiación de conocimientos de los estudiantes. -Talleres de localización, con la utilización de mapas geográficos.	Análisis de fotografías y videos Cartografía- uso de mapas, brújulas Juego.

			- Los estudiantes harán un plano a escala del salón. - Se utilizará un juego de baloncesto para evaluar la localización y orientación.	
--	--	--	---	--

### Conceptualización

Sesión: Preguntas problémicas	Conceptos Espaciales	Objetivo	Actividades	Instrumentos y recursos
Definir las características del campo y la ciudad, así como sus elementos de complementariedad.	-Campo-ciudad -Centro-periferia Ciudad-región -Morfología - Migración alimentación -transporte - acceso a servicios	Definir y reconocer los elementos, actividades, relaciones; y funciones históricas del campo y la ciudad.	A través de imágenes y fotografías, exponer los conceptos ciudad, campo, morfología urbana, Y después de la presentación de un video, los estudiantes responderán diferentes preguntas generadoras.	Materiales audiovisuales y fotografías  Google mapas  -video: diferentes formas de ruralidad canal encuentro
Una relación importante: El desplazamiento forzado como fenómeno de migración del campo a la ciudad.	Segregación espacial -minería urbanización metropolización Potrerización Migración - violencia - “barrios de invasión”	Discutir las diferentes problemáticas que se presentan en el campo y la ciudad, y Analizar el fenómeno del desplazamiento forzado, como un aspecto que integra las relaciones de migración entre el campo y la ciudad.	Se proyectarán diferentes videos y fotografías para evidenciar problemáticas del campo y la ciudad, luego se realizarán ejercicios de situación en los que los estudiantes se sitúan en la condición de una persona desplazada y de un joven de un barrio marginal de Bogotá.	Materiales audiovisuales y fotografías  Video: el chicharon de la tierra en Colombia  Video: Juan pis en el cable de ciudad Bolívar  Película: la primera noche:
Problemáticas socio ambientales locales: Recorrido a la piedra de la tortuga	- Explotación -Extracción -Protección - Degradación -Revolución verde.	Observar y describir las problemáticas del entorno cercano en relación con la contaminación ambiental, y el elemento agua.	El recorrido está diseñado para realizar reflexiones socio ambientales frente al espacio rural, ya que la zona permite observar el ecosistema de paramo, zonas de cultivo y el uso del recurso hídrico.	Fotografías. Brújula
- ¿Cuál es la quebrada o río	Contaminación hídrica	Identificar en un mapa el afluente	Se realiza un ejercicio cartográfico en	Croquis hídrico del municipio.

que cruza al lado de tu casa? Salida al acueducto del municipio	-Uso del recurso hídrico -Flujo hídrico -ruta del agua -Rio	más cercano a la vivienda del estudiante. Realizar un mapa de los afluentes, resaltando los elementos y acciones que los contaminan, -	el que cada estudiante ubica su vivienda y la quebrada cercana, anotando algo característico de esta. Se utiliza el estudio de caso del río Bogotá para tratar la contaminación y la ruta hídrica.	Material audiovisual Corto: río Bogotá desde el aire.
Ejercicio de narración e historia oral del municipio	Tiempo-espacio Transformación del espacio	Contrastar las modificaciones del paisaje que se han presentado en mil vereda con los relatos de personas mayores que vivieron en el municipio	El docente estructura una entrevista y los estudiantes se aplican a familiares mayores, además se leen en clase unos apartados del libro “voces de la vereda de Cogua”. Con el fin de que los estudiantes dimensionen las transformaciones espaciales a través del tiempo y valoren la importancia de la historia oral.	Documento Grabadora Entrevista semi-estructurada

*“La situación problema”*

<b>Sesión: -Preguntas problémicas:</b>	<b>Eje problémico Habilidades y Conceptos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Actividades y/o labores problémicas</b>	<b>Instrumentos y recursos</b>
Trabajo previo a la salida: ¿Cuáles son las relaciones que existen entre el campo y la ciudad en la Sabana de Bogotá, y como se manifiestan sus desigualdades?	Usos del suelo Transporte Urbanización Migración Jerarquización Red	Definir y delimitar problemáticas que permitan formular diferentes hipótesis alrededor de la situación problema.	Se divide la definición de diferentes temáticas por grupos de trabajo y se busca información en artículos de prensa que permita responder a diferentes preguntas problémicas.	Documentos de prensa.

Salida al centro histórico de (Bogotá) ¿Cuáles son las causas del deterioro social, ambiental y de identidad cultural del espacio rural, especialmente en la Sabana de Bogotá?	Campo/ciudad Urbano/rural  Metrópolis Orientación Centro-periferia  Sendas Flujos Nodo Ciudad-región	Observar y analizar información que permita llegar a respuestas y posibles soluciones en la situación problema.	La salida está diseñada con el fin de observar y articular reflexiones frente a diferentes problemáticas, los elementos y características de la ciudad y El flujo de relaciones entre Bogotá y la región norte.	Mapa de Cundinamarca Brújulas Mapa del centro histórico Cámara
Cartografía y galería fotográfica de la salida ¿Cómo se manifiestan las relaciones campo-ciudad entre nuestro municipio y la ciudad de Bogotá?	Localización Situación Representación espacial Articulación regional Integración regional	Describir y explicar los fenómenos espaciales observados en la salida de campo.	Cada grupo de trabajar plasmará en un croquis de la salida, ideas, símbolos encontrados sobre su eje de trabajo, asimismo se expondrá la galería fotográfica.	Croquis de la salida  Materiales para la galería.



*“Soluciones y reflexión”  
Organización espacial*

<b>Sesión</b> <b>Situación</b> <b>problema:</b> <b>Preguntas</b> <b>problemas:</b>	<b>Eje</b> <b>problema</b> <b>Habilidades</b> <b>y Conceptos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Actividades y/o</b> <b>labores</b> <b>problemas</b>	<b>Instrumentos y</b> <b>recursos</b>
¿Qué estrategias se podrían implementar para mejorar las relaciones entre el campo y la ciudad?	Explicación Planificación territorial Infraestructura Servicios Redes Nodos	Proponer diferentes acciones que mejoren las relaciones socioambientales entre campo-ciudad.	Cada grupo de trabajo planteará diferentes estrategias de acuerdo con su eje y en un círculo de la palabra se discutirán	Exposición grupal
POT del municipio de Cagua ¿Qué acciones podría tomar el municipio de Cagua frente a la organización territorial?	Organización espacial Comunicación territorial ciudad-región	-Valorar la planificación territorial, en la solución de diferentes problemáticas del municipio	Se socializará con los estudiantes las propuestas del nuevo POT, y se involucrará al estudiante en su formulación y al diseño de propuestas.	Documentación de la alcaldía municipal sobre la propuesta del nuevo (POT) municipal

