LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y LA INTEGRACIÓN CURRICULAR: UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE NORMALISTAS.

Presentado por:

LAURA ALEJANDRA SOTELO SUÁREZ

Directora:

EDITH ANDREA ORTEGÓN LANCHEROS

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE

“LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES”

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

BOGOTÁ.

2023

Agradecimientos

Para Constantino,

desde aquí hasta el cielo, gracias por tu amor.

Para Tulio,

quien cruzó océanos de tiempo para encontrarnos y

cada día reinventa las formas del amor.

A mis maestros Edith y Hugo,

en quienes siempre encontré comprensión y apoyo,

brindándome sus conocimientos para la construcción de esta propuesta.

Finalmente, a la Escuela Normal María Montessori y a la Universidad Pedagógica Nacional por encaminarme en la docencia, pero sobre todo, por enseñarme.

¡A todos gracias!

Tabla de contenido

1. Aspectos generales 6
1.1. Introducción 6
1.2. Justificación 11
1.3 Delimitación y descripción del problema 16
1.4 Pregunta problema 20
1.5 Objetivos 20
1.5.1 Objetivo general 20
1.5.2 Objetivos específicos 20
2. Estado de la cuestión 22
2.1 Consideraciones sobre la formación docente 25
2.2 El papel del curriculum en las prácticas formativas 27
2.3 Restructuración de las Escuelas Normales Superiores 28
2.4 Educación geográfica 30
3. Caracterización 34
3.1 Caracterización de la localidad 34
3.2 Caracterización Institucional 36
3.3 Caracterización de la población 44
4. Marco teórico 50
4.1 Didáctica 50
4.1.2 Didáctica de la geografía 53
4.2 Educación geográfica 54
4.2.1. Geografía escolar 56
4.3 Integración curricular 57
4.4 Formación normalista 60
5. Marco metodológico 68
5.1. Enfoque investigativo 68
5.2. Metodología de investigación 70
5.2.1 Método de tipo cualitativo 70
5.2.2. Instrumentos 72
6. Propuesta didáctica 74
7. Triangulación interpretativa: Sistematización e interpretación de resultados 84
7.1 Caracterización socioeconómica y académica 85

7.2 Aproximación a los conceptos de: localización, orientación, ubicación, escala, convenciones y espacio geográfico. 91
7.3 El espacio geográfico a partir de la apropiación de los conceptos de topofobia y topofilia 101
7.4. Las artes plásticas, el teatro, la música, la literatura y el deporte en la comprensión de diversos fenómenos geográficos 106
7.5. El uso de la prensa como eje articulador entre la enseñanza de la geografía y el conocimiento de la realidad nacional e internacional. 124
8. Conclusiones 136
Bibliografía 140
Anexos 148

Lista de gráficas

Figura 1. Fotografía feria de cierre, taller "Aventura amazónica 16
Figura 2. Mapa de la localidad Antonio Nariño 35
Figura 3. Mapa de vista satelital de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori 37
Figura 4. Organización curricular por ciclos de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori 40
Figura 5. Localidad de residencia de los estudiantes de grado 10-04 y 10-05 de la ENSDMM 45
Figura 6. Elementos que componen la unidad didáctica 81
Figura 7. Fases de la secuencia didáctica 83
Figura 8. Fotografía de implementación de instrumento de caracterización grado 10 - 05 . 87
Figura 9. La orientación del espacio 98
Figura 10. Socialización de representación cartográfica de la Escuela Normal grado 10 - 04 100
Figura 11. Representación cartográfica de Bogotá intervenida por los estudiantes de 10 -05 104
Figura 12. Reflexiones de los estudiantes de grado 10 - 04 sobre la enseñanza mediada a través de los lenguajes artísticos 119
Figura 13. Herramienta de análisis textual construida colectivamente por los estudiantes de 10 - 04 120
Figura 14. Implementación mediación didáctica sesión 8 122

Figura 15. Georreferenciación de deportes y deportistas en América del sur y Europa..... 123

Lista de tablas

Tabla 1. Estructura académica de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori 12
Tabla 2. Estructura de la propuesta de taller pedagógico en la ENSDMM. 15
Tabla 3. Inventario de revisión bibliográfica 22
Tabla 4. Respuestas de los estudiantes sobre elaborar una propuesta de taller enfocada en Ciencias Sociales 46
Tabla 5. Propuesta didáctica 75
Tabla 6. Planeador de actividad sesión 1 85
Tabla 7. Centros de interés y ejes temáticos propuestos por los estudiantes de grado décimo de la ENSDMM. 88
Tabla 8. Planeador de actividades sesiones 2 - 3 91
Tabla 9. Preconceptos en torno a educación geográfica de los estudiantes de grado décimo de la ENSDMM 95
Tabla 10. Planeador de actividad sesión 4 101
Tabla 11. Lugares identificados desde las categorías de topofilias y topofobias por los estudiantes de 10 - 05 104
Tabla 12. Planeador de actividades sesiones 5 a 8 106
Tabla 13. Elementos de la novela gráfica desde la lectura de los estudiantes del grado 10 - 05 121
Tabla 14. Planeador de actividades sesiones 9 - 10 124
Tabla 15. Hallazgos encontrados en las sesiones 9 – 10 con grado 10 - 04 134

1. Aspectos generales

La educación geográfica y la integración curricular: una aproximación didáctica para la formación inicial de normalistas.

1.1. Introducción

Desde su origen en 1821, las Escuelas Normales Superiores en Colombia (ENS) han sido instituciones depositarias del saber pedagógico, cuyo propósito es contribuir a la formación de maestros y maestras para la primera infancia, así lo advierte Rodríguez, mencionando además que, pensar en la formación de normalistas implica pensar un diálogo intercultural en los diversos contextos nacionales para así posicionar los escenarios de enseñanza en las ENS:

> Desde el Congreso de Cúcuta de 1821 se viene dialogando, legislando, construyendo y produciendo saber pedagógico en las Escuelas Normales Superiores (ENS) de Colombia; son 201 años de historia en los cuales se ha aportado a la construcción de país y nación […] hasta la constitución de 1991, la idea de nación construida nos ha sido reconocida en la diversidad territorial, cultural, étnica, religiosa; aspecto de vital importancia para la construcción de una nación incluyente que nos permita construir desde la diferencia como nuestra mayor riqueza (2022, págs. 261 - 262)

En su devenir histórico dentro del sistema educativo colombiano, las Escuelas Normales Superiores se han encontrado con diferentes puntos de inflexión en lo correspondiente a su estructuración pedagógica, no obstante:

> […] las escuelas normales han hecho de la relación directa con la escuela, los educandos, el aula y la enseñanza, los principales escenarios para que el estudiante maestro se apropie de las formas, de los saberes y de las experiencias necesarias para hacerse maestro (Herrera, 2022, pág. 152).

Con la finalidad de propiciar una mejor comprensión acerca de las Escuelas Normales Superiores en Colombia, es importante hablar de ellas, en un primer momento, a la luz del Ministerio de Educación Nacional, que precisa éstas como:

> garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país […] las ENS se constituyen así en instituciones destacadas por ser instituciones formadoras de maestros para la educación preescolar y básica primaria, dos niveles educativos claves en tanto que es en ellos donde se cimientan las bases para los futuros aprendizajes y para la vida (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

Como segundo momento, es de vital importancia evidenciar que las Escuelas Normales Superiores en Colombia han transitado por diversas tensiones y/o cambios de orden jurídico respecto a su funcionamiento, restructuración, acreditación, reformas curriculares, entre otras; si bien a lo largo de este documento vamos a detenernos a profundidad en algunas de ellas, en los últimos 30 años se evidencian cuatro normativas que posibilitan una aproximación a la naturaleza de las ENS; 1) Ley General de Educación de 1994, 2) decreto 3012 de 1997, 3) decreto 4790 de 2008 y 4) decreto 1236 de 2020, de los cuales a continuación se presentan sus principales aportes a la comprensión de qué son las ENS:

> 1) Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior (Ley 115, 1994).
>
> 2) Las escuelas normales superiores ofrecerán, en jornada única completa, el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro (4) semestres académicos. Estarán dedicadas exclusivamente a formar docentes para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria con énfasis en un área del conocimiento, de una de aquellas establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Además, podrá ofrecer directamente, o mediante convenio con otros establecimientos educativos, los niveles de preescolar y de educación básica. […] Los procesos curriculares de los niveles de educación preescolar y de básica, si son ofrecidos directamente, y del nivel de

educación media se adelantarán de acuerdo con las normas que los regulan y atendiendo las orientaciones específicas del Ministerio de Educación Nacional (Decreto 3012, 1997).

3) El programa de formación complementaria de la escuela normal superior deberá cumplir las siguientes condiciones básicas de calidad: programa de formación complementaria pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria; propuesta curricular y plan de estudios acordes al proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que atiende preescolar y básica primaria, y que permitan garantizar el logro de los objetivos y metas para la obtención del título de normalista superior; innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo; espacios de proyección social que vinculen a la escuela normal superior con su entorno; personal docente y directivo docente que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación complementaria; medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje […]; [y] prácticas docentes en el proceso de formación complementaria (Decreto 4790, 2008)[1]

4. [En las ENS] El Proyecto Educativo Institucional deberá promover la formación integral en los niveles educativos, el desarrollo de la infancia como centro de la formación, las prácticas de educación inclusiva, el diálogo intercultural y la reflexión curricular […] Para el diseño de sus currículos, las Escuelas Normales Superiores deberán garantizar la integralidad de los niveles educativos y el programa de formación complementaria, con observancia de los fines y objetivos de la educación, los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, contextos e interculturalidad, y los procesos de formación, investigación, evaluación y extensión durante todo el proceso formativo. El diseño curricular de las Escuelas Normales Superiores promoverá que:

[1] Cita con modificación de forma por la autora, se reemplazó la numeración de los ítems por su consecución de manera narrativa empleando punto y coma (;).

a) La educación inicial, preescolar y básica primaria sean modelo de referencia para la formación y desarrollo integral de niños y niñas, y el desarrollo de las competencias de los futuros maestros desde la práctica pedagógica.

b) En el ciclo de básica secundaria se motive e incentive el desarrollo de potencialidades e intereses de los estudiantes para su orientación vocacional como futuros docentes, con acciones pedagógicas intencionadas.

c) En el nivel de media se promueva la exploración en los campos de la educación con acercamiento a la profesión docente.

d) En el programa de formación complementaria se profundice en los saberes necesarios y específicos para el desarrollo de las capacidades profesionales que requiere el ejercicio de la docencia en la educación inicial, preescolar y básica primaria, para así impulsar el desarrollo de normalistas sensibles, éticos, responsables y constructores de saber pedagógico desde la experiencia formativa (Decreto 1236, 2020).

Y finalmente, como tercer momento, para pensar las ENS en clave de su proceso de formación de bachilleres pedagógicos (egresados de media) y de normalistas superiores (egresados del programa de formación complementaria – PFC) es importante abordar la práctica pedagógica, entendiéndola como la intervención in situ para la "formación de maestros que se desarrolla históricamente en las escuelas normales, el cual sitúa al maestro en formación en el contexto directo del aula de clases con el fin de que vivencie, observe y actúe desde el oficio de maestro" (Herrera, 2020, pág. 151).

La propuesta pedagógica que será expuesta en este documento se aproxima principalmente a este último elemento de las ENS, al puente que puede extenderse desde la educación geográfica y la integración curricular dirigidas hacia la formación inicial de maestros en las ENS y los procesos de práctica pedagógica de sus estudiantes. Con tal propósito, se buscó orientar un proceso de integración curricular desde la educación geográfica en función de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (en adelante ENSDMM).

El presente documento posee una estructura de ocho (8) capítulos que evidencian el proceso realizado a lo largo del proyecto investigativo, a continuación, se presentan de forma breve:

- Capítulo 1: Expone los aspectos generales que permitieron la consolidación de la propuesta definida sobre los siguientes puntos: a) introducción, b) justificación, c) delimitación del problema de investigación, d) pregunta problema, e) objetivo general y objetivos específicos.
- Capítulo 2: Presenta el estado de la cuestión dando cuenta de los antecedentes investigativos que han surgido en torno a la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales y la relación de dicho proceso formativo con la categoría de educación geográfica, con base en un ejercicio de revisión bibliográfica.
- Capítulo 3: Abarca la contextualización de la investigación, que contempló un proceso de caracterización socioespacial de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y la localidad de Antonio Nariño donde se ubica a misma, de igual manera, se contextualizó a la comunidad educativa a través de ejercicios de observación participante y realización de encuestas y entrevistas;
- Capítulo 4: Corresponde al marco teórico, allí se evidencia la construcción de antecedentes de la investigación, a través del rastreo y el análisis de fuentes documentales extraídas de bases de datos académicas; conceptualización teórica y de referentes que sustentan la investigación.
- Capítulo 5: En este capítulo reposa el marco metodológico sobre el que se ejecutó el análisis investigativo del presente documento, este se halla situado epistemológicamente en el enfoque investigativo histórico – hermenéutico, llevado a término a través de la metodología de investigación interpretativa – comprensiva. Las estrategias empleadas dentro del proceso investigativo responde al método de tipo cualitativo, que según los autores abordados por Gialdino (2006) en su publicación *"Estrategias de investigación cualitativa"*, es concebida como un amplio compendio de estrategias y técnicas que se caracteriza por un carácter interpretativo; en la medida que presenta interés por las formas en las que puede ser interpretado y producido el mundo social, con base a la sistematización de datos obtenidos a partir de los ejercicios de contextualización y cimentada en el posterior análisis y reflexión para la comprensión de estos.

- Capítulo 6: Presenta la propuesta didáctica cuyo propósito es dilucidar la construcción de espacios de aprendizaje donde confluye la educación geográfica y la interdisciplinariedad.
- Capítulo 7: Explicita el proceso interpretativo y de sistematización de hallazgos, el cual se fundamentó sobre la teorización de *triangulación interpretativa*, propuesta por Tezanos (1998), donde se hace una lectura articulada entre el vértice de la realidad con el vértice teórico y el vértice del observador – investigador.
- Capítulo 8: Finalmente, se enuncian algunas conclusiones y recomendaciones que quedan al finalizar el proyecto.

1.2.Justificación

El presente trabajo de investigación pretende argumentar la relevancia de la educación geográfica en el contexto de la formación inicial de maestros, entendiendo ésta como una construcción de espacios de aprendizaje donde se integran: el conocimiento geográfico y una propuesta didáctica, para con ello contribuir, no sólo al reconocimiento de la diversidad de las sociedades y los territorios contemporáneos, desde miradas diversas más acordes con realidades socioespaciales y socioculturales actuales, sino también a la estructuración del campo de ciencias sociales como un espacio que propende la convergencia de saberes e interdisciplinariedad y por ende, constituye un eje neurálgico en la formación de maestros y maestras.

La iniciativa de desarrollar este trabajo en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori surge en un primer momento, de mi sincero propósito como egresada de dicha institución, de retribuirle por los 12 años en los que me acogió, me enseñó y me ayudó a formarme no sólo respecto a lo académico sino también a nivel personal. Quisiera ahora, desde mi formación profesional apoyar el proceso de quienes fueron mis maestros y de las nuevas generaciones de bachilleres que recorren la senda de la Normal. El segundo aspecto que hace pertinente la realización del trabajo investigativo en la institución en mención es debido a su singular naturaleza de Escuela Normal, que como ya hemos mencionado anteriormente tiene como horizonte institucional la formación de maestras y maestros para la primera infancia. En consecuencia, dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI),

se contempla a nivel curricular un espacio destinado para la realización de prácticas pedagógicas (*véase Tabla 1)* por parte de los estudiantes que cursan el nivel de educación media (grado décimo y undécimo).

Tabla 1. Estructura académica de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Grados	Noveno (asignaturas anualizadas)	Décimo (asignaturas semestralizadas)	Undécimo (asignaturas semestralizadas)
Distribución de asignaturas	*Área de Pedagogía* ✓ Pedagogía *Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental* ✓ Biología ✓ Física inicial *Área de Ciencias Sociales* ✓ Ciencias sociales, historia, geografía y constitución política *Área de educación artística* ✓ Teatro, artes plásticas, danzas o música *Área educación ética y en valores humanos* ✓ Ética y valores humanos *Área de Educación física, recreación y deportes* ✓ Educación física *Área educación religiosa* ✓ Educación Religiosa	**Primer semestre** *Área de Pedagogía* ✓ Contexto ✓ Seminario de Investigación ✓ Saber pedagógico ✓ Infancia *Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental* ✓ Física I y laboratorio de física I *Área de Ciencias Sociales* ✓ Ciencias económicas y políticas I *Área de educación artística* ✓ Teatro, artes plásticas, danzas o música *Área de matemáticas* ✓ Trigonometría I *Área de Lengua castellana* ✓ Taller de lectura y escritura I *Área de idioma extranjero*	**Tercer semestre** *Área de Pedagogía* ✓ Saber pedagógico ✓ Contexto ✓ Seminario de investigación ✓ Práctica pedagógica *Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental* ✓ Física II y laboratorio de física II *Área de Ciencias Sociales* ✓ Filosofía II *Área de educación artística* ✓ Teatro, artes plásticas, danzas o música *Área de matemáticas* ✓ Cálculo I *Área de Lengua castellana* ✓ Taller de literatura II

	Área de Humanidades ✓ *Lengua castellana* *Área de idioma extranjero* ✓ Inglés *Área de matemáticas* ✓ *Algebra* ✓ *Geometría y estadística* *Área de tecnología e informática* ✓ Tecnología e informática	✓ Inglés I *Área educación religiosa* ✓ Educación Religiosa *Área de tecnología e informática* ✓ Tecnología e informática I	*Área de idioma extranjero* ✓ Inglés III *Área de Educación física, recreación y deportes* ✓ Educación física II
		Segundo semestre *Área de Pedagogía* ✓ Saber pedagógico ✓ Infancia ✓ Seminario de investigación ✓ Práctica pedagógica *Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental* ✓ Química I y laboratorio de Química I *Área de Ciencias Sociales* ✓ Filosofía I *Área de educación artística* ✓ Teatro, artes plásticas, danzas o música *Área de matemáticas* ✓ Trigonometría II *Área de Lengua castellana* ✓ Taller de literatura I	**Cuarto semestre** *Área de Pedagogía* ✓ Saber pedagógico ✓ Contexto ✓ Seminario de investigación ✓ Práctica pedagógica *Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental* ✓ Química II y laboratorio de Química II *Área de Ciencias Sociales* ✓ Ciencias económicas y políticas II *Área de educación artística* ✓ Teatro, artes plásticas, danzas o música *Área de matemáticas* ✓ Cálculo II *Área de Lengua castellana*

		Área de idioma extranjero ✓ Inglés II *Área de Educación física, recreación y deportes* ✓ Educación física I	✓ Taller de lectura y escritura II *Área de idioma extranjero* ✓ Inglés IV *Área de tecnología e informática* ✓ Tecnología e informática II *Área educación ética y en valores humanos* ✓ Ética y valores

Nota: Elaborado por Laura Alejandra Sotelo

El espacio académico destinado para las prácticas pedagógicas de los estudiantes de media se lleva a cabo cada viernes en el transcurso del semestre académico; para ello, los estudiantes de décimo y undécimo deben proponer una intervención pedagógica bajo la modalidad de taller educativo. Es importante mencionar que, el taller como herramienta metodológica según Reyes puede ser concebido "como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social" (s.f., pág. 12).