Encuentro final: Identidad territorial ¿tú quieres abandonar tu territorio?	Territorio Identidad Asociación Territorialidad Transformación	Reflexionar entorno a la importancia, de apropiarse, defender y transformar el territorio en el que viven.	A través de la proyección de la película: <i>el niño que domo el viento</i> se hablará de territorio y de identidad territorial, por último, se hará un círculo final de reflexión.	material audiovisual.
--	--	--	---	-----------------------

## ANEXO No. 2

### Instrumento #1 de caracterización

<p>Universidad Pedagógica Nacional Institución Educativa Departamental Rural Las Margaritas Grado noveno fecha: 9/noviembre/2018</p>	 
<p><b>Instrumento 1- implementado para la caracterización de la población estudiantil</b> <b>Actividad N 1 de contextualización</b></p>	
<p>grado octavo</p>	
<p>Clase de ciencias sociales 11:30 am a 1:30 pm</p>	
<p>Actividad: Narrar el transcurso de un día entre semana y de un día festivo común del estudiante (cotidianidad) Objetivo: Implementar una herramienta, que permita conocer la cotidianidad, el entorno en el que se desenvuelve el estudiante, su capacidad de escritura, sus relaciones y emociones.</p>	
<p>Primero: Dar indicaciones</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Tiene que identificarse: nombre, años, lugar nacimiento, en donde vive y con quien.</li> <li>2- Narrar el transcurso y actividades que desarrolla en un día entre semana y un fin de semana común. Aclarar horas mañana tarde, noche. (Vida cotidiana.)</li> <li>3- Describir su entorno, los lugares de agrado y desagrado. (situar, problemas o conflictos que se desarrollen en su entorno o lugar donde viven)</li> <li>4- otros hobbies, relaciones con los amigos, instituciones, etc.</li> </ol> <p>Película favorita y por qué. Segundo: acompañamiento y finalizar la actividad.</p>	

ANEXO No. 3  
Instrumento # 2 de caracterización

Universidad Pedagógica Nacional  
Institución Educativa Departamental Rural Las Margaritas  
Grado noveno  
fecha: 06/marzo/19



instrumento N 2 de contextualización y evaluación de los conocimientos previos

Objetivo: Implementar una herramienta, que permita conocer las ideas que tienen los estudiantes sobre la geografía y en general las ciencias sociales, para así analizar cuál ha sido el proceso de aprendizaje de los mismos.

Cuestionario

Nombre Daniela Valentina Sanchez dirección: Cir #1 = 11-32

1- ¿Hace cuánto tiempo que perteneces a esta institución?

Hace 2 meses

2- ¿Para ti que son las ciencias sociales? ¿crees que son importantes?

Política y aprendizaje para conocer mejor nuestro país (si)  
Porque es bueno saber cosas que no sabemos  
como por ejemplo países que no sabemos que existían  
en nuestro país saber cosas que pasaron en los tiempos

3- ¿Para ti que es la geografía?

el mundo (de) donde nos rodea  
estudio que.

4- ¿Cómo te han enseñado geografía?

Por mapas ubicaciones ante pasadas cosas  
que no conocía como la guerra y la  
injusticia

5- ¿Crees que es importante estudiar geografía? ¿Qué te gustaría aprender sobre geografía?

si obtivo los países y lugares mas bonitos  
de Colombia las costumbres de cada ciudad

6- ¿para que sirve un mapa? ¿Qué elementos tienen un mapa?

Para ubicarse mejor Pues veredas ciudades ubicaciones  
Rios y Países sin conocer Los lugares  
Donde se hicieron las guerras  
y los elementos?

7- Menciona el lugar más lejano al que has ido y describe brevemente tu experiencia.

A Caratzena: Fue muy lindo por que No sabia que  
habra mar y que habra demasiada calor que  
habian danzas y habra mucho comercio La  
verdad fue muy linda la experiencia

8- ¿Para ti cuales son las actividades y elementos propios del campo?

Para mi las actividades propias es como  
recoger la ma para la tranquilidad que  
se siente La gente humilde y Buena...  
Bien

9- ¿Para ti cuales son las actividades y elementos propios de la ciudad?

Para mi Pues la ciudad el ruido el  
sitio de transectos donde a veces La gente  
se agrede violentamente

## ANEXO No. 4

### Instrumento N 3 de contextualización y evaluación de los conocimientos previos

Universidad Pedagógica Nacional  
Institución Educativa Departamental Rural Las Margaritas  
Grado noveno  
fecha: 14/marzo/19



**Objetivos:** Implementar una herramienta, que permita conocer como perciben los estudiantes, el espacio cercano y lejano.

-Valorar las formas de representación, que tienen los estudiantes del espacio geográfico, así como de la distribución de sus elementos.

#### **Situación:**

Un (a) amigo(a) tuyo que vive en la ciudad de Bogotá, y que nunca ha venido a Cogua, quiere venir a visitarte, él es un apasionado por el ciclismo, por ende, llegará en bicicleta a Cogua, y entrará por el parque principal del municipio, por lo tanto, tienes que realizar un dibujo en el cual le indicarás con detalle, cómo debe llegar hasta tu casa desde el parque principal del municipio.

Luego le tomaras una foto al dibujo, y se lo enviaras en un mensaje de texto, un día antes de su visita. Por lo tanto, asegúrate de que sea un dibujo legible que se pueda fotografiar para así poder enviárselo a tu amigo, y él logre llegar a tu casa sin extraviarse.

#### **Elementos que debe tener el dibujo para que tu amigo se situó mejor:**

- Puntos cardinales
- Lateralidad, uso de: (derecha-izquierda) (arriba- abajo)
- Mencionar sitios, o lugares importantes (con nombre propio)
- Mojones
- Calles (con nombre propio) - subrayar la ruta que él debe seguir
- Barrios y veredas
- Datos numéricos metros, kilómetros, pasos. (si es necesario)
- Transporte, personas para preguntar, actividades, etc.

Evaluado por: \_\_\_\_\_

¿si es entendible el dibujo que realizo tu compañero (a)? ¿podrías llegar fácilmente a su casa?

## ANEXO No. 5

### ENTREVISTA DIRIGIDA A PROFESORES

Universidad Pedagógica Nacional  
Licenciatura en ciencias sociales  
Institución Educativa Departamental Rural Las Margaritas



#### Instrumento número 4 de contextualización

**Objetivo:** Aplicar diferentes instrumentos de recolección de información, para así contextualizar a la comunidad educativa.

**Objetivo del instrumento:** conocer la opinión y perspectiva frente a la educación que tiene el profesor del área de ciencias sociales de la institución.

**Propósito:** favorecer el proceso de reconocimiento del contexto de los estudiantes, para tener así una mejor experiencia educativa.