Dentro de la estructuración de las prácticas pedagógicas, se realiza un primer momento, correspondiente a la elaboración de las propuestas del taller (*véase Tabla 2*), que tiene como fundamentación de ésta el aporte de González respecto al concepto de taller y como este se vincula con "*pensamiento, sentimiento y acción"*

> Me refiero al taller como tiempo - espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización: como síntesis del pensar, el sentir, y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje [...] En el taller a través del interjuego de los participantes con la tarea confluyen pensamiento, sentimiento y acción. El taller, en síntesis, puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos (1987, pág. 14).

Tabla 2. Estructura de la propuesta de taller pedagógico en la ENSDMM.

Estructura de la propuesta de taller - ENSDMM
Nombre del taller
Logo
Lema
Campo o área de conocimiento
Eje temático
Propósito de taller
Pregunta de investigación
Justificación de la propuesta
Descripción
Fundamentación del campo de trabajo: ¿Qué es? ¿para qué sirve? ¿cómo está conformado? ¿Cómo se puede trabajar con los niños?
Caracterización de la población
Cronograma de actividades
Bibliografía

Nota: Elaboración propia

Como segundo momento de la práctica pedagógica los estudiantes de media tienen encuentros con los niños en las ferias de inicio[2], en las cuales se busca despertar en los niños la curiosidad por los talleres para que se inscriban en ellos y participen de la ejecución de la propuesta planteada; el tercer momento del proceso de las intervenciones pedagógicas tiene lugar con las ferias de cierre (*véase imagen 1)*, en las que a través de stands, murales y diferentes puestas en escena se presenta el proceso elaborado con los niños a lo largo de las sesiones y los resultados obtenidos de éstas; finalmente, los estudiantes deben realizar un trabajo de sistematización de experiencias, donde interpretan de manera analítica, las situaciones, acciones y percepciones obtenidas durante las intervenciones pedagógicas. Es allí donde se encuentra el mayor margen de acción del problema investigativo planteado en este trabajo, propiciando estrategias didácticas desde la educación geográfica que brinden a los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori herramientas que logren articular en función de sus intervenciones pedagógicas.

[2] Corresponden al primer encuentro entre los maestros en formación y los estudiantes de primaria de la ENSDMM, donde mediante una actividad de impacto se busca dar a conocer a los estudiantes de primaria la propuesta de taller (eje temático, actividades propuestas, metodología, entre otras) para que, posteriormente los niños se inscriban en el taller del cuál desean participar entre los que fueron ofertados.

Figura 1. Fotografía feria de cierre, taller "Aventura amazónica



Nota: *Fotografía tomada por Laura Alejandra Sotelo, 2016.*

1.3 Delimitación y descripción del problema

Las Escuelas Normales Superiores en Colombia son instituciones acreditadas a nivel nacional por el Ministerio de Educación para la formación de maestros y maestras en educación preescolar y básica primaria por medio del Programa de Formación Complementaria (PFC). Las ENS fundamentan pedagógicamente a sus estudiantes desde el último año de básica secundaria (grado noveno), media (décimo y undécimo), propedéutico[3] y formación complementaria para que realicen las prácticas pedagógicas que son requerimiento para optar a títulos académicos en los diferentes ciclos formativos.

En el contexto de las ENS se acoge la denominación de prácticas pedagógicas para referirse a un proceso histórico de la institución normalista que contempla "en el maestro su relación intrínseca con el oficio de enseñar, como función pedagógica y social, a la cual está abocado, y en el marco de la cual debe ser formado, en ese diálogo entre lo práctico y lo conceptual" (Herrera, 2020, pág. 154).

Históricamente en las décadas de 1970 y 1980 se establece un primer momento en los proyectos para el proceso de reestructuración, acreditación y verificación de las Escuelas

[3] Si bien se define propedéutico como una formación preparatoria en la que el alumno adquiere los conocimientos requeridos para acercarse a un área específica del conocimiento, desde el contexto de las Escuelas Normales se establece como un nivel académico previo al PFC. La duración del "programa de formación complementaria corresponde a cuatro semestres para los bachilleres egresados de la escuela normal superior, y cinco semestres para bachilleres de otras modalidades de educación media" (MEN, 2015, pág. 17).

Normales. Para 1978 se desarrolla la Evaluación de las escuelas normales de Colombia de la mano del Ministerio de Educación Nacional y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, este proyecto, según explica la Revista Colombiana de Educación (1978) estaba encaminado al conocimiento objetivo del funcionamiento y la calidad académica de las escuelas normales, con la finalidad de tomar las medidas que pudieran conducir al mejoramiento cualitativo de la educación básica primaria por medio de la capacitación y perfeccionamiento del personal docente en servicio.

Posteriormente entre 1984 a 1985 se desarrolla el proyecto Modelo Pedagógico Integrado, bajo supervisión del MEN y la Universidad del Valle. Esta investigación realizada en las Escuelas Normales de Guacarí, Zarzal y Roldanillo concibe la formación de los maestros desde un saber pedagógico abierto a las más variadas experiencias didácticas y pedagógicas en el marco de una actitud crítica, creativa e investigativa, para ello desarrolla el modelo pedagógico integrado, como "una propuesta que promueve nuevas formas de seleccionar, organizar, transmitir, distribuir y evaluar el conocimiento, al igual que establece nuevos tipos de relación entre los diferentes actores educativos vinculados e interesados en los procesos de formación" (Medina, 2012, pág. 40). El estudio promovió el desarrollo de las Escuelas Normales Superiores Demostrativas a nivel nacional con el que se pretendía dinamizar las innovaciones que fortalecieran la integración curricular en consideración del maestro en formación como un individuo integral y no cómo el cúmulo segmentado de procesos.

Finalizando la década de 1980, con el Ministerio de Educación encabezado por Francisco Becerra Barney y con el apoyo de la Dirección General de Inspección y Administración Educativa y de Capacitación y Currículo y la Universidad Pedagógica Nacional, se presentó al Congreso de la República el Proyecto de Ley 114 de 1989 sobre la reforma de las Escuelas Normales, que proponía fundamentalmente mejorar la calidad de la educación, renovando el sistema de formación de maestros y reestructurando las Escuelas Normales, para ello, planteaba "ampliar el nivel de educación media vocacional en dos años más, grados doce y trece, en jornada completa ordinaria, otorgando el título de Docente al finalizar y aprobar el grado trece, con opciones de énfasis en su formación" (Chica, et ál., 2017, pág. 51).

Posterior a la Constitución de 1991, el sector educativo, y dentro de él las Escuelas Normales, se encontrarán con un segundo momento referente al proceso de reestructuración,

acreditación y verificación, puesto que serán tenidas en cuenta como instituciones de Educación Superior, en cuanto a la oferta del Programa de Formación Complementaria.

Si bien, con la expedición de la Ley 30 de 1992 cuyo objeto responde a organizar el servicio público de la Educación Superior, se esperaría encontrar la regulación correspondiente al Programa de Formación complementaria, éste no se nombra en ningún capítulo o artículo del documento. De igual manera, no se hace mención de las Escuelas Normales como instituciones capacitadas para generar procesos que se articulen a la profesionalización docente, es sólo hasta la expedición de la Ley 115 de 1994, que, según lo contemplado en el artículo 112 y el parágrafo que se encuentra de manera subsiguiente al artículo en mención, que se puntualiza en las instituciones formadoras de educadores y se establece que:

> Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior (MEN, 1994).

Las principales reformas que dicha reestructuración debe tener son en conformidad con lo ordenado en el decreto 2903 de 1994 y se desarrollan fundamentalmente en cinco ejes:

1) El docente debe ser capacitado profesionalmente en cuanto al saber pedagógico y a los conocimientos disciplinares a la par que deben tener una formación ética y moral.

2) Las normales deben enfatizar la formación pedagógica en el bachiller por medio de convenios con instituciones de educación superior que cuenten con facultades de educación o programas de formación profesional docente.

3) De igual forma las normales deben ofrecer un ciclo complementario de formación docente con la duración de dos años, para este nivel de formación también deberán tener convenios con alguna institución de educación superior que posea las facultades de formación docente.

4) Esta reestructuración deberá ser llevada a cabo por las respectivas secretarías de educación departamentales, distritales y municipales bajo la supervisión del MEN.

5) Los recursos fiscales para llevar a cabo la reestructuración de las escuelas normales deberán salir de los recursos propios de cada entidad territorial encargada del sector educativo. (Decreto 2903, 1994).

La normativa establecida desde la política pública ha influido en la estructuración de las ENS y por consiguiente en la reconfiguración de la formación de normalistas, como se mencionó anteriormente, a través del decreto 2903 de 1994 se establece como uno de los ejes para la restructuración de las ENS que éstas deben enfatizar en la formación pedagógica del bachiller por medio de convenios con Instituciones de Educación Superior que cuenten con facultades de educación o programas de formación profesional docente.

Sin embargo, es hasta la publicación del decreto 3012 de 1997, cuyo objetivo es estructurar la reglamentación para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, que se establece una "ruta metodológica" que reconoce como necesario crear condiciones especiales por medio del Proyecto Educativo Institucional (PEI) donde se incluya la propuesta de currículo específico pertinente al nivel de educación media para que las ENS puedan operar cabalmente como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes, pero ésta reglamentación no es clara respecto a la orientación que deben tener la profundización académica y la práctica pedagógica ni como se articulará el currículo especifico con las áreas fundamentales establecidas en la Ley 115 de 1994 para los grados de décimo y undécimo de las Escuelas Normales. Las únicas acotaciones que se presentan están en el parágrafo del artículo N°3[4], el literal b) del artículo N°21[5] (Decreto 3012, 1997).

Desde mi experiencia personal como egresada de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori encuentro problemático los procesos de articulación entre las áreas que el articulo N°23 de la Ley 115 de 1994 define como fundamentales y las áreas de fundamentación pedagógica, pues cuando los estudiantes de media quieren realizar su intervención pedagógica con enfoques disciplinares diferentes a los artísticos no cuentan con ninguna guía o instrucción por parte de los maestros que no pertenecen al área de pedagogía. No obstante,

[4] Los procesos curriculares de los niveles de educación preescolar y de básica, si son ofrecidos directamente, y del nivel de educación media se adelantarán de acuerdo con las normas que los regulan y atendiendo las orientaciones específicas del Ministerio de Educación Nacional.
[5] El proyecto educativo institucional, incluyendo la propuesta de currículo específico correspondiente al nivel de educación media y del ciclo complementario de formación docente.

al momento de presentar el trabajo de grado o sistematización de experiencias los jurados siempre son los docentes que estuvieron ajenos al proceso de fundamentación de la propuesta de intervención pedagógica.

Así pues, con la finalidad de dar luces sobre el proceso de formación pedagógica que desarrollan los estudiantes de décimo en las Escuelas Normales y problematizar las situaciones expuestas en torno al mismo, fue propuesta la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias didácticas se pueden diseñar e implementar para orientar un proceso de integración curricular desde la educación geográfica en función de las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?

1.4 Pregunta problema

¿Qué estrategias didácticas se pueden diseñar e implementar para orientar un proceso de integración curricular desde la educación geográfica en función de las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Diseñar e implementar estrategias didácticas para estructurar un proceso de integración curricular desde la educación geográfica en función de las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

1.5.2 Objetivos específicos

1) Planear a partir de la integración curricular procesos de enseñanza - aprendizaje en educación geográfica para el programa de ciencias sociales de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

2) Elaborar estrategias didácticas que sirvan de apoyo para las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
3) Evaluar los alcances de las mediaciones didácticas propuestas para apoyar las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

2. Estado de la cuestión

En este apartado se pretende dar cuenta de los antecedentes investigativos que han surgido en torno a la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales y la relación de dicho proceso formativo con la categoría de educación geográfica, tomando como base un ejercicio de revisión bibliográfica[6], que incluyó el análisis de fuentes documentales extraídas de bases de datos académicas y revistas universitarias; los documentos consultados según su tipificación pueden ser ordenados del más reiterado al menos frecuente en: artículos de investigación, resultados de tesis doctorales, ensayos y ponencias de trabajos investigativos y cronológicamente se sitúan desde 1978 a 2019. En la consulta de los mismos se logran evidenciar elementos conceptuales, teóricos, metodológicos, entre otros, para finalmente, a partir de un ejercicio reflexivo sobre los elementos encontrados establecer los posibles rumbos investigativos para el problema de investigación aquí planteado.

A continuación se presenta la sistematización de los materiales bibliográficos consultados

Tabla 3. Inventario de revisión bibliográfica

FICHA DE INVENTARIO - ESTADO DE LA CUESTIÓN					
No.	**Nombre de la investigación**	**Autor(es)** **(Año)**	**Tipo de documento** (Informe de investigación, artículo, capítulo, libro- Maestría/Doctorado)	**Lugar de Localización** (Bases de datos, bibliotecas, etc.…)	**Temáticas**
1	Influencia del enfoque pedagógico del currículo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en la formación de estudiantes de secundaria.	Lida Garzón, Karen Osorio y Diego Camelo (2014)	Ponencia trabajo de investigación concluido	https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/3464	Formación de estudiantes de media con énfasis en pedagogía
2	La pertinencia de las escuelas normales en la formación de	Héctor Manuel Soto Salas	Artículo de doctorado	http://revistasolds.cecar.edu.co/escenarios/article/view/253	Formación de maestros

[6] La revisión bibliográfica es un resumen analítico del trabajo existente que precede a la investigación, sintetizando el punto principal de cada artículo revisado y enlazando los hallazgos de las lecturas para crear una historia acerca de qué ha sido hecho y lo qué se debería hacer (Barrientos, 2018)

	maestros y en el marco de la educación superior.	(2011)			
3	Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente.	Heublyn Castro (2010)	Artículo	http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/68/26	Formación de maestros
4	Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación.	Myriam Zemelman Grünwald y Sonia Lavin Herrera (2012)	Artículo de investigación	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4421602.pdf	Formación de maestros
5	Evaluación de las escuelas Normales en Colombia	Grupo de Investigación de Revista Colombiana De Educación (1978)	Artículo de Investigación	https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4972	Procesos de evaluación a las Escuelas Normales
6	Estudios sociales sobre el maestro colombiano	Rodrigo Parra Sandoval en Revista Colombiana De Educación, (5). (1980)	Ensayo	https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5021	Imagen social del maestro
7	Formar para la docencia: Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la Escuela Normal	Eduardo Mercado Cruz (2007)	Informe que presenta los resultados de un trabajo de investigación	http://www.redalyc.org/pdf/140/14003303.pdf	Formación de maestros
8	Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas.	Marlén Rátiva-Velandia (2018)	resultado de la primera fase de la tesis doctoral	https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/2537	Reformas educativas a las escuelas normales
9	Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX	Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga (2011)	Artículo	https://www.redalyc.org/pdf/1341/134125454001.pdf	Reformas educativas a las escuelas normales

10	La educación geográfica, la integración escuela - comunidad y la enseñanza de la geografía	Jorge Armando Santiago (2013)	Artículo	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8713883.pdf	Enseñanza de la geografía y currículo
11	Geografía Conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria	Elsa Amanda Rodríguez (2010)	Libro	http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/GEOGRAFIA-CONCEPTUALSECUNDARIA.pdf	Enseñanza de la geografía, orientaciones teóricas, metodológicas y didácticas.
12	Espacialidad urbana y educación geográfica. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.	Nubia Moreno (2019)	Libro doctorado	Consulta libro físico	Enseñanza de la geografía desde la espacialidad y la novela.
13	Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores	Elba Martínez de Dueri Oscar Armando Ibarra Russi Miryam Lucía Ochoa Piedadita Martha Lorena Salinas Salazar Hugo Alberto Hidalgo Pérez María Eugenia Escobar de Sierra Luis Alberto Artunduaga Marlés (2000)	Informe – Documento marco	https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89942_archivo_pdf.pdf	Acreditación de calidad y desarrollo de la Escuela Normal Superior
14	La educación geográfica y la ampliación de las Terrae cognitae personales.	Alicia Lindón (2008)	Libro	Consulta libro físico	Enseñanza de la geografía
15	Propuesta para la implementación de un currículo de la Geografía en Colombia	Hurtado, Mario, Romero, Olga, Torres, Luis. (2018)	Artículo	https://doi.org/10.17227/Anekumene.2018.num15.11836	Enseñanza de la geografía y currículo

16	Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores	Asociación Nacional De Escuelas Normales Superiores (2015)	Informe	https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345485_recurso_1.pdf	Historicidad de las ENS y procesos de formación docente
Caracterización general de las investigaciones: El ejercicio de revisión bibliográfica, incluyó el análisis de diez fuentes documentales, extraídas de bases de datos físicas (bibliotecas), académicas (Dialnet y Redalyc) y de revistas universitarias (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad del Magdalena y Corporación Universitaria del Caribe);los documentos consultados según su tipificación pueden ser ordenados del más reiterado al menos frecuente en: artículos de investigación, resultados de tesis doctorales, ensayos y ponencias de trabajos investigativos. Cronológicamente los textos abordados se sitúan desde 1978 a 2019.					

Nota: Elaboración propia

Asimismo, con el propósito de generar un hilo conductor entre los elementos comunes hallados en la revisión bibliográfica se precisa una delimitación por unidades temáticas, la cual incluye el análisis de fuentes existentes que son relevantes a la investigación y, que contribuyen a la construcción argumental.

2.1 Consideraciones sobre la formación docente

Autores como Parra (1980) y Castro (2010) enfatizan en el desarrollo del concepto de imagen en el proceso de profesionalización docente y lo sitúan como uno de los elementos básicos constitutivos de la profesión puesto que le confiere un sentido social. Para Parra "la importancia de esta imagen es más sentida en ciertas profesiones que por su naturaleza juegan papeles claves en la división social del trabajo y que han ido creando una noción de vocación y de servicio a la sociedad, como el sacerdocio, la medicina y el magisterio" (1980, pág. 12). A lo anterior Castro establecerá una crítica relacionada históricamente sobre lo que ha "significado socialmente ser maestro, su formación en épocas pasadas, y como esas representaciones siguen estando vigentes en el mundo actual, implicando que todavía se reproduzca en las instituciones formadoras de docentes como son las Escuelas Normales Superiores" (2010, pág. 557). La imagen de un docente a quien se le ha endilgado no solo la responsabilidad de la escuela y el saber pedagógico sino también la responsabilidad de sanar las desgarraduras que otras instituciones de la sociedad producen, para el autor actualmente

subsisten rostros del pasado que reconfiguran la "representación social" e "identidad social y colectiva" de los maestros.

Otro elemento constitutivo en la construcción de la identidad docente es el saber pedagógico, Zemelman y Lavín (2012), desde la perspectiva de la Escuela Normal chilena lo definen como:

> el saber pedagógico está más relacionado con los fines últimos del hecho educativo, las relaciones interpersonales […] es esencial en la formación docente profundizar en el conocimiento de cómo ocurre el aprendizaje en los seres humanos, qué lo frena o qué lo facilita, conocer el contexto sociocultural de donde provienen los alumnos, descubrir el modo de relacionarse entre profesor y alumno e interiorizar en nuevas disciplinas que explican el fenómeno del aprendizaje (pág. 18).

Con la finalidad de contrastar la percepción de los autores chilenos, desde el proyecto colombiano *"Reestructuración y Acreditación de escuelas normales superiores para la formación, profesionalización y actualización de docentes al servicio del Estado"* es posible identificar una noción diametralmente opuesta acerca del saber pedagógico. El proyecto establece como fin último del saber pedagógico "asegurar una estructura esencial y común de identidad profesional de los maestros, a partir de su formación y la equidad en la oferta de programas de formación inicial" (Martínez, *et al*, 2000, pág. 28). Lo que en términos reales deja entrever que, en las Normales Superiores colombianas, no se proyecta la acción educativa en pro de la construcción de un docente crítico y reflexivo sino se reproduce una imagen homogeneizadora de la formación docente.

Estrechamente relacionado al concepto de imagen, los autores desarrollan como una categoría clave de la profesionalización docente, el proceso de formación de los mismos. Salas (2011) y Mercado (2007) proponen una diferenciación conceptual entre formación y formación profesional.

Salas (2011) aborda la formación desde el enfoque epistemológico histórico – hermenéutico, pues considera que la tradición acumulada y la memoria histórica sirven como herramientas para cuestionar la formación del hombre y su vinculación con el conocimiento, pues entiende el momento formativo sin aislarlo del momento educativo, puesto que al educar se está

propiciando la formación. Desde el autor, la formación va a ser entendida como "el proceso que amplifica el aprendizaje y proporciona un contexto en tres escenarios principales: Aprendizaje del conocimiento y cómo aplicarlo, Aprendizaje de habilidades mediante la práctica y, Aprendizaje en el terreno de los valores y las actitudes" (Salas, 2011, pág. 80).

Mientras que, la formación profesional es presentada y definida por Mercado (2007) articulando tres conceptos: *a)* formación, definida como un momento en la vida del sujeto que transcurre en un tiempo y espacio determinados, se puede aproximar al concepto desde dos categorías: la formación personal y la formación profesional, *b)* teoría – práctica, las cuales expone como constitutivas de un mismo proceso, pues es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia histórica, social y material *c*) práctica docente, percibida como una praxis pedagógica dado que es escenario de creación, transformación y posicionamiento del sujeto frente a la docencia, donde a través de ella el sujeto tiene la posibilidad de resignificar y dar otro sentido a la práctica cotidiana que observa, que analiza y en la que se encuentra inserto.

2.2 El papel del curriculum en las prácticas formativas

Para ahondar en las prácticas formativas de las Escuelas Normales se establece como elemento constitutivo la categoría de curriculum, pues es a través de la reorganización curricular que se establece el sentido mismo de la formación. Desde la perspectiva institucional de Martínez (2000) el currículo debe responder a "la adecuación y las experiencias de aprendizaje a las edades cronológicas de los niños y jóvenes, las cuales se hacen corresponder con determinadas etapas de desarrollo y con sus consecuentes objetivos, contenidos y logros educativos" (pág. 17). Garzón *at al*, (2014) también desarrollan una propuesta conceptual de currículo cercana a la de Martínez, pero estos autores complementan su conceptualización enfocando el rol de la escuela a nivel social:

> la escuela plantea, basada en los paradigmas de su sociedad, metas y contenidos pertinentes para sus estudiantes y la sociedad en la que están inmersos […] En cuanto a los objetivos y metas de una institución educativa, estos se formulan de forma general como misión y visión y, desde allí se desarrollan los demás componentes curriculares (2014, pág. 917).

Por otra parte, Zemelman y Lavín ahondan más en este abordaje conceptual del currículum, para ellos, el curriculum responde a no solo a las políticas públicas y a las necesidades culturales y sociales de un paradigma aceptado y compartido por los miembros de la comunidad nacional, sino que en éste se plantea también la distribución, organización y transmisión de la cultura en el ámbito educativo, "se legitiman algunos saberes, se excluyen otros y se jerarquizan o se integran las disciplinas a las que pertenecen dichos saberes" (Zemelman y Lavín, 2012, pág. 31).

2.3 Restructuración de las Escuelas Normales Superiores

La restructuración de las ENS como categoría de síntesis se construye en la medida que gran parte de la documentación revisada gira entono a los planes, proyectos, retos, acciones y experiencias de las Escuelas Normales. Según ASONEN (2015) son cuatro los ejes que transversalizan los procesos de restructuración a la naturaleza de las ENS: formación, investigación educativa, evaluación y extensión. Si bien, en apartados anteriores ya ahondamos sobre los aportes encontrados en la literatura sobre la formación docente y la investigación educativa, a continuación vamos a centrarnos desde la evaluación como punto clave para dilucidar la relación entre los referentes externos, la normativa legal, las iniciativas de política y la misma práctica de aula en diálogo con la reestructuración de las Escuelas Normales.

De manera intrínseca en esta unidad temática se propone el desarrollo del concepto de evaluación, dado que, la evaluación como actividad de aprendizaje y conocimiento, se emplea en la obtención de "información para cualificar las prácticas de formación de docentes y las prácticas mismas del docente" (ASONEN, 2015, pág. 7).

Antes de entrar a definir el concepto, desde el Grupo de Investigación - Revista Colombiana de Educación (1978) se presenta el reporte metodológico empleado para evaluar las Escuelas Normales que, para la época, 1977, abarcaba 209 planteles de enseñanza normalista. Si bien este reporte no define los criterios bajo los que se despliega la evaluación si empieza a establecer una relación con las nociones de cobertura y calidad:

> El estudio tuvo como finalidad establecer los principales problemas que se presentan en la enseñanza normalista, a fin de proporcionar criterios al Ministerio de Educación que puedan conducir a un mejor funcionamiento y a una mejor calidad de esta

> modalidad, y adecuar el número de establecimientos y de egresados a las condiciones y necesidades reales del país" (Grupo de Investigación, 1978, pág. 2)

Para Velandia (2018) los resultados de la evaluación de las Escuelas Normales en 1977 generaron tensiones pedagógicas y administrativas, pues a partir de éstos el Estado decidió cerrar 162 Escuelas Normales y al restante le solicitó su reorganización a partir de los planes de estudio.

Esta aproximación al concepto de calidad va a seguirse fortaleciendo no sólo en las Escuelas Normales Superiores, sino en general en el Sistema Educativo Colombiano. El proceso evaluativo corresponderá entonces a evaluar la calidad de los métodos empleados en las instituciones y la evolución de los mismos, Loaiza, profundizará en una de las subdivisiones que tiene el proceso evaluativo, la autoevaluación, definiéndola como "la evaluación interna que realizan todos los miembros de la comunidad educativa, a través de criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional que permiten reflexionar […] en torno al funcionamiento de la institución" (2011, pág. 84).

Hasta este momento, los aportes en cuanto al concepto de evaluación se reducen meramente al ámbito funcional y normativo de las Escuelas Normales, dejando de lado los procesos académicos y formativos de sus estudiantes. Si bien, en estos primeros aportes no se hace mención del currículo, si existe una incidencia directa sobre éste, puesto que, producto de los procesos evaluativos y en aras de la reestructuración acorde a los estándares de calidad, la malla curricular también tendrá transformaciones respondiendo a los elementos evidenciados en la unidad anterior.

Los únicos autores que enfocan sus aportes al procesos formativo de los estudiantes, y por ende, a como la evaluación transciende más allá de lo normativo para convertirse en una herramienta de cambio y resignificación de la formación docente son; inicialmente Garzón *et al.* (2014) resaltando el papel neurálgico del proceso de evaluación como "un monitoreo continuo, participativo, secuencial, de observación sobre los procesos de aprendizaje, las potencialidades y las dificultades que va presentando el estudiante y la problematización de la enseñanza"(pág. 919); y, de manera subsiguiente Zemelman y Lavín (2012), que logran ver la interrelación y la correspondencia entre la formación docente y la práctica pedagógica con el proceso evaluativo, al respecto los autores acotan:

> El cambio cultural implica un énfasis en la comunicación efectiva entre los miembros de la comunidad educativa; el aprecio del cambio como una oportunidad de mejoramiento personal e institucional; la valoración del trabajo en equipo y la organización horizontal; la responsabilidad por los procesos y resultados; y la evaluación considerada como elemento permanente de un accionar educativo efectivo (pág. 36).

2.4 Educación geográfica

En aras de establecer cuáles han sido las problemáticas o aspectos centrales sobre los que se han centrado los antecedentes investigativos sobre los procesos de formación docente en correlación con la enseñanza de la geografía, se encontraron análisis versados desde lo político, lo jurídico y lo educativo. Es importante definir que dada la naturaleza de éste proyecto investigativo, la revisión de la producción sobre educación geográfica se direccionó en coherencia con los procesos de formación inicial de maestros llevada a cabo en las Escuelas Normales Superiores de Colombia, sin embargo, bajo este criterio de búsqueda no se encontró ningún tipo de documentación.

Así pues, se rescatarán algunos elementos dentro de la producción académica que vinculen la educación geográfica y la formación docente con el interés de develar cuáles son los posibles causales de esta ausencia en la producción académica.

En el caso de la educación geográfica, si bien hay bastante producción académica sobre ésta, autores como Moreno (2019), Santiago (2013), Rodríguez (2010), Lindón (2008) coinciden en que hay características que revelan la obsolescencia de la escuela y el atraso de la educación geográfica, entre éstos los autores resaltan:

> la memorización, la facilitación expositiva del docente, el uso del dictado, el dibujo, la copia y el calcado; la alarmante pasividad de los estudiantes en el aula, el aburrimiento, el uso del cuaderno, la orientación libresca, el uso indiscriminado de las tareas para completar el logro de los objetivos del programa, la rigidez del programa de la asignatura, entre otros (Santiago, 2013, pág. 14).

Moreno (2019) resalta que hay que gestar un proceso de transformación de la enseñanza de la geografía desde el quehacer del maestro y los programas de formación docente para lograr

“renovar algunas miradas anquilosadas sobre la geografía y los estudios espaciales; es necesario superar el listado de datos, accidentes, cifras, nombres, geoformas, en la lectura reduccionista que ha acompañado a la enseñanza de la geografía y que la ubica como carente de sentido y significado” (pág. 235).

Autores como Hurtado, *et al*, (2018) exponen algunos elementos que permiten dilucidar la incidencia del ámbito normativo en Colombia sobre la enseñanza de la geografía y cuáles han sido las repercusiones que esto ha desencadenado:

> Las reformas educativas de la década de 1930 determinaron que las ciencias sociales serían un programa de primero a quinto de primaria, con una subdivisión de áreas entre geografía, historia, democracia y urbanidad con una intensidad de 6 horas a la semana. Para la educación secundaria se determinaron 4 horas semanales de historia y 3 de geografía de sexto a noveno grado […] Los ejes temáticos por grados se distribuyeron de la siguiente manera: en sexto, geografía física de Colombia; en séptimo, geografía de América; en octavo, geografía de Europa, Asia, África y Oceanía; y en noveno, geografía económica con énfasis en Colombia. El currículo repetía procesos desde una visión tradicional y descriptiva.
>
> En 1994 la Ley 115 de educación normativizó la integración de la geografía y la historia en una sola área, y redujo la intensidad horaria de 8 a 4 horas semanales. Además, se incluyeron las clases de democracia y todas las cátedras que se crearon a partir de la Constitución política de 1991 (entre ellas, las de afrocolombianidad, emprendimiento, las cátedras departamentales y regionales). La integración evidenció otra problemática y fue la supremacía de la historia sobre la geografía en la academia colombiana y en la formación escolar (…) En eso se fue diluyendo la geografía en la escuela e inclusive se perdió su importancia y rol en la sociedad (Hurtado, *et al*, 2018, pág. 21).

Y de manera simultánea expresan como fracturar el proceso de enseñanza tradicional y descriptiva en el que se encuentra inmersa la educación geográfica desde dos vías; replantear la formación docente para quienes enseñan geografía y, generar procesos de integración curricular:

> "La formación para los docentes que enseñan geografía implica desarrollar pensamiento espacial, articular la educación geográfica a contextos más cercanos y problematizar los más lejanos, formar ciudadanos, orquestar los estudios ambientales con relación a la apropiación antrópica del espacio geográfico e incluir otras ramas de la disciplina en la enseñanza escolar, como la económica, la política o los estudios de la población" (Hurtado, *et al*, 2018, págs. 21-22)

A manera de cierre, es válido mencionar que, a nivel teórico y conceptual sobre el contexto en torno al cual se lleva a cabo la formación docente en las Escuelas Normales se ha problematizado e indagado sobre cuestiones muy diversas; desde la construcción de la identidad del docente normalista para evidenciar su responsabilidad como actor social dentro de la escuela y su proyección social, su representación social tanto de manera individual como colectiva y las reconfiguraciones de esta por medio de los imaginarios del pasado, hasta la intervención de las políticas educativas en el influjo de la formación docente y la evaluación del funcionamiento y calidad de las Escuelas Normales como medidas que permitan consolidar la búsqueda por el mejoramiento cualitativo de la educación básica.

De otra parte, la formación docente enmarcada en las nuevas políticas educativas se ve en la necesidad de adaptarse a las interpelaciones coyunturales en el sistema educativo colombiano, en este sentido, se evidenció cómo se asume la formación de maestros, cuál es la relación entre los procesos evaluativos y los procesos de enseñanza, y, cómo desde el análisis epistemológico histórico-hermenéutico puede hacerse una crítica a la malversación de los saberes de la didáctica y la pedagogía. Mientras que, en lo referido a la educación geográfica, si bien desde el campo de la educación investigadores y docentes sustentan las razones por las cuales se debe incluir la geografía como materia de estudio y su importancia no sólo en la formación personal y social de los estudiantes, en la práctica educativa se sigue asumiendo meramente como la reproducción de información acerca de territorios lejanos o próximos, pero frecuentemente ajenos y desconocidos, bien lo señalaba Rodríguez (2010) al expresar que "en este tipo de estudios hay muy pocas investigaciones realizadas en Colombia y las existentes no son de conocimiento de maestros pues han tenido una mínima socialización" (pág. 44).

A nivel disciplinar se encontró manifiesto que los campos del saber que han sido utilizados por los autores para realizar sus análisis son principalmente ciencias de la educación y disciplina de las ciencias sociales; respecto a las ciencias de la educación es posible referenciar la pedagogía, la didáctica, la sociología de la educación y la historia de la educación, mientras que desde el análisis social se han empleado elementos disciplinares desde la sociología, la política, el derecho, la historia y la geografía.

Los temas abordados en la documentación consultada se han centrado en el enfoque hermenéutico, en la consulta y análisis de las políticas públicas y los documentos elaborados por las instituciones para diseñar y estructurar los respectivos Proyectos Educativos Institucionales y los objetivos formativos de las Escuelas Normales, por ello los autores han realizado su análisis desde la interpretación de dichos documentos con ayuda de las disciplinas mencionadas anteriormente para conocer los intereses pedagógicos y sociales de los proyectos de formación docente de los normalistas superiores.

Y, aunque existe una amplia bibliografía sobre diversos elementos de análisis acerca de la formación docente en las Escuelas Normales, bibliografía no sólo de Colombia sino también de países como Chile y México, también existe una deficiencia investigativa en torno a los procesos formativos que desarrollan los estudiantes de media (décimo y undécimo) en las Escuelas Normales, puesto que, el énfasis recae sobre los programas de formación complementaria, lo que deja abierto el campo de acción para abordar el problema de investigación que se presenta a continuación:

¿Qué estrategias didácticas se pueden diseñar e implementar para orientar un proceso de integración curricular desde la educación geográfica en función de las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?

3. Caracterización

Son los [maestros] quienes en su labor reconocen el contexto económico, social y cultural de los estudiantes en el proceso educativo, entendiendo que este afecta no solamente la mirada que reciben los jóvenes durante su formación, sino también sus conocimientos y la imagen que tienen sobre sí mismos y las comunidades

(Munar, 2022, pág. 246)

Como parte del ejercicio de caracterización se busca dar a conocer al lector el entorno de desarrollo de las intervenciones pedagógicas. Para ello, en primera instancia se exponen algunos elementos correspondientes a las características socio – espaciales de la localidad Antonio Nariño. En un segundo momento, se reseña la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori desde las características de su infraestructura, su historicidad, y su propuesta pedagógica en la formación docente. Finalmente se presenta la caracterización del grupo poblacional con quienes se desarrolló este ejercicio investigativo.