Preguntas dirigidas al profesor de ciencias sociales: Manuel Angarita

- 1- Presentación, Nombre, estudios académicos, experiencia como docente.
- 2- ¿Cuánto hace que labora en esta institución? ¿Con que grados y áreas trabaja de la institución?
- 3- ¿En su opinión la institución en términos académicos, de convivencia, procesos de enseñanza y modelo educativo?
- 4- Su opinión de la enseñanza en la ruralidad.
  
- 5- ¿Cuál modelo pedagógico implementa o maneja en el aula?
- 6- ¿Cómo describiría su metodología habitual en la clase de ciencias sociales?
- 7- ¿Cuáles son los recursos, estrategias, medios para enseñar más utilizados en sus clases?
- 8- ¿Qué papel juega la geografía en su clase? ¿Cree que le está dando importancia en los procesos de enseñanza?

Considera valioso desarrollar pensamiento espacial


- 9- . ¿Qué opina de la relación entre el campo y la ciudad?, ¿lo ve como un tema pertinente para el currículo de ciencias sociales?
- 10- Cómo aprenden, ¿qué dificultades y posibilidades encuentra en el proceso de aprendizaje con los estudiantes de grado noveno?
- 11- Características de sus estudiantes: problemas, del entorno, la familia, vereda, etc.

#### Observaciones/notas/datos complementarios

**Libros, documentos, lugares, personas, etc.**

**Fecha:**

**ANEXO No. 6**

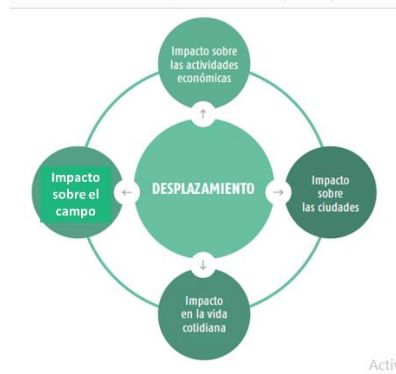
<b>FORMATO- PLANEADOR DE CLASES N#1</b>		
IED Las Margaritas Universidad pedagógica Nacional Docente: Erika Álvarez		
		
<b>Grado:</b> Noveno	<b>Asignatura:</b> Ciencias sociales	<b>Año:</b> 2019
<b>Ejes problémicos:</b> El hombre y el espacio El hombre y la naturaleza Campo y ciudad  <b>Temáticas:</b> problemáticas urbano-rurales y el desplazamiento forzado.	<b>Habilidades de pensamiento</b>  Función inferencial: comprender la relación de los diferentes fenómenos y la organización de los diferentes elementos en el espacio	<b>Conceptos espaciales:</b> Metropolización Centro-periferia Migración Segregación espacial Potrerización Explotación Ciudad-región
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir las diferentes problemáticas que se presentan en el campo y la ciudad.</li> <li>- Analizar el fenómeno del desplazamiento forzado, como un aspecto que integra las relaciones de migración entre el campo y la ciudad.</li> </ul>		
<b>Situación problemática</b>  <b>Pregunta problematizadora</b> ¿Qué tipo de problemáticas existen en el campo y la ciudad?	<b>Preguntas problémicas</b> ¿Cómo afecta el desplazamiento forzado al campo y la ciudad? ¿Qué significaría para ustedes abandonar su lugar de vivienda?	<b>Instrumentos y recursos</b>  Taller Video: el chicharon de la tierra en Colombia  Video: Juan pis en el cable de ciudad Bolívar  Película: La primera noche:
<b>Actividades del docente y de los estudiantes</b>		<b>Observaciones</b>
El docente proyectara una serie de videos e imágenes y luego planteara una serie de preguntas en un taller que los estudiantes responderán por escrito. <p align="center"><b>TALLER</b></p> 1- escribo una reflexión o un comentario, que le suscito la película: la primera noche.  2- Me situé: ¿cómo es abandonarlo todo repentinamente? Imagina que ocurre un desastre o llega un grupo armado a tu ciudad y deben salir de allí lo más rápido posible.		

- ¿Qué te llevarías? (cosas/objetos/animales)

Imagina que al igual que la película, en el momento en el que salen de tu casa es de noche y está lloviendo.

- ¿Cómo te sientes?
- ¿A dónde irías? ¿A qué ciudad o municipio te dirigirías?
- ¿luego en Dónde vivirías?
- ¿En dónde podrían trabajar tus padres?

3- Responde este mentefacto





4- Imagina que eres un joven que vive en algún barrio de Bogotá. Has una pequeña narración en la que cuentes como vives una problemática de la ciudad, (escoge una de las problemáticas antes mencionadas).

5-Describe una de las tantas problemáticas del campo colombiano, que menciona el video: (el chicharrón de la tierra en Colombia)

**ANEXO No. 7**

**Planeador de clase # 2 y ejemplo de diario de campo**

IED Las Margaritas Universidad pedagógica Nacional Docente: Erika Álvarez				
<b>Practica pedagógica con Grado:</b> Noveno	<b>Asignatura:</b> Ciencias sociales	<b>Fecha:</b> 19 de julio de 2019 y 23 de julio de 2019		
<b>Ejes problémicos:</b> El hombre y el espacio El hombre y la naturaleza Campo y ciudad Paisaje  <b>Temáticas:</b> problemáticas socio ambientales del entorno local. Y el uso del recurso hídrico como un elemento problemático.	<b>Habilidades de pensamiento</b>  Función inferencial: comprender la relación de los diferentes fenómenos y la organización de los diferentes elementos en el espacio  - Observación - Descripción - Ubicación cartográfica	<b>Conceptos espaciales:</b> Problemáticas rurales Potrerización Deforestación Agricultura Monocultivo Hidrología Degradación Explotación Revolución verde. Rio Flujo hídrico contaminación hídrica		
<b>Objetivos:</b> -Observar y describir las problemáticas del entorno cercano en relación con la contaminación ambiental, y el elemento agua.  -Identificar en un mapa el afluente más cercano a la vivienda del estudiante. -Realizar un mapa de los afluentes, resaltando los elementos y acciones que los contaminan				
<b>Situación problemática</b>  <b>Pregunta problematizadora</b> ¿Qué tipo de problemáticas socioambientales existen en el entorno?	<b>Preguntas problémicas</b> ¿Qué problemáticas socioambientales se observan en el recorrido? ¿Cuáles son las características del paisaje rural observado en el recorrido? ¿Qué quebrada o río cruza cerca a tu casa? ¿Qué factores generan la contaminación del río Bogotá	<b>Instrumentos y recursos</b>  Recorrido territorial Diálogo problémico  -Mapa hidrográfico del municipio de Cogua		