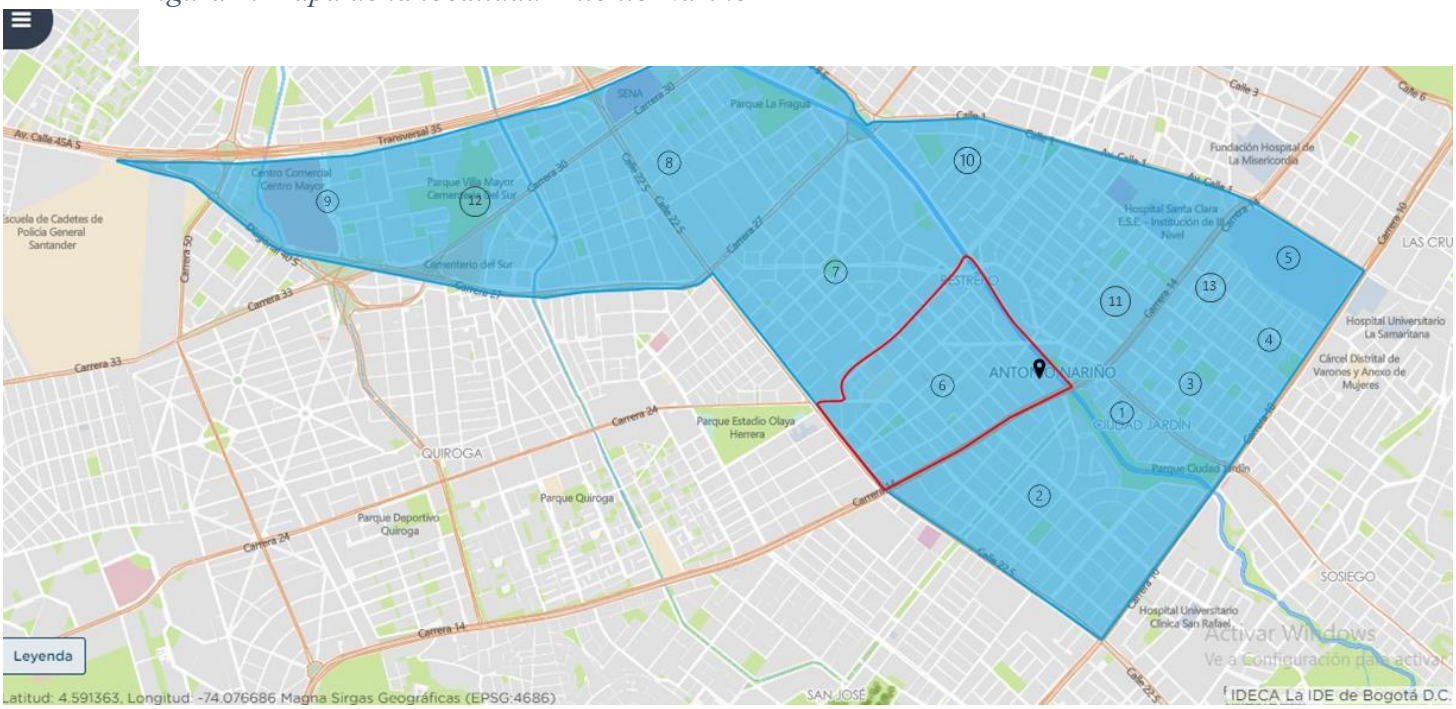
3.1 Caracterización de la localidad

El epígrafe que da apertura a este capítulo, tiene como propósito centrar la reflexión sobre ¿Cuál es la importancia de conocer el contexto espacial, social y cultural en el que se desenvuelven nuestros estudiantes? En correspondencia con esto, aquí se desarrollan algunos procesos constitutivos del desarrollo urbano, económico y social en la localidad de Antonio Nariño, puesto que, se busca comprender la configuración espacial de la localidad para articularla al análisis de los procesos de enseñanza - aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes.

Actualmente podemos localizar la localidad Antonio Nariño *(véase figura 2)* limitando al norte con la localidad de Los Mártires, con la Avenida de la Hortúa, con la localidad de Santa Fe, y con la Avenida Fucha de por medio; al oriente colinda con la localidad de San Cristóbal, con la Avenida Carrera 10 y con la Calle 39B Sur de por medio; al sur con la localidad Rafael

Uribe Uribe, con la Avenida Carrera 27 y la Avenida Primero de Mayo; y al occidente con la localidad Puente Aranda, con la Avenida Carrera 30 . Además, la localidad es recorrida por dos ríos canalizados; el río Fucha cruza la localidad desde la carrera 10 con calle 13 sur hasta el noroccidente; y, el Canal de La Albina, que ingresa a la localidad por la Avenida Carrera 27 sur con calle 31 sur en dirección al occidente en el límite de los barrios Santander Sur y Eduardo Frei (Consejo Local de Gestión del Riesgo y Cambio Climático, 2017).

Figura 2. Mapa de la localidad Antonio Nariño



Convenciones

- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
- Localidad Antonio Nariño
- Barrio Restrepo
- Avenidas principales
- Áreas de parque
- Fuentes hídricas
- 1 Barrio Caracas
- 2 Barrio Ciudad Jardín Sur
- 3 Barrio Ciudad Berna
- 4 Barrio Policarpa
- 5 Barrio La Hortua
- 6 Barrio Sena



Nota: Elaborado por Laura Alejandra Sotelo Suárez tomando como base la cartografía sustraída de Mapas Bogotá, 2020. Disponible en: https://mapas.bogota.gov.co/

La localidad de Antonio Nariño cuenta con uno de los principales afluentes de Bogotá, el río Fucha desagua todo el sector central de la ciudad, parte del sur oriente (San Cristóbal) y la zona industrial de occidente (Puente Aranda, Kennedy y Fontibón), esta característica le atribuye el vertimiento del alcantarillado combinado (aguas lluvias, aguas residuales, además de residuos domésticos, de residuos industriales y disposición inadecuada de desechos sólidos), lo que genera que las aguas de este río presenten un alto nivel de contaminación en su recorrido urbano (Acuerdo 516 de 2006, Alcaldía Mayor de Bogotá).

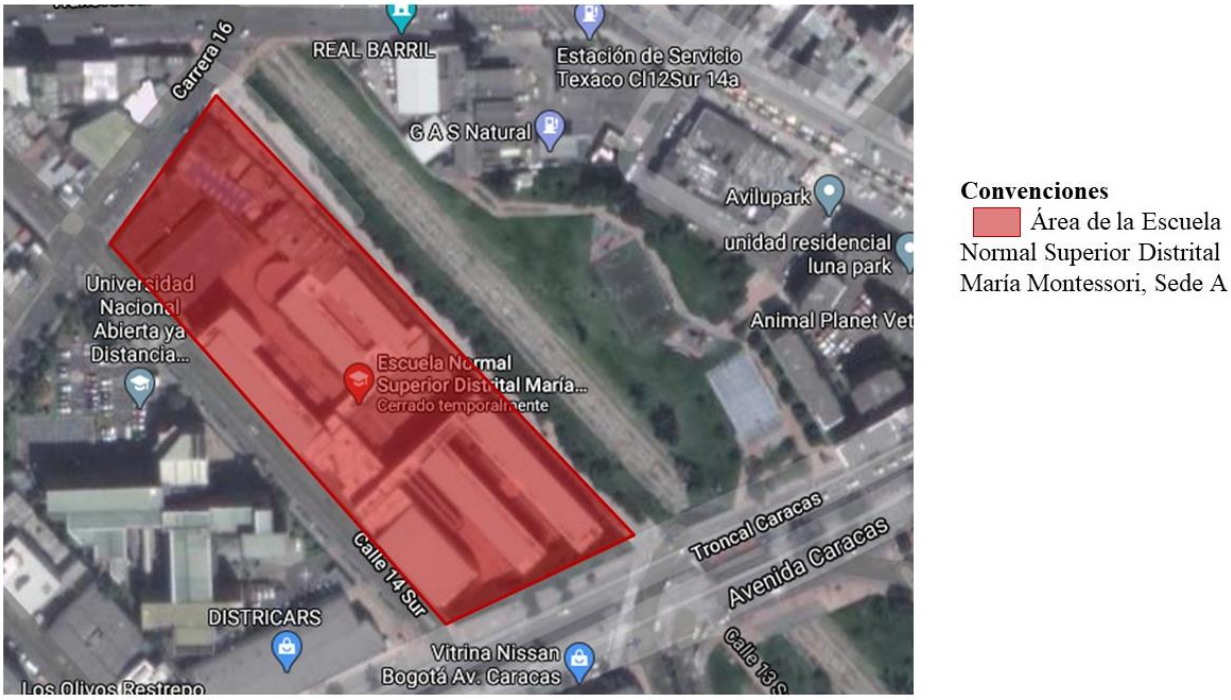
Según la Secretaría de Hacienda (2004), la localidad de Antonio Nariño cuenta con cuatro sectores ampliamente reconocidos: el área hospitalaria de La Hortúa, ubicada entre las calles primera y segunda sur, entre las carreras décima y la Avenida Caracas; el área del Cementerio del Sur, en los límites del barrio Eduardo Frey, el área de las Fosas Comunes, en el límite sur de los barrios San Jorge Central y Eduardo Frey; el área del hospital Santa Clara en el barrio San Antonio, y por último el área Sena de la carrera 30. Aunque a estos sectores es importante anexarles el área de fábricas y comercializadoras de calzado y marroquinería, abarcando desde las calles 16 y 21 Sur entre las carreras 19 y 24; el área de talleres de mecánica, latonería y pintura sobre la Carrera 24 entre calles décima y octava; el área de la comercialización de autopartes en la Carrera 24 con calle primera Sur; y, el área de discotecas y residencias entre las calles 16 y 19 Sur y las carreras 16 y 17.

3.2 Caracterización Institucional

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori remonta su origen al año de 1951. La institución posee dos (2) sedes; la sede A, ubicada en el barrio Restrepo, se sitúa de

oriente a occidente entre la Avenida Caracas y la Carrera 16 y de Sur a Norte entre la Calle 14 Sur y la Calle 13 Sur; y, sede B, localizada en Calle 10 Sur No. 13 – 27, barrio Ciudad Berna.

Figura 3. Mapa de vista satelital de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori



Nota: Elaborado por Laura Alejandra Sotelo Suárez tomando como base la cartografía suministrada de: Google Maps, vista de satélite, 2020 Alojado en: https://www.google.com/maps/

La institución cuenta con una planta física bastante imponente, tres bloques de tres pisos cada uno, una zona específica para preescolar, posee además espacios innovadores tales como los salones audiovisuales, los laboratorios, la biblioteca, el auditorio, la cancha múltiple, el gimnasio y los salones de danzas, música, artes plásticas y teatro.

La Escuela Normal Superior María Montessori tiene como precedente a la Escuela Normal de Artes y Labores Manuales cuyas "principales actividades, además de la formación pedagógica, estaban centradas en los talleres de modistería, bordados, tejidos, sastrería, encuadernación, repujado, sombrerería, cartonería, flores, juguetería y culinaria" (Escuela Normal Superior Distrital María Montessori [ENSDMM], 2018, pág. 8). En 1961 esta escuela es transformada en Escuela Normal Distrital Femenina. En el año 1963 es aprobada

por el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la reorganización de la educación normalista en el país. Y es finalmente en 1970 cuando la Escuela opta por el nombre de María Montessori (ENSDMM, 2015).

La ENSDMM, es una unidad de apoyo académico para la formación inicial de docentes, definida así mediante el parágrafo anexo al Artículo 112 de la Ley General de Educación:

> Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior (Congreso de la República de Colombia, 1994)

De manera explícita presenta a las Escuelas Normales como instituciones diferentes de las Instituciones de Educación Superior y de las Instituciones Educativas; de tal forma "la esencia misma de las ENSDMM está como institución formadora de maestros, circunscrita en el subsistema de formación inicial" (ENSDMM, 2018, pág. 4)"

En este sentido, el alcance y dedicación de las Escuelas Normales es la formación inicial de docentes, que desde lo expuesto en el PEI de la ENSDMM atañe a la "formación integral y profesional de los educadores por medio de un primer acercamiento al componente pedagógico, al lugar de la profesión y el rol docente, que serán la base del ejercicio en su futura labor educativa" (ENSDMM, 2018, pág. 5). Enunciado que presenta a la Escuela Normal como una institución diferente de las entidades educativas distritales y de las Facultades de Educación. Ésta se caracteriza principalmente por ser la única de naturaleza Normal vinculada a la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, en su Proyecto Educativo Institucional y su propuesta formativa, perfila a sus estudiantes y egresados con base en la profundización pedagógica, además cuenta con diferentes énfasis en el área de educación artística (artes plásticas, artes escénicas, danzas y música).

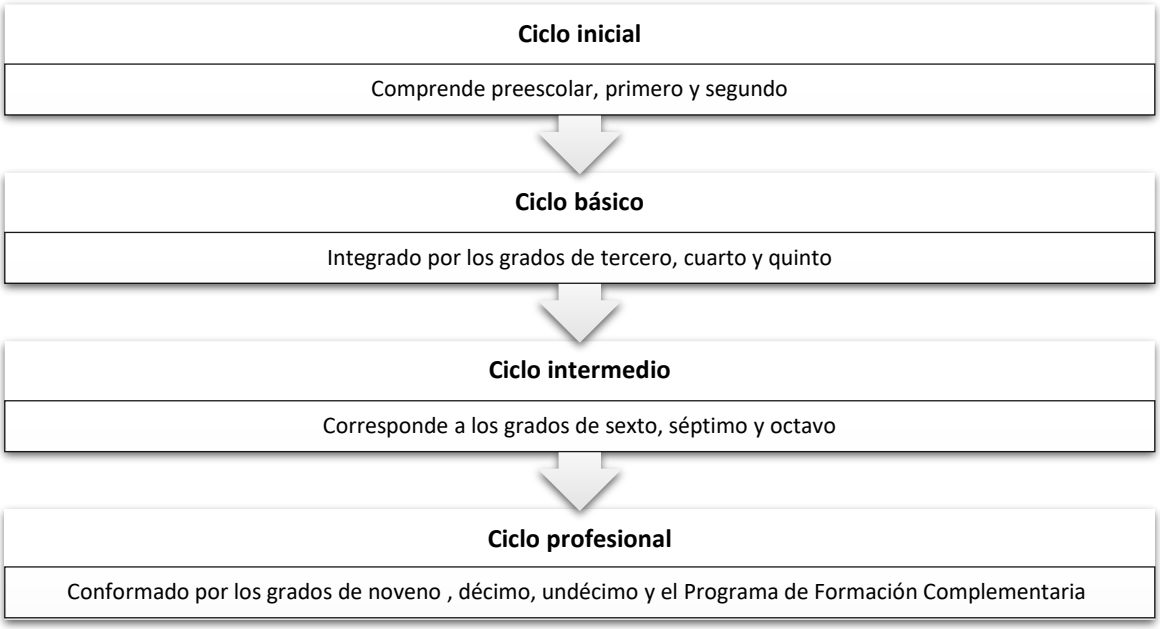
La ENSDMM "desde su enfoque pedagógico, está comprometida con la formación integral de maestras y maestros con pensamiento crítico, investigativo, capaces de actuar y

transformar responsable y creativamente su contexto educativo con calidad y pertinencia" (ENSDMM, 2014, pág. 10).

En función de cumplir con esa tarea institucional, que es la formación de maestros, y de acuerdo con lo estipulado en el marco del Plan de Desarrollo Institucional, la ENSDMM cuenta con una organización curricular por ciclos como una posibilidad de unidad de acción, respectivamente los ciclos definidos son cuatro: ciclo inicial (comprende preescolar, primero y segundo), ciclo básico (abarca los grados de tercero, cuarto y quinto), ciclo intermedio (incorpora los grados de sexto, séptimo y octavo) y finalmente el ciclo de formación profesional (donde se encuentran los grados de noveno, décimo, undécimo y el Programa de Formación Complementaria). Sobre el programa de Formación Complementaria, el PEI (2018) indica que:

> El Programa de Formación Complementaria está estructurado en semestres, 4 semestres para bachilleres de una ENS y 5 semestres en los demás casos. En este último ciclo, el estudiante en media profundiza en el área de pedagogía que lo conduce al título de Bachiller Académico con profundización en Educación y Pedagogía (2018, pág. 8).

Figura 4. Organización curricular por ciclos de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori



Nota: Elaborado por Laura Alejandra Sotelo Suárez con base en la información encontrada en Proyecto Educativo Institucional, Formando maestros y maestras para la infancia, 2018.

Con esta organización curricular se busca atender las diferencias y características de los estudiantes de acuerdo con su nivel formativo. Cabe mencionar que las disposiciones de organización curricular vienen orientadas conforme al Decreto 1075 de 2015 promulgado por el Ministerio de Educación Nacional en donde sentencia en la *sección 2: Disposiciones Pedagógicas y Organizativas, artículo 2.3.3.7.2.2 Organización curricular* que:

> Para el diseño de sus currículos, las Escuelas Normales Superiores deberán garantizar la integralidad de los niveles educativos y el programa de formación complementaria, con observancia de los fines y objetivos de la educación, los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, contextos e interculturalidad, y los procesos de formación, investigación, evaluación y extensión durante todo el proceso formativo. El diseño curricular de las Escuelas Normales Superiores promoverá que:

a) La educación inicial, preescolar y básica primaria sean modelo de referencia para la formación y desarrollo integral de niños y niñas, y el desarrollo de las competencias de los futuros maestros desde la práctica pedagógica.

b) En el ciclo de básica secundaria se motive e incentive el desarrollo de potencialidades e intereses de los estudiantes para su orientación vocacional como futuros docentes, con acciones pedagógicas intencionadas.

c) En el nivel de media se promueva la exploración en los campos de la educación con acercamiento a la profesión docente.

d) En el programa de formación complementaria se profundice en los saberes necesarios y específicos para el desarrollo de las capacidades profesionales que requiere el ejercicio de la docencia en la educación inicial, preescolar y básica primaria, para así impulsar el desarrollo de normalistas sensibles, éticos, responsables y constructores de saber pedagógico desde la experiencia formativa (MEN, 2015, Decreto 1075).

A nivel curricular, el proyecto educativo y pedagógico de la ENSDMM se constituye desde una perspectiva del sentido de lo humano y desde la perspectiva crítica

> El enfoque crítico del currículo privilegia el desarrollo de las estructuras del pensamiento, procura llevar a los estudiantes más allá de su mundo inmediato, se ocupa de la producción de conocimientos […] en la medida en que promueve la libertad de expresión, la capacidad de tomar decisiones a partir de dispositivos que procuran la reflexión, el diálogo y la búsqueda del disenso y del consenso (ENSDMM, 2018, pág. 44).