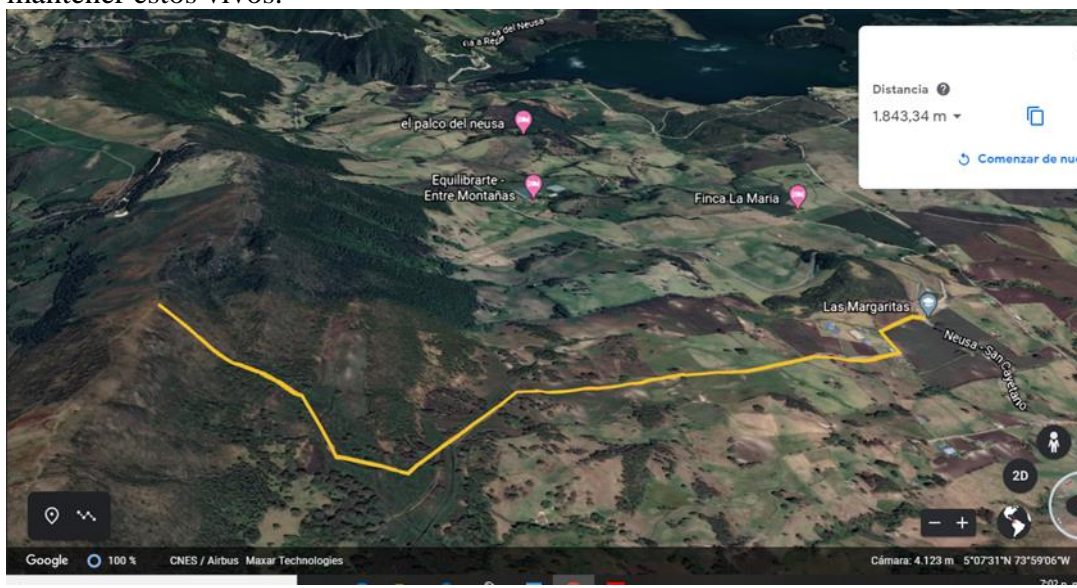
		-Croquis del departamento de Cundinamarca - video sobre el río Bogotá
<b>Actividades de los estudiantes</b>		<b>Observaciones</b>
<p>-participar en el recorrido territorial a la piedra de la tortuga, con disposiciones de aprender y disfrutar la salida.</p> <p>- observar y describir en clase, el paisaje y las problemáticas del entorno.</p> <p>- ubicar en el mapa del municipio su casa y reconocer el afluente cercano a su lugar de vivienda, asimismo escribir características que conozca, o experiencias vividas en el afluente.</p> <p>-observar atentamente el video del río Bogotá, y en el croquis de Cundinamarca dibujar la ruta del río desde su nacimiento a su desembocadura, y escribir los factores de contaminación expuestos en el video.</p>		
<b>Diario de campo</b>		
<p>Ese día llegue a las 7 a.m a la institución dado que la salida era a las 7 y media del colegio , el profesor del área de ciencias sociales acepto realizar la salida puesto que ese día, el grado sexto y séptimo tenía salida pedagógica, y él tenía ese espacio libre por lo que realizamos esta salida, con varios estudiantes de noveno y octavo.</p> <p>Antes de partir se llamó a lista y se dieron las indicaciones y preguntas problémicas a los estudiantes. Los estudiantes se veían muy entusiasmados de salir, y el no tener que estar en el aula en clases los motivaba mucho.</p> <p>Se inicio el recorrido y en el trayecto logre conversar con algunos estudiantes ellos hablaban sobre los cultivos, sobre las marcas de camiones etc. Además de ello varios estudiantes que viven cerca al lugar del recorrido eran guías junto con el profe, considerando que ya habían subido varias veces y conocían muy bien el camino, Se tenían previstas dos paradas de observación, pero solo se realizado la primera en la que se explicó el carácter de reserva forestal, los cultivos y los paisajes rurales. Al empezar a subir al ecosistema de paramo a una altura de 3.600 metros alguno-estudiantes se empezaron a fatigar, principalmente una estudiante que viene de la costa, por lo que tuve que como docente esperar y ayudarla a subir el trayecto.</p> <p>Yo nunca había estado en ese lugar, por lo que me sentía desubicada en algunos momentos, por ende, rescato lo importante que es que el docente conozca bien el recorrido antes de hacer la salida.</p> <p>Fue una salida agradable los paisajes fueron excelentes, al fondo se podía apreciar grandes zonas de cultivo, el embalse; y en el páramo los frailejones y la vegetación nativa permitió hablar de la importancia del páramo.</p> <p>En el trayecto de vuelta, un cultivo de papa estaba siendo fumigado, por lo que es una oportunidad para hablar en la próxima clase sobre la revolución verde y la consecuencia de esta en los cultivos.</p> <p>Pude observar que los estudiantes se ubicaban muy bien en el recorrido, y manejan mojones como árboles, y señales para ubicase. Llegamos a las 10:30 am al colegio, en la hora de descanso.</p> <p>En la siguiente clase se hablará con los estudiantes sobre esta salida</p>		

## 23 de julio:

Ese día llegué a la clase, y procedí a conectar mi portátil al proyector para mostrar las diferentes fotografías de las salidas ello también con el fin de que estas les sirvieran a los estudiantes para describir el paisaje y las diferentes problemáticas de una manera más fácil. Al principio se mostraron rehaceos a la participación, pero después de observar las fotos e interactuar con una serie de preguntas empezaron a hablar del clima de ese día preguntaron ¿por qué estaba tan nublado? También mencionaron los cultivos de papa, el ganado acordándose de lo visto anteriormente como la problemática de la potrerización, asimismo mencionaron como los cultivos de papa se encuentran en un área tan cercana al ecosistema de paramo que es tan importante de proteger.

Como docente profundice en el tema de la revolución verde, las disputas que han existido entre la frontera agrícola y la protección de ecosistemas, también se habló de la importancia del agua y el uso que se le da.

Frente a la otra actividad los estudiantes formaron grupos después de ver el video sobre el río Bogotá y se dispusieron a dibujar la ruta del río, algunos grupos pusieron más atención al video que otros por lo que escribieron más causas de contaminación que otros. Como docente profundice en los trayectos de los ríos, y la importancia de mantener estos vivos.



Recorrido a la piedra de la Tortuga

## ANEXO No. 8

### FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (COMO ERA EL MUNICIPIO HACE AÑOS)

Entrevista semiestructurada – dirigida a familiares o vecinos, de los estudiantes de grado noveno. Trabajo de investigación en el aula-

Docente Erika Álvarez - I.E.D Las Margaritas, 2019

Tome esta entrevista como una conversación, en donde puede hacer más preguntas de las propuestas en esta guía, si la persona se desvía de la pregunta vuelva a preguntar claramente.

**1-** Grabar la voz de la entrevista con un celular, cerciórese de que tenga suficiente memoria el celular.

**2-** Primero hará una presentación.: Nombre de la persona a la que entrevista, ¿quién es?, ¿Cuántos años tiene? ¿En dónde vive? (vereda), ¿cuánto tiempo lleva viviendo en el municipio.?

**3-** Se le pide a la persona que recuerde como era el municipio en su época de juventud.

Y Se le preguntara:

- ✓ ¿Cómo era el espacio, que objetos se observaban y cómo eran? (casas, carreteras, arboles, cultivos)
- ✓ ¿Cómo eran los paisajes?
- ✓ ¿Se desplazaban las personas? ¿qué distancias recorrían o hasta que ciudades se desplazaban?
- ✓ ¿Qué actividades se realizaban? (económicas, culturales, deportivas)
- ✓ ¿Cómo eran las relaciones de vecindad?
- ✓ ¿Cómo era la relación con la naturaleza? (con los ríos, con los bosques)
- ✓ ¿Cómo se manejaban los servicios públicos? (el agua, la luz)
- ✓ ¿Cómo era la relación con las grandes ciudades como Bogotá? y ¿con las pequeñas como Zipaquirá?
- ✓ ¿las personas migraban o se iban a vivir a otros municipios o ciudades, ¿por qué?

**4-** ¿Qué problemáticas percibía en el municipio? Y ¿qué problemáticas percibe ahora?

**5-** ¿Qué nuevas actividades se desarrollan en el campo, que antes no se realizaban?

**6-** Se termina la entrevista agradeciendo la participación, si es posible se pide el respectivo permiso, para tomarle una foto a la persona entrevistada.

#### **Transcripción de la Entrevista realizada por la estudiante Julieth Pinzón a un vecino, año 2019**

***Julieth:** La persona a la cual voy a entrevistar se llama **Florentino Peña es un vecino, tiene 68 años, vive en Páramo Alto Cogua y ha vivido toda su vida en este municipio. bueno le pido que recuerde cómo era el municipio en su época de juventud.***

*- ¿Cómo era el espacio, que objetos se observaban y cómo eran? (casas, carreteras, árboles, cultivos)*

**Florentino:** En el municipio de Cogua hace 60 años, había un árbol en la esquina de la casa cural, muy bueno muy grande, similar al árbol de la terminal de Zipaquirá. y la carretera era resevada, con bastantes defectos. y ahí caminaba y trajinaba la gente. En la vía que va de Zipaquirá a Cogua, había un desecho, en la curva de la entrada de Rodamontal, iba a uno a salir allá donde llama Argelia, y después que hubo carretera muy buena la hicieran por donde hoy día existe el reparto de Zipaquirá- Cogua y la santísima virgen.

- *¿cómo eran los paisajes?* -Los paisajes, es como existe el parque renovado aún quedan las casas del redondo del parque que nunca las dejan destruir, hay que reformarlas arreglarlas, pero no las dejan destruir porque son de la vida antigua, de la gente que trabajaba más que la juventud.

-*¿Cómo se desplazaban las personas? ¿qué distancias recorrían o hasta que ciudades se desplazaban?* -Se desplazaban a pies a caballo, con mucho ánimo y las distancias eran largas, pero no se sabía, de acuerdo con el ritmo.

*¿Qué actividades se realizaban? (económicas, culturales, deportivas)* - no se entender actividades económicas nadie manejaba plata cuando éramos jóvenes no nos daban plata un real lo que llama nos daban de comida, una mogolla, o una génova, tocaba caminar descalzo usar alpargata y a la llegada al pueblo se las colgaba a la cintura y entraba a misa, y cuando salía pongaselas y eche pata para la casa.

- *¿Cómo eran las relaciones de vecindad?* - lejos de un lado a otro porque había más pocos hogares, pero donde el compadre, el tío, donde el amigo había que ir por alguna viana, que para que le preste la candela. que le haga el favor y le preste la candela.

- *¿Cómo era la relación con la naturaleza? (con los ríos, con los bosques)* Eso era más fácil todo el mundo estimaba la relación con la naturaleza, o la estimamos todavía, todo mundo conservamos, nací en Páramo Alto, y la edad de los 68 años toda la vida he estado aquí, conozco un bus porque a veces me toca montarse en él , conozco un avión porque me ha llevado mi familia a verlos desde lejos pero no he tenido la oportunidad de montar. el municipio de Cogua es muy elegante una belleza, Cogua es lo mejor que hay, puede que haya otras partes más lejos pal turismo, pero cuantos muy calentanos se vienen por acá por el ambiente nuestro, por la elegancia, dentro de cuarenta años recordaré yo que estaremos, mucho mejor aquí en el páramo que en otros lugares.

- *¿Cómo se manejaban los servicios públicos? (el agua, la luz).* Con chorotes, la luz con espelma, el agua, era cárguela al cuadril y vaya al nacedero, vaya por el cántaro, el cántaro era de barro y se lo echaban al hombro y llevaban el agua para la casa. eso era así.

- *¿Cómo era la relación con las grandes ciudades como Bogotá? y ¿con las pequeñas como Zipaquirá?* -Todavía no empezaban a iniciar el asunto de Bogotá, el tráfico era muy diferente, los que no nos daban estudio, no nos podían llevar y no nos llevaban a Bogotá, porque era caro y los recursos eran pocos, el que le decían gamonal era porque tenía, y más amarraba no le gastaba a uno para llevarlo a un paseo. Cuando había el tren si, nos

llevaban en tren a visitar a la santísima virgen, por eso la devoción, y paseo de dos o tres días y eso era anual.

- *¿las personas migraban o se iban a vivir a otros municipios o ciudades?, ¿por qué?*  
 Florentino: hay no sé a veces había castigos políticos, y se tenían que ir. por eso uno decía respetaba y entendía.

*¿Qué nuevas actividades se desarrollan en el campo, que antes no se realizaban?*  
 Florentino: hoy día hay más actividades, hoy día usando el trabajo de la ganadería, la agricultura, la técnica, hay que saber sembrar para cosechar, hay que saber lidiar una res para tener futuro, todos nos damos ejemplo uno a otros y así nos vamos enseñando unos a otros, mucha gente sabe y tienen más ideas aquí, que los propios expertos. el ser humano se copea y mira que es lo que hay que hacer para ser un mayordomo y administra una finca.