Desde la articulación curricular que también se encuentra en el marco del proyecto de la ENSDMM el proceso de intervención pedagógica, que se encuentra enfocado a lograr comprensión integral de los procesos en juego en todo acto educativo, que dé a educadores y educandos y, en particular, a los futuros maestros, la posibilidad de otorgarle sentido a su quehacer cotidiano

> El currículo en la ENSDMM contempla la incorporación de conceptos, prácticas y dispositivos que hacen del mismo una propuesta pertinente e integral acorde con los requerimientos para la formación inicial de maestros y maestras para la infancia. [..] presenta la conceptualización de infancias, formación para la diversidad, democracia, participación y convivencia, educación ambiental y el componente de inglés (ENSDMM, 2018, pág. 47).

Desde su propuesta educativa la ENSDMM propende a la formación en y para la investigación como eje transversal del currículo, por cuanto tiene un carácter interdisciplinario e integral "en ese sentido, está presente en la totalidad del currículo y en particular, en espacios académicos o áreas de conocimiento relacionadas entre sí, en torno a una intencionalidad formativa" (ENSDMM, 2018, pág. 92). Esta articulación tiene lugar en los seminarios, talleres o asignaturas del ciclo profesional, es decir, en los grados de noveno, décimo y undécimo, así lo explica Omar Gutiérrez, coordinador líder de media en la ENSDMM en entrevista con la autora del actual trabajo:

> *«Para esto fue necesario buscar que en cada semestre se fuera desarrollando un ejercicio investigativo para los estudiantes. Se hace un acercamiento a los estudiantes a ¿qué es investigar? ¿cómo se investiga? ¿qué investigar? y ¿Cuáles son los tipos de investigación? Acercándolos a las problemáticas que se suscitan en los diferentes contextos sociales»* (fragmento extraído de entrevista realizada a Omar Gutiérrez, líder de media ENSDMM)

Respecto al proceso de práctica e intervención pedagógica que realizan los maestros en formación, la Escuela propicia escenarios donde confluyen los elementos de orden conceptual, teórico y metodológico, con los que se pretende adquieran una mejor perspectiva para comprender y desempeñarse en la realidad educativa. Los espacios donde tiene lugar el encuentro entre los estudiantes de ciclo profesional y los infantes son:

> Para la práctica pedagógica que corresponde a la educación media (grado décimo y once), la institución la ha concebido como un espacio de exploración del ser maestro. Los maestros en formación de la media realizan sus intervenciones pedagógicas en la ENSDM y el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, con el ciclo I y II, la intensidad horaria para esta es de 4 horas semanales. El espacio de práctica es acompañado por

> los espacios académicos de infancia, saber pedagógico y contexto, estos aportan elementos para que el maestro en formación pueda acercarse a la comprensión de las imágenes y concepciones de infancia, que reconozca los procesos psíquicos del desarrollo de los niños, así como el contexto de los grupos con los cuales realizara su intervención, dichos elementos, se ponen en juego para diseñar y llevar a cabo la intervención pedagógica. La práctica pedagógica de media está acompañada por el maestro del espacio de Seminario de Investigación, quien tiene la tarea de liderar el diseño de la propuesta de intervención, a este proceso se vinculan los maestros de los diversos campos de saber de la ENSDMM (ENSDMM, 2018, pág. 126).

Aunque también los procesos de práctica pedagógica tienen espacios de intervención en instituciones educativas de diferentes localidades; en contextos rurales, con población con necesidades educativas especiales, en situación de desplazamiento y desde el 2011 se viene trabajando en la formación de maestras sordas (ENSDMM, 2014)

Dichos procesos pedagógicos estarán enmarcados dentro de una línea curricular[7] acorde con lo que se desarrolla en el programa de formación complementaria, con la intención de que el estudiante de la ENSDMM que opte por la carrera docente, tenga oportunidades de continuar su formación ya sea en una ENS o en una Institución de Educación Superior. La formación pedagógica cuenta con una intensidad horaria de cuatro horas semanales consideradas en el horario de clases, tiempo en el cual desarrollan las propuestas elaboradas con los grupos, mientras que los demás espacios académicos del área de pedagogía (contexto, investigación e infancia) están encaminadas a fortalecer la formación desde diferentes espacios que les permitan reflexionar sobre su intervención pedagógica y fundamentar su propuesta (ENSDMM, 2018)

> En este contexto, el maestro en formación opta por un proyecto de investigación articulado a un campo de conocimiento o a una línea de investigación de la Escuela

[7] Las líneas curriculares están presentes sólo en los procesos de investigación de los estudiantes del PFC, emergen en el mismo seno de la intervención pedagógica que desarrolla el maestro en formación en contextos diversos, allí se encuentran: línea de investigación pedagogía de la educación artística, línea de investigación procesos lectores, escritores y orales, línea de investigación articulación curricular y línea de investigación cuerpo y subjetividad (ENSDMM, 2018).

> Normal Superior Distrital María Montessori, en la perspectiva de potenciar su espíritu de búsqueda y su capacidad de reflexión permanente. […] la pedagogía y la investigación son ejes curriculares esenciales en la formación docente. La intervención pedagógica y la investigación tienen un carácter formativo, pedagógico y educativo. Las sistematizaciones de prácticas pedagógicas y los proyectos de investigación, realizados en la ENSDMM responden a lo dispuesto en el PEI y contribuyen a alcanzar lo propuesto en el horizonte institucional y dan cuenta de sus ejes curriculares (ENSDMM, 2018, págs. 92 – 93).

3.3 Caracterización de la población

La práctica pedagógica fue realizada con los estudiantes que para el semestre 2022 – 2 se encontraban cursando los grados 10 – 04 y 10 - 05 pertenecientes a jornada única de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

De acuerdo con Silva y Brain "el perfil socioeconómico puede ser definido como la expresión del conjunto de rasgos definitivos[8] de un grupo de personas en un contexto determinado" (2006, pág. 45). Para lo cual, en este trabajo investigativo la información con base a la cual se describen las características de los estudiantes fue recolectada a través de un instrumento de encuesta socioeconómica y académica y un registro de observación en el aula *(ver anexo 1 y anexo 7 respectivamente)*.

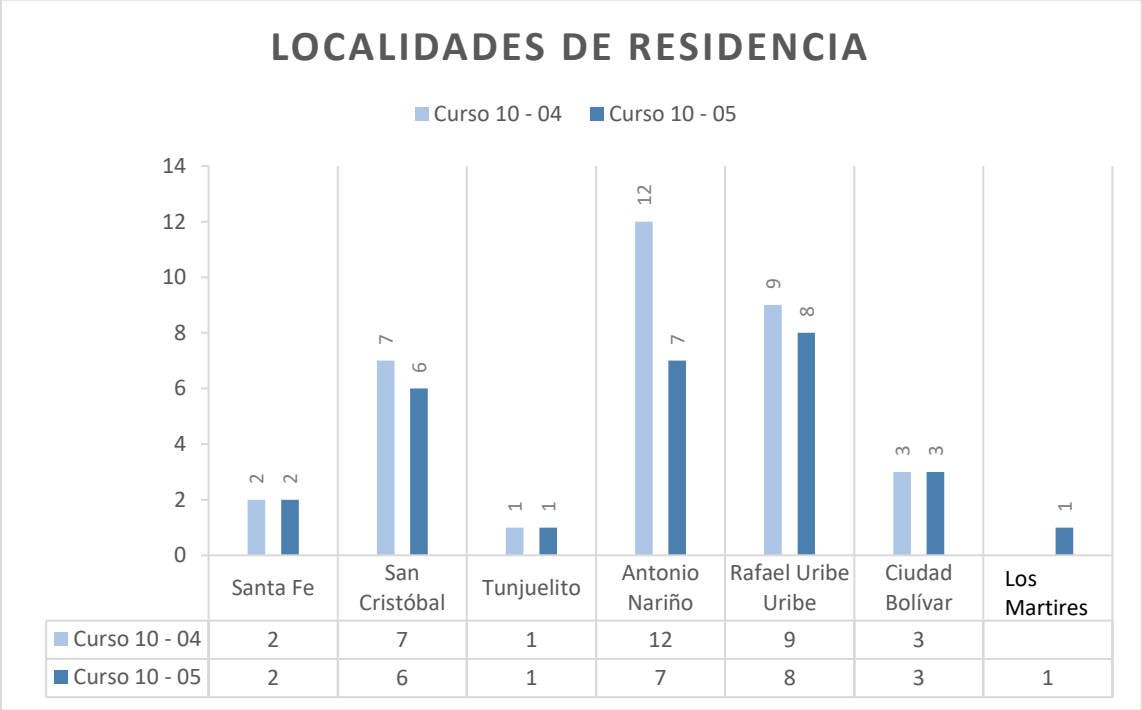
La composición de los cursos respecto al rango etario presenta una conformación entre los 15 a 18 años de edad. Estos jóvenes principalmente fuera del ámbito académico participan de actividades deportivas, culturales y jornadas laborales.

[8] Tales como el género, edad, estado civil, escolaridad, ocupación, ingreso, número de integrantes en la familia, disponibilidad de servicio médico, referencia, número de habitaciones en el hogar, servicios públicos dentro de la vivienda y superficies.

De manera diferenciada fue posible identificar un (1) estudiante víctima de desplazamiento forzado, tres (3) estudiantes indígenas, un (1) estudiante afrodescendiente y cuatro (4) estudiantes con necesidades sensoriales o físicas[9].

Se evidenció que mayoritariamente los estudiantes de la ENSDMM residen en la localidad donde se ubica la institución y/o localidades aledañas como Rafael Uribe y San Cristóbal, sin embargo, hay un grupo de nueve (9) estudiantes que reside en las localidades de Mártires, Santa fé, Tunjuelito y Ciudad Bolívar, las cuales son geográficamente distantes a la institución académica, como se muestra seguidamente en la *figura 5*.

Figura 5. Localidad de residencia de los estudiantes de grado 10-04 y 10-05 de la ENSDMM



Al indagar sobre ello, los estudiantes manifestaron algunas de las razones para estudiar en la ENSDMM, entre ellas se encontró: calidad educativa institucional, interés en la profesionalización docente, familiares egresados de la institución y asignación de cupo por parte de la Secretaría de Educación.

[9] Según la Universitat Oberta de Catalunya dentro de las Necesidades Educativas Especiales [NEE] hace referencia a aquellos alumnos cuyas necesidades sensoriales o físicas que puedan afectar a su desarrollo, como la discapacidad auditiva, visual o motriz. https://fp.uoc.fje.edu/blog/que-son-las-necesidades-educativas-especiales/

Respecto al componente pedagógico, es importante mencionar que los estudiantes de grado décimo, con quienes se implementó la propuesta, se encontraban realizando sus prácticas pedagógicas, sin embargo, a través del testimonio de maestros y estudiantes se evidenció que los estudiantes no tenían acompañamiento pertinente en la planeación de sus intervenciones.

> *«A nivel de educación media no hay descarga académica [desde las áreas fundamentales] para acompañar los procesos pedagógicos de los estudiantes, lo único que uno puede hacer con los muchachos es orientarlos cuando se acercan en busca de bibliografía, pero no hay un proceso de acompañamiento permanente como si lo hay en el PFC […] el componente de investigación educativa lo desarrollan prácticamente solo los estudiantes con el acompañamiento del área de pedagogía» (Fragmento de la entrevista al docente Freddy González de la ENSDMM)*

Tabla 4. Respuestas de los estudiantes sobre elaborar una propuesta de taller enfocada en Ciencias Sociales

Considerarías elaborar una propuesta de taller enfocada en Ciencias Sociales	
Estudiantes 10 – 04	Estudiantes 10 - 05
• Me parece que sería un campo interesante para explorar y me parece que es un campo que dependiendo del tema que se escoja puede ser muy interesante y llamar la atención de los niños. • No porque las ciencias sociales no son mi fuerte en cuanto a los conocimientos que tengo • Ya estoy elaborando el taller desde las ciencias sociales para mi primera práctica • Personalmente me gustaría formarme como un sujeto político, crítica y que sepa de cultura general;	• Porque siento que a través de las ciencias sociales, se pueden contar sucesos importantes, de la historia de otra manera o a través del juego, la cultura y su importancia ya sea diferente o propia • La importancia de conocer la cultura, ya sea la propia o una ajena. • No me gustaría ya que es un tema demasiado extenso que no me llama mucho la atención. • No me interesa elaborar una propuesta de taller enfocada en ciencias sociales.

ser un ser social es parte importante de nuestro desarrollo. • No, no me interesa algún taller enfocado a las ciencias sociales • Este año arme una propuesta en las ciencias sociales, enfocada en la afrocolombianidad, principalmente para observar cómo los niños, son sujetos sociales, ver como logran armonizar y convivir entre ellos • No me llama tanto la atención las ciencias sociales. • Para tener conocimientos de literatura • Me gustaría porque el conocimiento proyectado a los niños a nivel social los hace ser conscientes del entorno • Realmente no es tema de interés • No lo veo algo interesante • No me gusta no me interesa • Siento que las sociales son importantes para reconocer nuestra historia • Me interesaría generar procesos básicos a los niños sobre esta ciencia • No es un tema de mi interés • Las ciencias sociales en los últimos tiempos han bajado considerablemente ya que solo se	• No me gusta el área, por falta de prácticas lúdicas en el área. • Me interesan las ciencias sociales y me gustaría que los niños se interesen por ellas. • Las ciencias sociales pueden crear habilidades y procesos importantes como: reconocimiento de la cultura, reconocimiento geográfico, aprender de historia y funcionamiento del todo y climas y países. • Porque el tema no me gusta y no sabría trabajarlo. • Porque no me gusta. • Considero que no manejo bien distintos conceptos • No me llama la atención esa materia educativa • No me gustan las ciencias sociales. • Me gusta el área pero no me llama la atención realizar una propuesta pedagógica en cuanto a esto • No porque no me desenvuelvo muy bien en esta área y tampoco me gusta mucho • Porque las temáticas que se abordan en las ciencias sociales son de mi atención y agrado.

basa en lecturas de guerras antiguas por lo cual, podría enfocarse más en el futuro y el ahora. • Me gusta sociales, para aprender de la historia y demás, pero no es mi pasión hacer una propuesta sobre esto. • Me parece temas chéveres relacionados con la historia, creo que las ciencias sociales construyen personas críticas. • No es de mi interés • No me interesa el tema de las ciencias sociales • No lo haría porque siento que los niños chiquitos no les parecería asombroso, tocaría mantenerlo muy activos y eso sería difícil • Porque estoy interesada en lo danzario más que en ciencias sociales • No porque las ciencias sociales son bastante amplias y es un proceso corto. • No me gustan las ciencias sociales. • No porque las ciencias sociales no me llaman la atención. • No me interesa el área de ciencias sociales	• Porque me interesa sobre las cosas sociales en la sociedad y demás cosas. • No me llama la atención. • Ya hice una intervención en ciencias sociales siendo el eje temático los muiscas. • No, ya que soy un pésimo estudiante en ciencias sociales y porque no me llama la atención • No es de mi interés, plantear un proceso pedagógico enfocado en el área de ciencias sociales. • El área es buena y sirve para ayudar a la cultura general • El área tiene demasiadas salidas para tratarse por lo que uno podría enfocarse en distintas actividades. • No me gusta mucho el área. • El área de ciencias sociales está enfocada en lo que somos como ciudadanos y es importante fomentar esos valores y habilidades a la hora de enseñarla. • Como sociedad colombiana nos falta identidad cultural, la cual es la base para una buena sociedad, por eso se me hace fundamental.

Nota: Elaboración propia con base en la información recolectada del instrumento de caracterización (véase anexo 2 y anexo 3).

A manera de cierre, en este punto quisiera resaltar que, si bien, los estudiantes reconocen elementos de conocimiento importantes dentro del área de ciencias sociales, comentarios tales como « *no me gustaría ya que es un tema demasiado extenso que no me llama mucho la atención*», « *no me gusta el área, por falta de prácticas lúdicas en el área», y «no lo haría porque siento que los niños chiquitos no les parecería asombroso, tocaría mantenerlo muy activos y eso sería difícil*», abren la puerta para preguntarnos sobre ¿cómo se están enseñando las ciencias sociales en el contexto escolar? y reevaluarnos desde la educación geográfica, ¿cuál es el lugar de la geografía respecto a lo que se enseña, lo que aprenden los estudiantes y lo que necesitan?.

4. Marco teórico

> *"Ser maestro significa estar en posesión de los medios conducentes a la transmisión de una civilización y una cultura; significa construir, en el espíritu y la inteligencia del niño, […] y, a la vez, estimular todo lo que en el alma infantil haya de bello, de bueno, de aspiración a la total realización […] El maestro se tiende hacia la inteligencia, hacia el espíritu y, finalmente, hacia la esencia moral que reposa en el ser humano"*
>
> *J. Cortázar (1939)*

A continuación, se hace explicito el proceso de conceptualización sobre el cual se establecen las bases teóricas que fundamentan la propuesta pedagógica en cuestión; aquí el lector podrá referenciar a nivel conceptual el abordaje propuesto sobre *didáctica, didáctica de la geografía, educación geográfica, geografía escolar, integración curricular y formación normalista.*

4.1 Didáctica

Tradicionalmente en las realidades escolares la didáctica se ha considerado erróneamente como una práctica de carácter meramente instrumental en la que predomina la enseñanza mecánica; "los docentes y las instituciones educativas entienden la didáctica de manera reduccionista, es decir, se asocia a una serie de estrategias (acertadas o no) que el docente implementa en el aula de clase" (Moreno, 2019, pág. 76).

Si bien el campo de la didáctica empieza su estructuración a mediados del siglo XVII en el contexto socio – cultural centroeuropeo, con la explicita preocupación por el *método* como forma de proceder en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Lombana y Báez expresan que "La reflexión acerca de la didáctica no puede darse en un solo sentido y que no tiene una sola posible comprensión, sino que, por el contrario, podemos reconocer los elementos que se relacionan con ella" (2018, pág. 28).

El precursor de la teorización sobre las prácticas de enseñanza fue Juan Amós Comenio con su obra la Didáctica Magna, escrita originalmente entre 1628 y 1632. En ella, Comenio

avizora que “No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número” (1998, pág. 36).

En los acercamientos que Comenio establece sobre el proceso enseñanza el maestro ocupa un lugar neurálgico, puesto que, como artífice, poseedor del arte de la palabra y ser racional debe entender todo cuanto abarca el mundo entero; así expresa el autor su exaltación por las cualidades del maestro en la labor de la enseñanza:

> Conocer la constitución del mundo y la fuerza de los elementos; el principio, el fin y el medio de los tiempos; la mutación de los solsticios y la variedad de las tempestades; el circuito del año y la posición de las estrellas; las naturalezas de los vivientes y el ser de las bestias; las fuerzas de los espíritus y los pensamientos de los hombres; las diferencias de las plantas y las virtudes de las raíces; en una palabra, cuanto existe, ya oculto, ya manifiesto, etc. A esta cualidad corresponde la ciencia de los artífices y el arte de la palabra, para que [..] en ninguna cosa, lo mismo pequeña que grande, nada haya que sea desconocido (1998, pág. 7).