*Julieth: Bueno muchas gracias por ayudarme con la tarea, que esté bien.*

## ANEXO No. 9

### MATRIZ EXPLICATIVA DE LA SITUACION PROBLEMA

<b>SITUACIÓN-PROBLEMA</b>	
<b>Título:</b>	El campo y la ciudad: conflictos, relaciones y desigualdades.
<b>Área / Materia:</b>	Ciencias sociales/ geografía
<b>Grado y Ejes problémicos:</b>	Noveno 9/ El hombre y el espacio, El hombre y la naturaleza, El hombre y la sociedad.
<b>Habilidades y conceptos:</b>	Observar      Interacción espacial Describir      Estructura del espacio geográfico Explicar      organización espacial
<b>Contexto</b>	
<p>La ciudad resulta ser un lugar distante para nosotros, hasta el momento en que, por ejemplo, tenemos que acompañar a un familiar a la ciudad de Bogotá a una cita médica, tenemos que ir a estudiar, o tenemos que acompañar a nuestros padres a vender un producto agrícola a una central de abastos. En ese sentido, cuando ocurre esto se vislumbran las relaciones del campo con la ciudad. Así centrales de Abastos, lugares de prestación de servicio, lugares de cultivo, se convierten en puntos que están unidos por diferentes flujos, que en ocasiones no son perceptibles; y, por ende, no logramos comprender las dinámicas y los conflictos en su interior.</p>	
<b>Problema</b>	
<p>Actualmente en la Sabana de Bogotá, que está integrada por la capital y diferentes municipios; se presenta deterioro del espacio rural, debido a que a este simplemente se lo asimila como proveedor de “recursos naturales” y de suelo urbanizable. El suelo que</p>	

era de uso agrícola fue ocupado por grandes urbanizaciones, sin una estricta planificación, y esto trae consigo un deterioro social, ambiental y la pérdida de identidad cultural de espacio rural. Además de esto se evidencian grandes desigualdades frente a servicios, recursos y oportunidades entre el campo y la ciudad, lo que ocasiona el despoblamiento del espacio rural.

Nuestro municipio hace parte de la Sabana de Bogotá y de los espacios rurales que resisten el embate de la ciudad. Esas son unas de las tantas problemáticas que son el reflejo de los diferentes desequilibrios en las relaciones campo-ciudad.

En ese sentido,

- ¿Cuáles son las relaciones que existen entre el campo y la ciudad, y como se manifiestan sus desigualdades?
- ¿Cuáles son las causas del deterioro social, ambiental del espacio rural?
- ¿Cómo se manifiestan en nuestro municipio y la ciudad de Bogotá?
- ¿Qué estrategias se podrían implementar para mejorar las relaciones entre el campo y la ciudad? ¿Qué acciones podría tomar el municipio de Cogua?

### **Finalidad**

Aprender diferentes habilidades del pensamiento espacial que le permitan comprender su entorno inmediato y sus diferentes relaciones espaciales, para finalmente; proponer, explicar y argumentar alrededor de diferentes estrategias que mejoren las relaciones campo-ciudad en la Sabana de Bogotá, y que motiven la preservación de la identidad territorial de cada lugar.

**Objetivos:** de algunas de las unidades didácticas que se podrían desarrollar a partir de la situación problema.

- Representar el espacio cercano empleando diferentes puntos de referencia
- Interpretar los mapas y proyecciones del espacio, utilizando sus diferentes elementos.
- Identificar los elementos, actividades y funciones del campo y la ciudad.
- Contrastar las modificaciones del paisaje que se han presentado en mi vereda con los relatos de personas mayores que vivieron en el municipio
- Relacionar el fenómeno del desplazamiento con la organización y segregación espacial en la ciudad
  
- Obtener información a través de la observación y la lectura de artículos, sobre las relaciones y problemáticas del campo y la ciudad, especialmente en la Sabana de Bogotá.
- Observar los diferentes aspectos que integran la complementariedad entre el campo y la ciudad
- Conocer las diferentes relaciones que existen entre el campo y la ciudad, así como las dinámicas globales y locales que influyen en estas.
- Describir los diferentes elementos del campo y la ciudad.
- Explicar y discutir las diferentes problemáticas que se relacionan con las conexiones entre el campo y la ciudad, utilizando los conceptos espaciales apropiados.
- Plasmar en un mapa ideas, conflictos, y relaciones espaciales.

- Ubicar en un mapa puntos espaciales y flujos importantes en la relación - campo ciudad.
- Comprender la importancia de la planificación territorial en el manejo de diferentes problemáticas espaciales.
- Establecer estrategias, que mejoren las relaciones campo-ciudad y la organización de tu territorio (POT).
- Reflexionar sobre la importancia de habitar en la ruralidad y ser un sujeto que aporte a la identidad, organización y planificación territorial de su comunidad.

### **Tarea o labores problémicas**

Por grupos de trabajo, cada uno de ellos, observara y tomara fotografías sobre las diferentes problemáticas de la Sabana de Bogotá que marcan las desigualdades de las relaciones campo ciudad. A cada grupo se le asigna un eje o temática.

- Realizar una galería fotográfica en la que se describa cada fotografía
- Exponer en clase las características y conflictos evidenciados en cada eje.
- Finalmente, Proponer estrategias que mejoren las relaciones campo -ciudad desde su eje de trabajo.

### **Consignas- secuencias de actividades**

Se presentará la situación problema y se acordará el plan de trabajo.

- Realizarán trabajo individual y en grupo.
- Conocerán las diferentes relaciones que existen entre el campo y la ciudad, así como las diferentes problemáticas que influyen en estas.
- Recogerán información sobre las problemáticas entre el campo y la ciudad, a través de la observación, y la lectura de artículos.
- Describirán y discutirán frente al resto de la clase, las diferentes problemáticas que se relacionan con las conexiones entre el campo y la ciudad, utilizando los conceptos espaciales apropiados.
- Debatirán y diseñan estrategias que mejoren las relaciones campo ciudad y la organización espacial del municipio.
  - Se evaluará el proceso y el aprendizaje logrado (coevaluación y autoevaluación).

## ANEXO No. 10



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL RURAL LAS MARGARITAS



### SALIDA PEDAGÓGICA BOGOTÁ CENTRO HISTÓRICO.

**Objetivo proyecto pedagógico:** Proponer estrategias de aprendizaje sobre las relaciones campo-ciudad, con los estudiantes de noveno grado.

**Objetivos de la actividad:**

1. Observar las dinámicas y problemáticas sociales de la región Sabana de Bogotá.
2. Valorar los trabajos de memoria, el trabajo de reconciliación y el perdón como procesos de superación del conflicto armado, a través de la visita a la *exposición: El testigo*. Y el *contra-monumento*.
3. Expresar una posición argumentada frente a los fenómenos de conflicto armado y el actual proceso de paz, que se evidenciaron en la visita.
4. Socializar diferentes propuestas que mejoren las relaciones socioambientales entre campo-ciudad.

*Grados:* noveno y décimo (9 y 10 )  
*Asignaturas:* Humanidades y ciencias sociales.  
*Docentes responsables:* Manuel Angarita/ Erika Álvarez.  
*Fecha de realización:* 4 de octubre de 2019.  
*Horas de salida:* 6:50 a.m. (I.E.D Las Margaritas).  
*Horas de llegada:* 5:30 p.m. (I.E.D. Las Margaritas).

### Recorrido

04 de octubre de 2019.

**Itinerario:** Cogua, Zipaquirá, Cajicá, Chía, Bogotá, Chapinero, Claustro San Agustín, Plaza de Bolívar, La Candelaria, (regreso).

- Salida de la I.E.D.R Las Margaritas: 6: 50 am.
- Parada: Plaza de Lourdes 63, Bogotá - 9:00 a.m. onces y recorrido por la universidad.
- Parada 3: Claustro San Agustín (Cra. 8 ##7-21, Bogotá)- 10:30 a.m.

*Exposición el testigo y exposición de el contra monumento.*

- Parada 4: Almuerzo: (Plaza de Bolívar) - 12:30- 1:00 pm
- Recorrido por la candelaria y museos Biblioteca Luis Ángel Arango – 1:30 pm- 3-15 pm

Hora de regreso 3:30 pm

- Parada puente del común – Chía - parada de observación

Hora de llegada: 5: 30 pm

## **ACTIVIDADES ACADÉMICAS**

### **Trabajo previo:**

Trabajo con noveno y décimo: contextualización sobre el conflicto armado colombiano, visualización de documentales, lecturas.

Documental: ‘no hubo tiempo para la tristeza’

“documental el testigo”

### **Trabajo durante:**

- (noveno y décimo)- cada estudiante debe escoger de la exposición el testigo la foto que más le impacto o le llamo la atención, tomarle foto. Luego se hará una exposición. El estudiante tiene que buscar la historia de la foto para escribirla en una ficha, junto con el comentario del porque escogió esa fotografía.

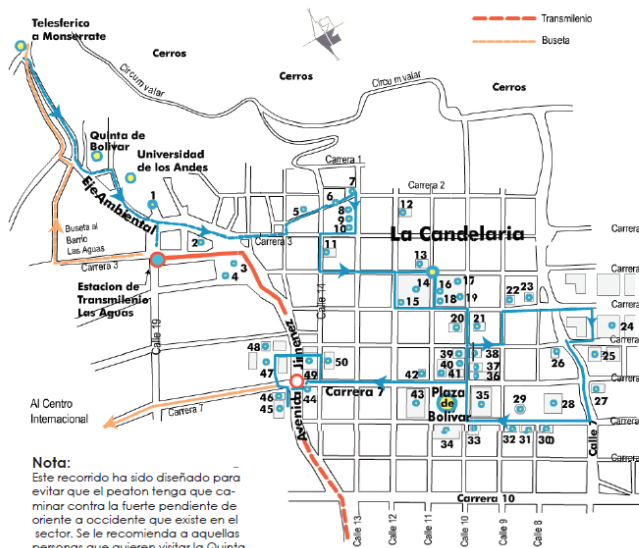
(Noveno)se formarán grupos de observación: (tomarán fotografías y luego las expondrán)

1. Elementos de la ciudad ( José, Juan, Brayan)
2. suelo y urbanización (Jaider y Lizzeth)
3. agua y Ambiente (Karen, Julieth y Lorena)
4. Transporte y migración ( Tania y Daila)
5. alimentos, agricultura (Johana y Daniela)
6. distribución desigual del espacio. Segregación espacial. (Jenny, Fani, Ana)

### **Trabajo posterior:**

- Realizar un escrito reflexivo en el que se plantee una opinión y posición sobre el conflicto armado y el actual proceso de paz. Y se escriba que aprendió en la salida pedagógica. (1 a 2 páginas)
- Exposición de fotografías.
- **Grado noveno:** plantear diferentes acciones que creen puedan mejorar las relaciones campo-ciudad. Cartografía social

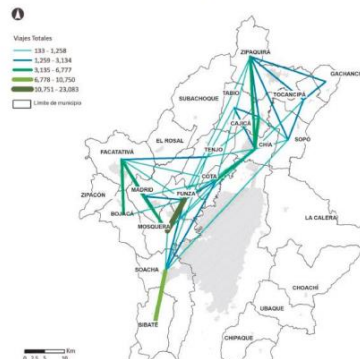
## Recorrido por el Centro Histórico



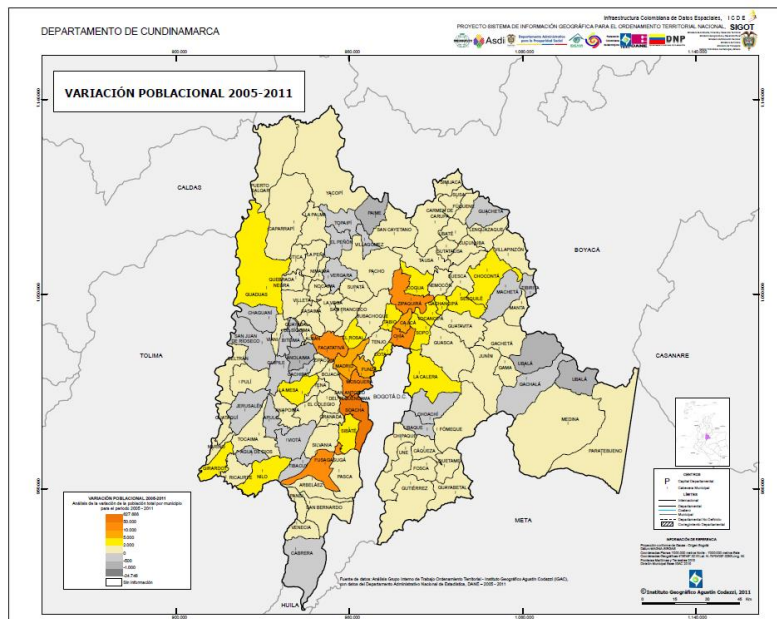
**Nota:**  
Este recorrido ha sido diseñado para evitar que el peatón tenga que caminar contra la fuerte pendiente de oriente a occidente que existe en el sector. Se le recomienda a aquellas personas que quieren visitar la Quinta de Bolívar o Monserrate que tomen una buseta hasta estos puntos y de ahí bajen a pie por el Eje Ambiental hacia la Candelaria. La buseta hacia el barrio las aguas se puede tomar en la Carrera 3 con Calle 19.