Nada alejado de las construcciones actuales sobre la didáctica que como disciplina de las Ciencias de la Educación lleva intrínseco lecturas contextuales y está dotada de un carácter teórico - práctico “porque ocurre cotidianamente en contextos particulares, un curso no se parece al de al lado […] así, la didáctica permite o exige al docente la contextualización de los procesos” (Lombana y Báez, 2018, pág. 29).

Y es que la didáctica dentro del marco disciplinar de las Ciencias de la Educación forma parte de una “realidad social multidimensional que puede ser interpretada desde diferentes perspectivas de análisis, […] La didáctica está ubicada en el interior del ámbito fundamental de las Ciencias de la Educación en estrecha relación de interdisciplinariedad con todas ellas” (García y Parra, 2010, págs. 11 – 12). Empleando las palabras de Lombana y Báez:

> Es una disciplina global, dado que establece una relación simbiótica con el conjunto general de las Ciencias de la Educación, las cuales le permiten delinear rutas de coherencia entre los marcos epistemológicos, las teorías del aprendizaje y los enfoques didácticos (2018, pág. 30).

En la misma línea argumentativa de Lombana y Báez (2018), García y Parra coinciden en su planteamiento sobre la conceptualización de didáctica a partir de elementos como: rango epistemológico, carácter, objeto de estudio y finalidad; para posteriormente definir la didáctica como:

> Didáctica es una ciencia de la educación de carácter teórico – práctica, que estudia los procesos de enseñanza - aprendizaje desde una perspectiva comunicativa, y cuya finalidad es la formación integral del alumno por medio de la interiorización de la cultura (2010, pág. 13).

En la conceptualización sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje Rodríguez enuncia los elementos que hacen parte del análisis contextual que desarrolla el maestro *in situ* sobre su comunidad educativa para orientar la reflexión didáctica, puntualizando que:

> La didáctica no es únicamente la técnica que el maestro utiliza para desarrollar la clase, sino que es la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa (2010, pág. 47).

En esa medida es acertado afirmar que la didáctica abarca de manera profunda la reflexión desde la complejidad de las relaciones entre el docente y sus estudiantes en los múltiples contextos en que se desarrollan los procesos educativos y que contemplan la articulación de saberes y prácticas propios del mundo social y cultural donde son llevados a cabo. Al respecto es relevante resaltar la mención que propone Alicia R.W Camilloni sobre la justificación de la didáctica

> […] porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que le son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes

> disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar (2008, págs. 21 – 22).

4.1.2 Didáctica de la geografía

Una vez hechas las precisiones sobre la didáctica en su generalidad, se entrará en detalle sobre lo que Camilloni llama las didácticas específicas; definiéndolas como aquellas que "desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza" (2008, pág. 23).

Camilloni (2008) identifica cinco criterios con base a los cuales pueden entenderse las didácticas específicas según; los distintos niveles del sistema educativo; las edades de los alumnos; las disciplinas; el tipo de institución; y, las características de los sujetos. Bajo estos criterios es posible hablar de didáctica de la geografía en la medida que esta sea entendida como:

> el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado. La enseñanza de la geografía está determinada por la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos, todo lo cual debe incluirse en el objeto de estudio de la didáctica de la geografía (Rodríguez, 2010, pág. 47).

Dicho esto, ahora se desarrollarán algunos de los planteamientos que han surgido particularmente en torno a la didáctica de la geografía. De una parte, Hurtado y Moreno (2011) proponen una reflexión que aborde el "cómo y el porqué de la enseñanza a partir del estudio complejo del espacio, de sus sociedades y de las territorialidades que de él se desprenden en una apuesta por la construcción de ciudadanos críticos de sus entornos socio – espaciales" (2011, pág. 21). Mientras que, Pulgarín expresa que:

> Al abordar la didáctica de la geografía, se asume el acercamiento teórico y conceptual de la disciplina como un componente fundamental, puesto que hay que saber lo que se enseña, pero también implica el reconocimiento y el análisis de las aplicaciones prácticas o intervenciones metodológicas que se dan en el proceso docente, las cuales

> van dirigidas a generar el aprendizaje. En este sentido, hay un convencimiento en la necesidad de recrear las formas de enseñar y valorar a los sujetos que aprenden, considerados protagonistas del proceso. De ahí que las ciencias de la educación, entre ellas la didáctica, tengan un papel básico en la búsqueda de generar respuestas frente a problemas de enseñanza, que se presentan (2013, pág. 77).

La aplicabilidad de la didáctica de la geografía tiene lugar donde se desarrolla el proceso enseñanza - aprendizaje y se ve reflejada en la selección de conceptos, contenidos, problemas, hechos, recursos didácticos, estrategias y métodos de enseñanza, proceso de evaluación, entre otros. A manera de síntesis, en palabras de Souto, puede explicarse como:

> […] un conjunto de saberes que no sólo se ocupa de los saberes propios de esta materia [geografía]. También hemos de considerar el contexto social y la comunicación con el alumnado. Enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas. Pero siendo ello necesario no es suficiente hace falta conocer, además, cómo aprenden nuestros alumnos, qué obstáculos impiden su aprendizaje, qué barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje (1998, pág. 12).

4.2 Educación geográfica

De acuerdo con Meirieu (1998) la educación es ante todo una práctica social, mediante la cual el sujeto logra adaptarse a la cultura, en este sentido, la intervención educativa en la construcción de las sociedades humanas es asumida como un elemento neurálgico para "desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir las herencias culturales", es decir, educar es introducir a un universo cultural. En correspondencia con ello, cuando hablamos de educación geográfica esta es entendida como "el proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de la sociedad y en sus relaciones con el entorno" (Rodríguez, 2010, pág. 51).

Pero tiene su mayor margen de acción dentro del ámbito institucional, de la mano de docentes y geógrafos, donde según Lindón, en el marco de la integración sociedad - naturaleza la educación geográfica encontrará su camino:

> El camino de esa educación geográfica pasaría por educar las percepciones sobre el territorio, así como la valoración del mismo y también la reflexión sobre las posibles actuaciones sobre el territorio. […] esta educación requeriría, entre otras cuestiones, del análisis de los discursos históricamente construidos, que dan sentido y valorizan de diferentes formas, el territorio y la relación con él (2008, pág. 171).

Autores como Sepúlveda, Santiago y Lindón coinciden respectivamente en que "la educación geográfica emerge como un esbozo de prácticas pedagógicas que pudieran sustentar la vinculación efectiva del ser humano con la tierra y desde allí con los grupos humanos" (Sepúlveda, 2008, pág. 104), pero a su vez tiene el significativo reto de asumir "la explicación del territorio y del espacio geográfico construido por los grupos humanos; sustituir los contenidos programáticos por los problemas geográficos y entender los acontecimientos de la comunidad local en el presente contexto socio – histórico" (Santiago, 2013, pág. 16). En el caso de la última autora, ella propone alcanzar una *"socialización espacial"* y lo expone de la siguiente manera:

> la educación podría constituirse en una ventana hacia la toma de conciencia de las experiencias espaciales cotidianas. Una educación geográfica de esta naturaleza podría ser parte de los procesos de socialización de los individuos en sentido amplio: así como se aprende el lenguaje, a reconocer los códigos y marcos sociales y a comunicarse con los otros, podríamos aspirar a una "socialización espacial" (Lindón, 2008, pág. 171).

La educación geográfica no sólo estructura su discurso en torno a la importancia de la geografía dentro de la educación, sino que plantea los fines educativos que se convierten en directrices de la enseñanza y el aprendizaje de la misma, así lo hace explicito Garrido:

> En el contexto de una educación geográfica que se desarrolla intentando fortalecer la subjetivación y la socialización de los individuos, no cabe sino esperar una varianza en los escenarios de intervención didáctico-pedagógica. Se trata de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje del espacio geográfico en diálogo con las experiencias espaciales diferenciadas que convergen en el aula (2005, pág. 148).

4.2.1. Geografía escolar

A propósito de lo expuesto anteriormente, no podemos dejar de lado el proceso de enseñanza – aprendizaje de la geografía en el escenario escolar; teniendo en cuenta la proyección de dicho escenario en clave de la enseñanza de la geografía, Moreno desde su propuesta investigativa señala lo siguiente:

> Es posible hablar de una geografía escolar de la espacialidad, cuyo propósito es construir aprendizajes socioespaciales y socioculturales que les permitan a las sociedades reconocerse como sujetos partícipes y constructores de alcances, desarrollos, potencialidades, limitaciones en los contextos donde las personas se encuentran inmersas. […] atañe a esta geografía que las personas reconozcan y se reconozcan en los lugares como actores protagónicos, sujetos creadores y alteradores de sus realidades (2019, pág. 76).

Al propiciar la explicación de las dificultades ambientales, geográficas, sociales, culturales e históricas interrelacionadas como objeto de la enseñanza de la geografía, se contribuye a una educación geográfica reflexiva y crítica en correspondencia con las vicisitudes del mundo contemporáneo. Dado que la propuesta del presente trabajo de grado se encuentra orientada a estudiantes de grado décimo, respectivamente, la propuesta investigativa de Rodríguez resulta de gran calado puesto que precisa la premisa inicial de este párrafo a través de cuatro criterios que a juicio de la autora deben encaminar la enseñanza de la geografía en la educación secundaria:

> 1) Ir más allá de la enseñanza de contenidos programáticos y estudiar los problemas del espacio geográfico.
>
> 2) Promover la acción investigativa que traduce el desenvolvimiento de una labor didáctica comprometida y de notables efectos pedagógicos.
>
> 3) Reconstruir los cambios históricos del espacio y contribuir a echar las bases de una conciencia crítica, resultante de una acción didáctica participativa y protagónica.
>
> 4) Convertir la enseñanza geográfica en un acto de investigación permanente donde, tanto el docente, como los educandos descubren y/o redescubren la realidad bajo un enfoque científico y la enseñanza geográfica asume el rol protagónico en la diligencia

por la transformación del estadio de atraso y dependencia que vive el país (2010, pág. 51).

4.3 Integración curricular

Ahora bien, en correspondencia con uno de los objetivos propuestos para este trabajo de grado se abordará el concepto de integración curricular en los procesos enseñanza – aprendizaje, para ello, nos es necesario comprender que el currículo como campo de estudio ha venido conformándose desde la segunda mitad del siglo XX, con la publicación de *principios básicos del currículum y la enseñanza* en 1949 por el educador e investigador estadounidense Ralph W. Tyler, quien compiló "un conjunto de teorías sobre los procesos de planificación y desarrollo del currículo que alcanzan unos niveles importantes de sistematización acerca del hecho, el proceso y la realidad educativa" (García y Parra, 2010, pág. 28).

Según la autora Rodríguez, el proceso de la enseñanza se planea, organiza y explicita a través del currículo y desde esa perspectiva debe ser comprendido como:

> Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural, nacional, regional o local, incluyendo también recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (2010, pág. 48).

Desde lo propuesto por García y Parra la conceptualización de currículo se sintetiza en seis categorías fundamentales, aunque aquí se retoman sólo algunas de ellas:

1) El currículo como contenido de la enseñanza. Responde a la concepción originaria del currículo como el conjunto de saberes o estructura organizada de conocimientos que se transmiten al alumnado por medio de la enseñanza escolar.
2) El currículo como sistema tecnológico de producción. Dentro de una concepción tecnológica de la educación basada en la rentabilidad y el control social sobre los aprendizajes el currículo se reduce a la explicitación de una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr.

3) El currículo como plan de instrucción. Incluyen los objetivos los contenidos las actividades y las estrategias de evaluación […] el currículum supone la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones.
4) El currículo como el conjunto de las experiencias de aprendizaje. […] el conjunto de experiencias de aprendizaje que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación y tutela de la escuela.
5) El currículum como instrumento de cambio social. En esta concepción se enfatiza el papel de la educación y del currículo en el marco de la sociedad (2018, págs. 28 – 29).

Para el caso colombiano, en la Ley General de Educación (1994), se institucionalizó un Plan de Estudios de nueve áreas de conocimiento, una de ellas las Ciencias Sociales; área donde confluyen diferentes saberes disciplinares entre ellos la historia, la antropología, economía, geografía, ciencia política, entre otras, en este sentido, Pulgarín hace notar sobre el currículo colombiano que:

> Las nueve áreas obligatorias del currículo colombiano, defienden una concepción integrada y de diálogo entre ellas, es decir, se conciben complementarias en la formación del ser humano que la sociedad de hoy requiere, de ahí que se incluyan en el plan de estudios y se integren en el Proyecto Educativo Institucional (2010a, pág. 1).

Para tal fin, el Ministerio Nacional de Educación a través del Decreto 0230 expedido el 11 de febrero de 2002 establece los parámetros según los que debe ajustarse la propuesta curricular para las instituciones educativas:

> a. Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994
>
> b. Las normas técnicas, tales como estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el Ministerio de Educación Nacional
>
> c. Los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002, Art. 2).

Ahora bien, la relación que se establece entre el currículo y la didáctica se encuentra en un marco de reflexión que aborda los interrogantes de: *qué, por qué, para qué, cómo y desde qué,* condiciones sociales, económicas y antropológicas ha de llevarse a cabo la enseñanza (García y Parra, 2010), en esa medida es previsible que en el currículo han de integrarse los enfoques y modelos pedagógicos a desarrollar en aras de la coherencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Habiendo expuesto claramente los principales elementos sobre el currículo, la integración curricular puede definirse como:

> [...] una modalidad de diseño del currículo, fundamentado en la concurrencia/ colaboración/ interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro (Illán y Pérez, 1999, pág. 20).

Esta integración puede darse por medio de la articulación interdisciplinar, la coordinación de diferentes tópicos alrededor de un centro de interés, el desarrollo de ejes transversales, la selección de núcleos del conocimiento por parte del alumnado, la tematización de bloques históricos y/o geográficos, a través de culturas o instituciones, entre otros (Illán y Molina, 2011).

En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional se ha propuesto la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares (EICC)[10] que se define como el marco conceptual y metodológico para la actualización y el fortalecimiento de los currículos de los Establecimientos Educativos del país en los niveles institucional y de aula (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

La estrategia en mención abarca los componentes de referencia y herramientas pedagógicas que orientan la definición de los aprendizajes y las competencias que deben desarrollar los estudiantes; los materiales educativos y recursos didácticos que facilitan los procesos de

[10] Según la documentación revisada, corresponde a la estrategia del día E, que aún sigue vigente.

enseñanza y aprendizaje; el proceso de evaluación formativa, es decir, la implementación de estrategias que le permiten a los estudiantes comprender y mejorar sus procesos de aprendizaje, y a los docentes reflexionar y adecuar lo que sucede en el aula; y, las acciones de acompañamiento que involucran procesos pedagógicos y de gestión que apoyan el fortalecimiento de las prácticas en un establecimiento educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

4.4 Formación normalista

Dado que la propuesta de investigación expuesta en este documento se encuentra orientada a las Escuelas Normales Superiores a continuación nos aproximaremos a la categorización de la formación normalista a nivel teórico con el propósito de ahondar en cómo ésta ha sido construida desde diferentes autores y cómo a su vez se ha articulado y constituido dentro del sistema educativo colombiano.

En Colombia, durante el siglo XIX el papel principal del sector educativo estuvo orientado con relación a la consolidación del Estado – Nación, y, en correspondencia con el establecimiento de los cimientos de la naciente República en la cultura política occidental; adquiriendo en su estructura un sistema legal, económico, social, político y educativo. Para este último existían dos propósitos centrales: "formar una élite profesional para la dirección de la República y brindar la instrucción primaria a los súbditos […] mediante la construcción del sistema de instrucción pública" (Zuluaga et ál., 2004, pág. 204)

Con el interés de cumplir con dichos propósitos, se hace manifiesta la necesidad de la creación del oficio del maestro y la regulación de este por parte del aparato estatal, así lo señalan Noguera, Álvarez y Herrera:

> Como la necesidad de la instrucción se generalizaba, algunos vecinos con o sin conocimientos se dedicaban a reunir niños y jóvenes para enseñarles los rudimentos de escritura y lectura, algo de contar y de doctrina cristiana a cambio de un estipendio, un pan o una vela. Esto preocupaba a las autoridades y comenzó el esfuerzo por regular el oficio […] El oficio del maestro público de las primeras letras apareció en El Nuevo Reino de Granada en la segunda mitad del siglo XVIII como un quehacer nuevo creado por una necesidad histórica y estuvo ligado estrechamente a la

> transformación de las relaciones entre la población y el Estado (2016, págs. 101 – 102).

El aparato estatal se encargaría de suplir la necesidad del maestro público, y de esta manera, coaptar sus procesos formativos en función de los intereses de la República y la jurisdicción del Estado,

> Así se comenzó a perfilar un nuevo oficio y con él, una nueva subjetividad: la del maestro público […] La historia de su formación comenzó varias décadas después de consolidada la República […] no se escuchó su voz hablando de lo que hacía o de lo que sabía; salvo muy contadas excepciones escribía los materiales con los que enseñaba. Casi desde el principio todo lo que él debía hacer estaba reglado, escrito y definido legalmente desde instancias diferentes: sujetos distintos regulaban su práctica (Noguera et ál., 2016, 101 – 103).

Bajo la premisa que la República necesita formar a sus maestros "las escuelas normales fueron una necesidad y una iniciativa de los gobiernos republicanos desde 1820 en adelante" (Noguera et ál., 2016, 103). Será para septiembre de 1821 cuando bajo el sistema de enseñanza mutuo o método lancasteriano[11] se establezca la primera Escuela Normal del país.