1. Iglesia y Plazuela de las Aguas
2. Academia Colombiana de la Lengua
3. Templo del Libertador
4. Parque de los Periodistas
5. Plazuela de la Concordia
6. Calle del Embudo
7. Chorro de Quevedo
8. Escuela Teatro Libre
9. Corporación la Candelaria
10. Parque Palomar del Príncipe
11. Casa de Silva
12. Teatro la Candelaria
13. Iglesia de la Candelaria
14. Biblioteca Luis Ángel Arango
15. Edificio Vengoechea
16. Museo Botero
17. Museo Banco de la República
18. Casa de la Moneda
19. Museo Militar
20. Teatro Colón
21. Palacio de San Carlos
22. Teatro Camarín del Carmen
23. Iglesia de Nuestra Señora del Carmen
24. Ciudadela Nueva Sanlafe
25. Archivo Nacional
26. Casa del Marqués de San Jorge
27. Iglesia de San Agustín
28. Palacio de Naríño
29. Observatorio Astronómico
30. Museo del Siglo XIX
31. Palacio Echeverri
32. Iglesia Museo de Santa Clara
33. Instituto Distrital de Cultura y Turismo
34. Palacio Liévano
35. Capitolio Nacional
36. Colegio de San Bartolomé
37. Iglesia de San Ignacio
38. Museo de Arte Colonial
39. Casa Manuella de Saenz
40. Plazuela de Cuervo
41. Catedral Primada
42. Casa 20 de Julio
43. Palacio de Justicia
44. Lugar donde murió Gaitán
45. Antigua Gobernación de Cundinamarca
46. Iglesia de San Francisco
47. Parque Sanlander
48. Museo del Oro
49. Plazuela del Rosario
50. Claustro Universidad del Rosario

Mapa 2. Flujos de movilidad entre municipios cercanos a Bogotá D.C (2014)

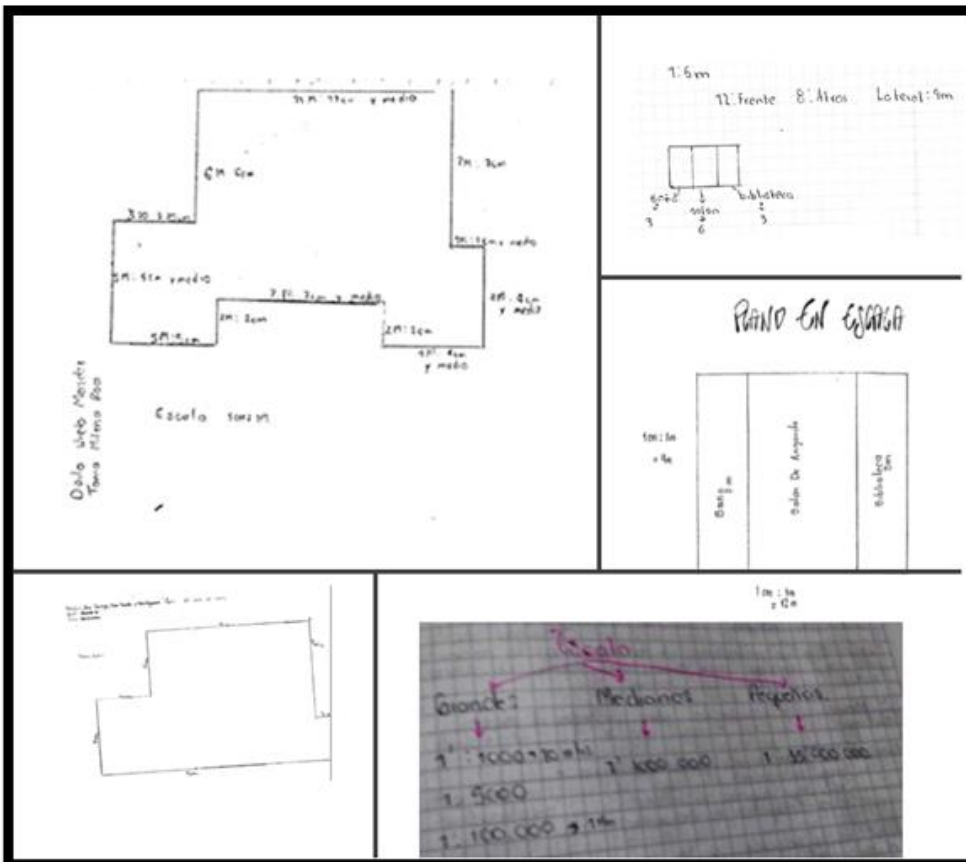
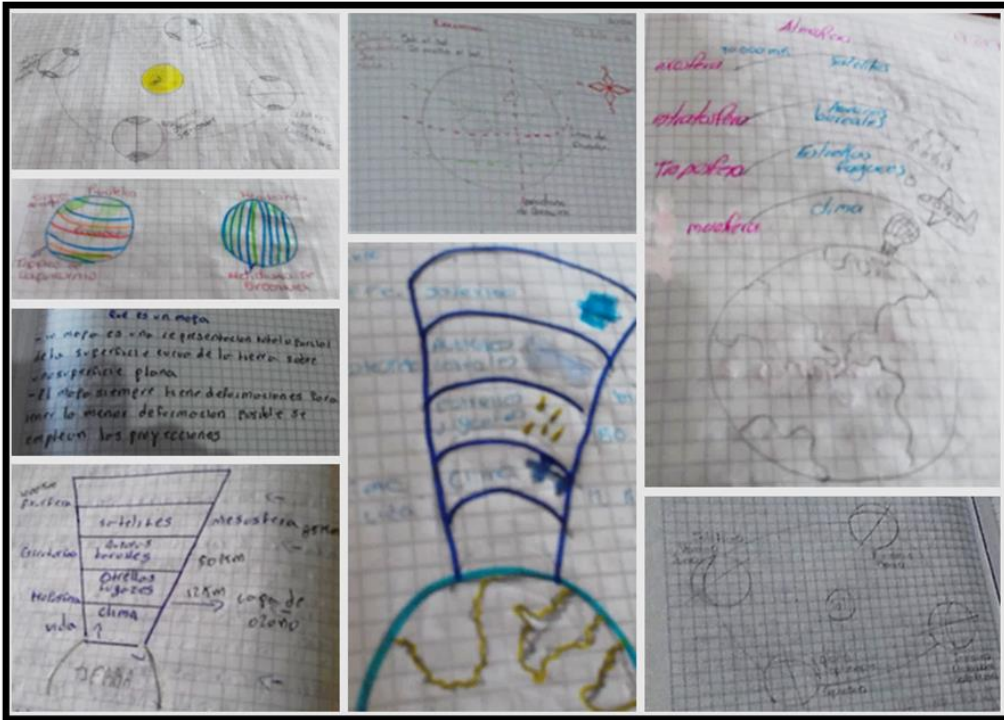


Fuente: SDP (2014)



# FOTOGRAFIAS

## Ejercicios de conceptualización geográfica



## I.E.D.R Las Margaritas



## Recorrido territorial a la Piedra de La Tortuga