En consideración de la extensión del territorio nacional y la financiación al sistema educativo cuando no era posible instalar una escuela normal para difundir el método de enseñanza establecido, los maestros debían adherirse a las pautas establecidas en el manual del sistema lancasteriano, publicado con el único propósito que sirviera para aleccionar a los maestros que no se habían preparado en dicho método (Noguera et ál., 2016). Para el año de 1842 se transformó la manera como eran seleccionados los maestros, coinciden Noguera, Álvarez y Herrera en afirmar que esta función fue atribuida

> […] al director de la escuela normal que junto a dos personas designadas por el gobernador, debía visitar todas las cabeceras urbanas para practicar los exámenes a quienes fueran a ser nombrados y a los que ya estuvieran ejerciendo el cargo. De esta

[11] El método lancasteriano correspondía a una forma de enseñar escritura, lectura, aritmética, catecismo político y religioso, a niños de diversas edades reunidos en una misma aula de clase bajo las disposiciones de un solo maestro quien tenía como monitores a los niños más avanzados en las áreas de conocimiento para que siguiendo sus instrucciones, apoyaran y orientaran el grupo de niños a su cargo. (Noguera et ál., 2016)

> manera, se comenzaba a delegar a una instancia como la escuela normal la función de responder por el oficio del maestro, se comenzaba a erigir en una institución responsable de un saber con base en el cual se regulaba un oficio. (2016, pág. 111)

En el periodo comprendido entre 1845 a 1850 se forman los cimientos de la práctica pedagógica en la Escuela Normal bajo la aplicación de los principios de Pestalozzi, "a la vez, comenzó a trabajarse el Manual del profesor primario que, junto al Manual de enseñanza mutua y los cuadros para enseñanza de la gramática y la aritmética, constituyeron el saber pedagógico en la Escuela Normal" (Zuluaga, et ál., 2004, pág. 237).

La llegada del método intuitivo - experimental[12] desencadenó una reforma generalizada en el proceso de enseñanza – aprendizaje que comprendía desde la educación de los maestros en las escuelas normales extendiéndose hasta los materiales y los enfoques pedagógicos. Así pues, el gobierno liberal oficializó el método pestalozziano:

> El 1° de noviembre de 1870, en el marco de múltiples esfuerzos por fortalecer la unidad nacional, el gobierno de Eustorgio Salgar promulgó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (DOIPP). Este decreto posibilitó organizar un sistema de instrucción pública con inspectores, directores de escuela, periódicos, y escuelas normales en cada capital de los Estados en que se dividió el país con la Constitución de Ríonegro[13] […] a dichas escuelas normales llegó la primera misión pedagógica alemana, con la que se fortaleció la apropiación de los principios pedagógicos y los métodos creados por J. H. Pestalozzi (Noguera et ál., 2016, pág. 120).

Consecuente al fortalecimiento de la Instrucción Pública Primaria en Colombia se reglamentaron los aspectos éticos, morales y cognitivos que debían tener quienes decidieran llevar a cabo la práctica docente, destacando lo siguiente:

[12] El pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi generó un método de enseñanza donde el maestro debía orientar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes desde la observación de los objetos y así se conducir al conocimiento de los otros que elementos que rodean el objeto de estudio (Noguera et ál., 2016).

[13] Conocida también como la Constitución de los Estados Unidos de Colombia, fue promulgada en el año de 1863 y se caracterizó por ser de corte liberal y federalista. Así pues, estableció una confederación de nueve estados soberanos (Panamá, Antioquia, Magdalena, Bolívar, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima y Cauca) que disfrutaban de amplia autonomía fiscal y respecto a sus sistemas legales (Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia, 1863).

> Además de tener buena conducta y probada vocación, el maestro debía tener un conocimiento específico que lo habilitará legalmente para ejercer este oficio. Este conocimiento supuso desde 1870 estudiar en las escuelas normales […] Las normales ya no eran más escuelas de primeras letras con algún grado de especialidad, ahora se trataba de instituciones donde el futuro maestro estudiaba todas las materias que debía enseñar, además de los modelos pedagógicos y los conocimientos propios del director de la escuela (Noguera et ál., 2016, pág. 122).

Los albores del siglo XX traen consigo la segunda ley orgánica en la historia de la educación en Colombia[14] la Ley 39 de 1903 conocida también como Ley Uribe, la cual constituyó un redireccionamiento de las políticas nacionales relacionadas con la instrucción pública primaria, secundaria, industrial y profesional. Menciona Álvarez que:

> Con ella se crearon las escuelas normales en cada capital de departamento en las que se debía dar una formación práctica orientada hacia el fomento de la industria y el comercio […] Lo que se quería era un maestro que tuviera claro el nuevo método de enseñanza y lo aprendiera en la práctica, para lo cual se crearon, junto a cada normal, la escuela anexa, donde podrían experimentar los nuevos métodos. Aprender a ser maestro a partir de la práctica significaba observar clases modelo que daba el profesor y el aprendiz debía reproducirla en la escuela anexa (2016, pág. 130).

Con la finalización de la guerra de los Mil Días, la mediación de las normales se evidencia en la instrucción pública de primaria y secundaria; en la primaria la maestra en las escuelas de aldeas era egresada de una normal; y en la secundaria la ley y los esfuerzos del Estado y de la Iglesia (lasallistas y salesianos) se concentraron en dotar a algunos departamentos de normales y de maestros para ello, la intención del Gobierno era que hubiese en cada departamento una normal para hombres y otra para mujeres costeadas por la nación y controladas por el gobierno departamental.

> La Ley 39 de 1903 se preocupó por crear normales en todos los departamentos, y esta propuesta fue aplicada, aunque fueron muy pocas las de calidad. La normal más

14 En la historia reciente de Colombia han tenido lugar tres leyes generales de educación. En primer lugar, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), de 1870, la Ley Orgánica de Educación, de 1903 (en la cual se hacen manifiestos algunos elementos de la Constitución de 1886) y la Ley General de Educación, de 1994, resultante de la Constitución de 1991.

> importante fue la de Bogotá, llamada Central (…) la otra normal de relieve fue la de Antioquia La Normal Central era dirigida por los Hermanos Cristianos (…) el rasgo importante de esta preparación fue el destacado papel que le dieron a la enseñanza, al método de enseñanza, y a la pedagogía de la enseñanza católica" (Quiceno et ál., 2004, pág. 126).

La enseñanza en la Normal adquirió el estatuto de una enseñanza confesional, memorística, oral y disciplinar en cuanto al comportamiento de los estudiantes, es decir, una preparación del maestro reducida a la mecanización de la enseñanza. Su transformación en institución insigne del saber pedagógico inicia con la reforma a la Normal de Tunja en 1927, la cual pretendía reconfigurarse bajo los principios de una pedagogía moderna, deponiendo la influencia de la pedagogía católica diferenciando entre enseñar y formar un maestro. Para 1930 inicia la apropiación de la pedagogía activa; principalmente se integran los métodos de enseñanza del pedagogo belga Ovide Decroly, pero entre 1935 y 1946 éstos se ven desplazados por los conceptos y prácticas de John Dewey, permitiendo establecer un plan de estudios para la educación secundaria y normalista, y la creación de la Facultad Nacional de Ciencias de la Educación transformada en 1936 en Escuela Normal Superior (Quiceno et ál., 2004).

> La Ley 39 de 1936, cambió el nombre de Facultad de Educación por el de Escuela Normal Superior (ENS) y la colocó bajo la dirección del gobierno e independiente de la Universidad Nacional. De esta manera, comenzaba la historia de una de las instituciones más importantes con que ha contado el país en el campo de la formación de élites intelectuales y de la formación de profesores (Herrera, 2002, pág. 123)

Transcurrido un lustro en la década de 1930, la formación de la ENS se había proyectado como "la formación más completa en secundaria de todo el país, además que formaba en un oficio y daba un título de maestro normalista […] Lo importante es señalar que la Normal en sí misma se convirtió en el modelo del sistema instructivo […]" (Quiceno et ál., 2004, pág. 128.). A propósito, Herrera enuncia el perfil académico y los modelos educativos que soportaban la formación normalista:

> "En ella se buscaba formar profesores con un perfil de intelectuales que tuvieran una preparación sólida que comprendiese tanto los aspectos de formación disciplinar,

> como los pedagógicos y culturales, para lo cual se retomaban los modelos de la Escuela Normal Superior de Paris y de las facultades de ciencias alemanas" (Herrera, 2002, pág. 125)

Entre tanto, otra de las estrategias metodológicas presente en la formación docente de las Escuelas Normales para el siglo XX correspondió a la integración de la *escuela anexa*, Muñoz, destaca que de manera conjunta al proceso formativo se incluyó un carácter práctico y experiencial a nivel pedagógico:

> [Las Escuelas Normales] deberían contar con una escuela primaria anexa para los ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza. En este periodo, las Normales transformaron su quehacer formativo y pasaron de enfatizar en la dimensión metodológica de la pedagogía a un enfoque centrado en los conceptos y la práctica de la pedagogía activa y del conocimiento experimental (2020, pág. 62)

Así pues, la escuela anexa puede ser entendida como un taller, un lugar que propende al encuentro y la construcción de saberes entre maestro y aprendiz; y donde este último tiene el campo de acción para desenvolverse y apropiarse de sus conocimientos. Según Herrera en la escuela anexa se prioriza el ejercicio pedagógico del maestro en formación:

> La escuela anexa es una escuela primaria superior[15] donde se enseña la pedagogía [al maestro en formación] […] se aprende en la observación y en la escucha atenta al maestro de aula, pero también en la aplicación de lo aprendido bajo la auscultación y corrección del maestro, quien previamente ha revisado la planeación de la clase y ha donado su saber por medio de correcciones, sugerencias, consejos y orientaciones (2022, págs. 166 – 167).

Sin embargo, hacia la década de 1990, desaparece la figura de la escuela anexa, y ésta se unifica con la Escuela Normal "para ser un todo de formación que inicia en preescolar y va

[15] Según el artículo 215 del Decreto del 2 de noviembre 1844 las escuelas primarias se encontraban divididas entre elementales y superiores. Las escuelas elementales tenían como núcleos de conocimiento: moral, religión, lectura, escritura, aritmética y constitución política, mientras que, las escuelas superiores tenían adicional a lo anteriormente mencionado: geometría, dibujo lineal, agrimensura, principios de geografía e historia y nociones de agricultura y economía rural.

hasta el grado 13, en un circuito de retroalimentación y construcción de experiencias pedagógicas dirigido a la formación del maestro" (Herrera, 2022, pág. 168).

Para 1994, se establecen los pilares para la reorganización de las Escuelas Normales, esto se hace a través del Decreto 2903 de 1994 (actualmente derogado) y allí se puntualiza que las ENS brindarán:

> […] directamente o mediante convenio con otros establecimientos educativos, los niveles de preescolar y de educación básica. Ofrecerá obligatoriamente nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y un ciclo complementario de formación docente de dos (2) años [conocidos también como grados 12 y 13] (Decreto 2903, 1994, art. 2).

Posteriormente en 1997, con el Decreto 3012 (actualmente derogado), se establece que el desarrollo del ciclo complementario para bachilleres egresados de la escuela normal superior tendrá una duración de 4 semestres mientras que, para bachilleres de otras instituciones educativas duraría 6 semestres. Del mismo modo, se define la titulación para quienes finalicen la educación media en una escuela normal superior y les sería expedido el título de bachiller con profundización en pedagogía y para quienes finalicen el Programa de Formación Complementaria (PFC) se les expedirá el título de normalista superior (MEN, 2010).

La construcción del maestro normalista, como hemos evidenciado, ha transmutado. Ires y venires han transformado los procesos formativos tanto para los estudiantes de media como para los estudiantes de PFC en las Escuelas Normales Superiores, no obstante, autores como Herrera (2022) y Muñoz (2020) exaltan el lugar de la práctica pedagógica en la formación del maestro normalista:

> La escritura de los estudiantes practicantes en la educación media, grados décimo y undécimo, o las reflexiones que realizan los maestros en formación de 12 y 13, muestran cómo la práctica pedagógica se ha constituido en ese espacio que posibilita la confrontación con otras formas de concebir al maestro, la escuela y la enseñanza (2022, pág. 177).

Podríamos afirmar que, la materialización del proceso formativo se manifiesta durante la práctica pedagógica “porque es creación, es transformación y es posicionamiento del sujeto frente a la docencia” (Muñoz, 2020, pág. 56).

5. Marco metodológico

Desde los diferentes campos que propenden a la construcción del conocimiento se han establecido paradigmas epistemológicos que sirven de sustentación teórica y metodológica, para establecer el posicionamiento del investigador, el enfoque del objeto de investigación y para diseñar e implementar la ruta del proyecto investigativo. En su conjunto, Quintero enuncia que los enfoques de investigación: "empírico-analítico, histórico- hermenéutico, crítico-social, […] analizan la evolución del conocimiento y coexisten en la investigación" (2011, pág. 315)

El actual trabajo de grado ha trazado su horizonte investigativo desde el área de ciencias sociales, en esa medida, es relevante resaltar que:

> […] Los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias sociales buscan establecer cuáles son las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano, así como también comprender la lógica de los caminos, que se han construido para producir, intencionada y metódicamente conocimiento sobre ellas" (Sandoval, 2002, p.27)

A continuación, se va a desarrollar teórica y metodológicamente el paradigma histórico – hermenéutico, debido que desde éste se diseñó y ejecutó el análisis investigativo del presente trabajo de grado.

5.1. Enfoque investigativo

Para 1968, Jürgen Habermas publica su libro "Conocimiento e interés" donde propone una disertación sobre la teoría del conocimiento; expone Habermas que los intereses[16] que direccionan la construcción del saber son los intereses por las orientaciones elementales que se encuentran intrínsecas a la reproducción y autoconstitución del ser humano. Los principales ejes de su propuesta se desarrollan en torno a la explicación del desarrollo social y cultural del hombre y la reflexión alrededor del rol histórico que defiende el conocimiento científico, asimismo es posible evidenciar que:

[16] Estos intereses son tres: técnico, práctico y emancipativo.

> J. Habermas va más lejos de la idea de un «corte epistemológico» que convierta a las ciencias humanas en ciencias «duras». Su antropología se quiere a la vez científica y filosófica. Sintetiza las diferentes aportaciones de las ciencias sociales y la reflexión filosófica, en lo que es al mismo tiempo el horizonte de su totalización dinámica y el punto de fuga del cuestionamiento continuo en el que reside la Teoría crítica […] J. Habermas subraya la especificidad de las ciencias humanas que se caracterizan por su dimensión histórica y hermenéutica y por una dimensión crítica, por oposición a las ciencias exactas. (Santamaría, 1983, pág. 5).

Consecuente con esta breve introducción, se precisará sobre el enfoque histórico – hermenéutico, en un primer momento desde la interpretación misma que tiene Habermas sobre esta:

> Yo entiendo por hermenéutica toda expresión de significado, ya sea una manifestación (verbal o no verbal), un artefacto cualquiera como una herramienta, por ejemplo, una institución o un texto. Se puede identificar desde una perspectiva doble, como acontecimiento material o como una objetivación inteligible de significado" (1985, pág. 35).

Ahora bien, según Vasco, el enfoque histórico – hermenéutico se encamina al interés científico de construir conocimiento desde la ubicación y la orientación de la praxis, diferenciándose del interés de las ciencias nomotéticas por la predicción y el control.

> Ese tipo de interés también produce reflexión científica seria y disciplinada. A este interés lo llama la Escuela de Frankfurt "interés práctico" […] Se trata es de ubicar la praxis social y personal dentro de la historia, y de orientar esa praxis; por lo tanto, este interés, por más que sea teórico, no está alejado de la praxis; tan poco alejado está, que Habermas, decidió llamarlo "interés práctico" […] Este nivel de reflexión guiado por el interés práctico en el sentido de la Escuela de Frankfurt, lleva a disciplinas que ellos llaman histórico-hermenéuticas. (1985, pág. 4)

Los elementos constitutivos de las disciplinas histórico-hermenéuticas son dos: en primer lugar, consideran la historia como punto neurálgico; "lo histórico significa sentirse hacedor de historia en este momento. Por eso se trata de ubicar y orientar la práctica actual de los grupos y las personas dentro de esta historia que estamos haciendo" (Vasco, 1985, pág.4). Y por otra parte, se prioriza el análisis desde una perspectiva hermenéutica; es decir, dotar de "una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa praxis social" (Vasco, 1985, pág. 4).

> Las ciencias histórico-hermenéuticas buscan rescatar el fenómeno de la relación entre sujetos a partir de la comprensión de los procesos comunicativos, mediados por la apropiación de la tradición y la historia; su interés se fundamenta en la construcción y reconstrucción de identidades socioculturales (interés práctico) para desde esa comprensión estructural, y en un proceso posterior, poder sugerir acciones de transformación (2015, pág. 17).

De manera sucinta Ortiz nos provee un cierre sobre la comprensión del enfoque histórico – hermenéutico y nos ilustra acerca de su función dentro del proceso investigativo.

5.2. Metodología de investigación

Para llegar a la comprensión de los hallazgos encontrados durante el ejercicio práctico del actual trabajo de grado y generar un ejercicio analítico y reflexivo en torno a los mismos, esta propuesta pedagógica parte de una aproximación a la metodología interpretativa-comprensiva, en correspondencia con el enfoque de investigación seleccionado, puesto que, "las metodologías orientadas a la interpretación y a la comprensión están inmersas en el enfoque histórico-hermenéutico (modelo epistémico constructivista) y se orientan a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis" (Ortiz, 2015, pág. 22).

5.2.1 Método de tipo cualitativo

Cuando indagamos por el método se hace referencia a los procedimientos, técnicas o herramientas que se usan para llevar a cabo la investigación. Según los autores abordados

por Gialdino (2006) en su publicación *"Estrategias de investigación cualitativa"*, este tipo de investigación entendida como un amplio compendio de estrategias y técnicas se encuentra caracterizada por un carácter interpretativo; en la medida que presenta interés por las formas en las que puede ser interpretado y producido el mundo social, con base a la sistematización de datos obtenidos a partir de los ejercicios de contextualización y cimentada en el posterior análisis y reflexión para la comprensión de estos.

> La investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas […] de esta forma el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo […] descriptivo y analítico que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (2006, pág.2).

Como mencionamos anteriormente existe una relación simbiótica entre el enfoque histórico – hermenéutico y la metodología interpretativa, en ese mismo sentido Ortiz establece la correlación con el método de tipo cualitativo, explicando que:

> […] investigación cualitativa […] no es más que la integración del enfoque hermenéutico y socio – critico como alternativas al enfoque empírico – analítico, de manera que la investigación interpretativa, comprensiva y transformacional, emergen como modalidades de investigación alternas [...] y emergen con la denominación de investigación cualitativa (Ortiz, 2015, pág. 9).

Para el presente trabajo de grado se decide emplear el método de tipo cualitativo en la medida que provee de un marco de acción que comprende procedimientos y técnicas para abordar propiamente la observación y el análisis de la realidad empírica y así dotar de cuerpo y estructura el trabajo investigativo y que contextualmente puede desarrollarse a través de la experiencia y en la exploración de primera mano sobre un escenario social:

> "[…] los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una

> variedad de materiales empíricos – estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, textos observacionales, históricos […] (Gialdino, 2006, pág. 2)

5.2.2. Instrumentos

Las técnicas de investigación cualitativa elegidas para este proyecto de investigación corresponden a: observación participante, entrevistas, conversatorios, talleres, cartografía social y diario de campo; y concuerdan con el compendio teórico que hay en la literatura sobre este método:

> Las técnicas de recopilación de datos de la investigación cualitativa se pueden agrupar en […] *la observación directa, las entrevistas en profundidad y el uso de documentos*, que pueden remitirse a 3 acciones básicas que el hombre utiliza para analizar la realidad social que lo rodea: *observar, preguntar y leer* (Corbetta, 2007, pág. 302).

- *Encuestas*

De acuerdo con Gallardo de Parada y Moreno "una encuesta es un conjunto de estímulos [o preguntas] sistemáticos aplicados a determinadas unidades de análisis, sobre la base de un conjunto de respuestas" (1999, pág. 90).

Para el ejercicio investigativo propuesto en la ENSDMM, se diseñó una *encuesta de caracterización socio – económica, (véase anexo 1)* sustentada en el reconocimiento del contexto dado que este incide en el proceso educativo del estudiante y su percepción de la realidad

> "El contexto económico, social y cultural de los estudiantes en el proceso educativo, […] afecta no solamente la mirada que reciben los jóvenes durante su formación, sino también sus conocimientos y la imagen que tienen sobre sí mismos y sus comunidades" (Munar, 2020, pág. 246).

- *Entrevistas*

La entrevista fue una técnica del método cualitativo implementada en la actual propuesta investigativa, según Tezanos, este instrumento posee un lugar relevante dentro del área ciencias sociales y la describe de la siguiente manera:

> La investigación en el campo de las disciplinas que conforman las denominadas ciencias sociales, se ha centrado en el uso de la entrevista como herramienta que responde más adecuadamente tanto a los objetos de estudio de su interés como a los propósitos y objetivos de los proyectos de indagación (1998, pág. 98)

Como fuente primaria de información en este ejercicio investigativo se diseñaron e implementaron tres modelos de entrevista (*véase anexo 4, anexo 5 y anexo 6*) dirigidas a diferentes miembros de la comunidad educativa de la ENSDMM se registraron a través de grabadora de audio para posteriormente realizar su transcripción.

- *Observación participante*

La observación participante parte de la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, Corbetta, define dicha estrategia como:

> Una técnica de investigación mediante la cual el investigador se integra […] en un grupo social determinado, en su entorno natural, y establece relaciones de interacción personal con sus miembros, con el fin de observar sus actos y comprender sus motivaciones mediante un proceso de identificación (2007, pág. 339).

Según Ortiz (2015), la observación participante como estrategia de obtención de información permite que desde un proceso de análisis continuo se puedan generar categorías conceptuales y asociaciones entre los fenómenos observados para establecer posibles razonamientos explicativas de la realidad objeto de estudio

Con el propósito de registrar la información adquirida en los procesos de observación y consecuente a lo expuesto por Corbetta (2007) con relación a cómo realizar el registro de observación, en el desarrollo de este proyecto de investigación se adaptó una ficha de registro de observación *(véase anexo 7)* como parte del diseño metodológico.

- *Interpretación y sistematización de resultados*

Respecto al proceso interpretativo y de sistematización de los hallazgos, Tezanos planea que este corresponde a la búsqueda del diálogo entre investigador, realidad y teoría y enuncia cómo posibilitar la tarea interpretativa del investigador:

> El proceso de **interpretación** a través de una metódica que pone en relación el vértice de la realidad […] con el vértice teórico y el vértice del observador – investigador. Este procedimiento recibe el nombre **triangulación interpretativa** y abre el camino a la re–significación de las categorías, aportando al avance de las formaciones disciplinarias que articulan las ciencias sociales (1998, pág. 148).

Partiendo de la teorización propuesta por Tezanos (1998) y en aras de responder a los objetivos propuestos en este proyecto de investigación se diseñó un instrumento de interpretación de información (*véase anexo 8)* con el fin de analizar los objetivos planteados bajo la luz de la información recolectada desde: la realidad, la teoría acumulada y la visión del investigador.

6. Propuesta didáctica

La creación de esta propuesta didáctica tiene como propósito dilucidar a través de sus actividades la relevancia de la educación geográfica en el contexto de la formación inicial de maestros normalistas, entendiendo ésta como una construcción de espacios de aprendizaje donde confluyen: el conocimiento geográfico y la didáctica, para con ello contribuir, no sólo al reconocimiento de la diversidad de las sociedades y los territorios contemporáneos, desde miradas pertinentes con las realidades socioespaciales y socioculturales actuales sino también propone reflexionar sobre el campo de las ciencias sociales como un espacio de convergencia de saberes e interdisciplinariedad y por ende, como un eje neurálgico en la formación de maestros y maestras.

A continuación, se presenta el compendio de actividades planeadas e implementadas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, el cual posee la siguiente estructura: *a) número de sesión*, donde se enuncia el orden consecutivo en el cual se llevaron a cabo las

actividades, *b) objetivo de la sesión y temática*, cada una de las mediaciones didácticas propuestas posee un objetivo general en términos del saber geográfico al que se busca aproximar a los estudiantes, y de manera específica, en cada sesión propone una temática orientada a la consecución del objetivo de la mediación, *c) fecha de la sesión*, correspondiente a la fecha calendario en la que se llevaron a cabo las actividades programadas, *d) actividad*, describe brevemente y en forma general la actividad propuesta, finalmente, *e) Instrumentos y/o estrategias didácticas,* que da cuenta de los recursos didácticos empleados en las actividades.

Tabla 5. Propuesta didáctica

Temática y objetivo de la mediación	N° de sesión	Fecha de la sesión	Actividad	Instrumentos y/o estrategias didácticas
a) Objetivo: Identificar y caracterizar el contexto socioeconómico y el ambiente académico de los estudiantes de grado décimo de la ENSDMM.	1	Del 20 al 23 de septiembre de 2022	Implementación de encuestas de caracterización socioeconómico a los estudiantes de grado décimo (10-04 y 10 – 05) y entrevistas a la comunidad académica	• Encuestas y entrevistas *(véase anexo 1, anexo 2 y anexo 3)*
a) Temática: Orientación geográfica b) Objetivo: Reconocer los elementos de orientación geográfica y cartográfica en la	2	27 de septiembre de 2022	Aproximación a los conceptos de: localización, orientación, ubicación, escala, convenciones y espacio geográfico.	• Juego con pelota para lateralidad y patrones motores básicos. • Explicación conceptual de localización, orientación, ubicación, escala,

representación de un espacio geográfico				convenciones y espacio geográfico. • Socialización y dialogo de saberes
	3	29 de septiembre de 2022	Representación cartográfica de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori empleando los elementos del mapa (localización, orientación, ubicación, escala, convenciones).	• Representaciones cartográficas • Socialización y dialogo de saberes
a) Temática: Lugar, topofobia y topofilia b) Objetivo: Describir problemáticas en el espacio geográfico a partir de la apropiación de los conceptos de topofobia y	4	30 de septiembre de 2022	Elaboración de una cartografía social de Bogotá a partir de los conceptos de topofobia y topofilia desde las experiencias personales de los estudiantes en su localidad de residencia.	• Lluvia de ideas sobre el concepto de lugar y sus características • Explicación conceptual e ilustrada de lugar, topofilia y topofobia • Cartografía social • Socialización de la actividad

topofilia de Yi – Fu Tuan.				
a) Temática: La enseñanza de la geografía transversalizada por diversas áreas de conocimiento. b) Objetivo: Relacionar las artes plásticas, el teatro, la música, la literatura y el deporte a la comprensión de diversos fenómenos geográficos	5	04 de octubre de 2022	La geografía y las artes (música, teatro y recurso plásticos) ¿Cuál es el lugar de las artes en la enseñanza de la geografía y, en general, de las ciencias sociales?	• Lluvia de ideas alrededor de la pregunta ¿cómo les gustaría aprender ciencias sociales? • Apreciación y reflexión sobre: a) Obras pictóricas de Beatriz González *("Naya", "Señor presidente qué honor estar con usted en este momento histórico", "Auras anónimas")* b) Material audiovisual y de lectura sobre la obra de teatro *"Si el río hablara" (véase en Tabla 12, sección de materiales).*

				c) Material de audio *"El apagón"* de Bad Bunny • Diálogo alrededor de la pregunta ¿Qué propone para articular un lenguaje artístico y el área de ciencias sociales?
	6	06 de octubre de 2022	Aproximación a la geografía a través de la literatura	• Lectura en voz alta de fragmentos de las obras: Bogotá en 100 palabras, Tierra de promisión de José Eustasio Rivera y María de Jorge Isaacs *(véase en Tabla 12, sección de recursos literarios)*. • Análisis de los textos leídos a través de un cuadro de

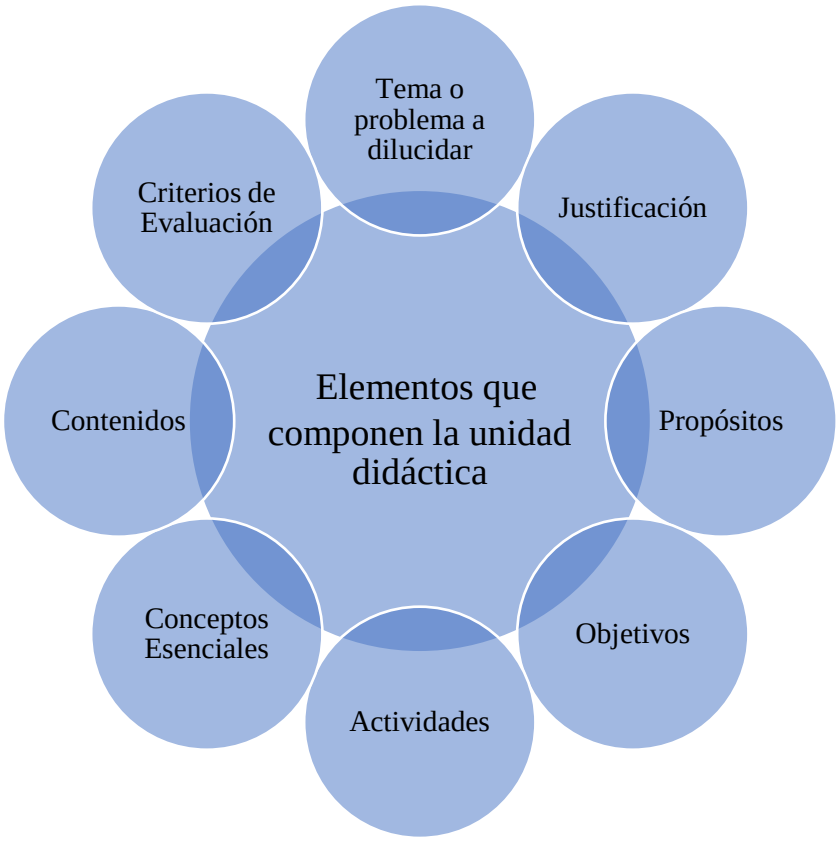
				recolección de información. • Explicación sobre los tipos de relatos abordados y los elementos de la geografía mencionados. Creación de un microrrelato con temática geográfica.
	7	18 de octubre de 2022	La novela gráfica como estrategia de enseñanza de la geografía: diálogos sobre el espacio geográfico colombiano y la correlación entre el conflicto armado interno y las disputas por la tenencia de la tierra.	• Lectura de novela gráfica *(véase en anexo 10)* • Conversatorio sobre la novela gráfica como estrategia de enseñanza de la geografía y como herramienta para documentar la historia de las comunidades *(véase Tabla 12, sección de novela gráfica)*
	8	20 de octubre de 2022	El deporte como herramienta de	• Mapas con división política

			aproximación para el aprendizaje de la geografía.	de Europa, américa y Asia). • Reflexión escrita en torno a la relación de deporte y geografía.
a) Temática: Territorio b) Objetivo: Hacer uso de la prensa como eje articulador entre la enseñanza de la geografía y el conocimiento de la realidad nacional e internacional	9	24 y 27 de octubre de 2022	Juego de rol sobre el acaparamiento de tierras en Colombia	• Juego de rol • Debate
	10	2 de noviembre de 2022	Construcción de un álbum geográfico a través de la revisión, selección y clasificación de los materiales que encuentren en la prensa escrita	• Revisión de prensa escrita

Nota: Elaborada por Laura Alejandra Sotelo Suárez

Es significativo abordar los argumentos pedagógicos que determinaron la construcción del planeador de actividades (*véase anexo 9*) empleado para cada intervención educativa. Como se enunció en el marco teórico la relación entre currículo y didáctica busca responder a *qué, por qué, para qué, cómo y desde qué* condiciones ha de llevarse a cabo la enseñanza y se materializa a través de unidades de trabajo, proyectos de aula, investigaciones de aula, entre otros. Rodríguez (2010) define la conformación de estas unidades didácticas a partir de:

Figura 6. Elementos que componen la unidad didáctica



Nota: Elaboración propia adaptado de Rodríguez, E. (2010). Geografía Conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. Bogotá: Estudio caos.

Si bien, para este trabajo de grado no se proyectó la construcción de unidades didácticas, si se planearon clases secuenciales, para asegurar la continuidad y coherencia en el proceso de aprendizaje y nos hemos referido a dicho proceso de planeación y a su materialización (a través de un planeador de actividades empleado para cada intervención educativa) como *mediaciones didácticas*

> La mediación didáctica es un proceso de interacción educativa que se manifiesta en un estilo de relación dialógico, intencional, social, consciente y sistemático destinado a generar experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante construir su propio conocimiento y posibilite el desarrollo de las potencialidades humanas (Espinosa y Aguirre, 2018, pág. 2)

Estas mediaciones fueron llevadas al aula contemplando un proceso de planeación didáctica que retoma algunos de los elementos expuestos por Rodríguez anteriormente (*figura 3)* respecto a: organizar los contenidos y actividades educativas para desarrollar un proceso educativo con sentido, pertinencia y continuidad, determinar los objetivos a alcanzar en cada eje temático; establecer la secuencia de actividades en el tiempo y espacio y decidir los recursos, medios y materiales para el desarrollo de cada sesión.

Por otra parte, cada sesión tuvo una organización por momentos correspondientes a:

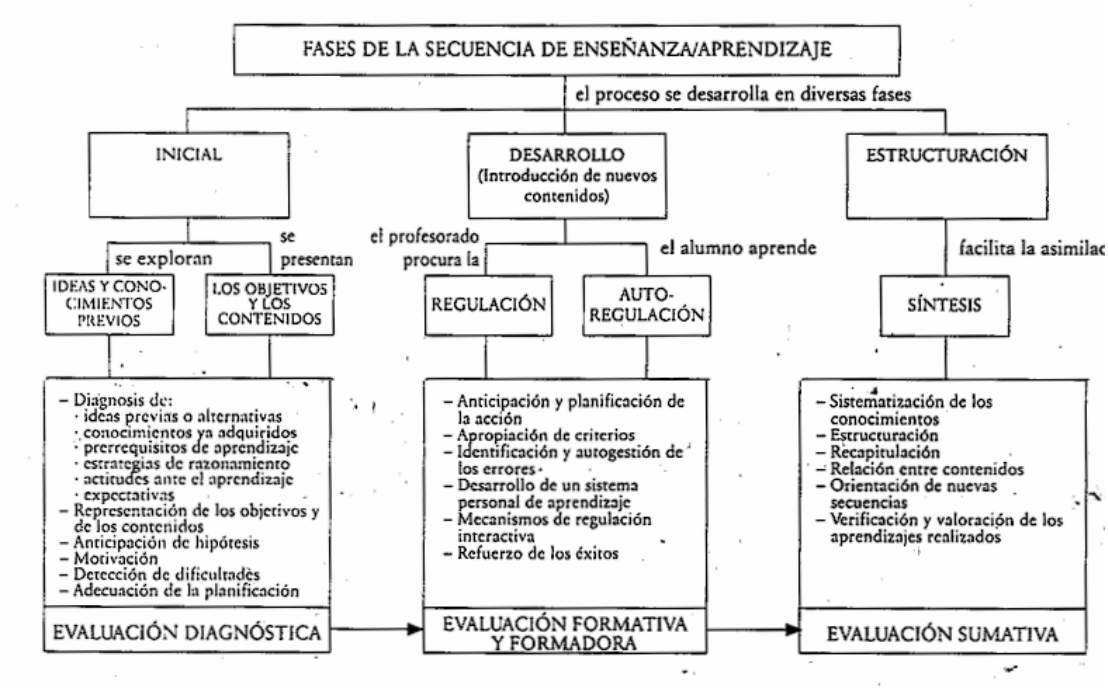
I. Preparación del espacio
II. Actividad de inicio o referente: "Se da en el inicio de la clase y puede corresponder tanto a la activación de conocimientos previos como también a la exposición de material que provoque el interés de los estudiantes por aprender un determinado contenido" (Universidad de Antofagasta [UA], s.f. pág. 1).
III. Actividad(es) central(es) o de creación y expresión: "Da paso al desarrollo, en donde se explican o exponen los contenidos o actividades que se realizarán en la clase […] otorgándole la oportunidad a los estudiantes de aplicar los conceptos o habilidades aprendidas durante la explicación" (Universidad de Antofagasta [UA], s.f. págs. 1 - 2)
IV. Momento de cierre y/o evaluación: "En todas las clases o sesiones se deben realizar evaluaciones, ya sean para diagnosticar el progreso (evaluación diagnóstica), para monitorear el proceso de enseñanza - aprendizaje (evaluación formativa) o para medir y calificar el producto de un estudiante" (Universidad de Antofagasta [UA], s.f. pág. 2)

De la misma manera, para Quinquer (1997) la organización de las actividades de aprendizaje por medio de las fases de la secuencia didáctica permite no sólo obtener información sobre el aprendizaje y tomar decisiones con base en dicha información, sino también, reelaborar conocimientos.

Se priman las actividades de autorregulación realizadas por los propios estudiantes, guiados por el profesorado; estas actividades tienen como finalidad el desarrollo progresivo de un sistema personal de aprendizaje y, por tanto, incluyen actividades

de comunicación de objetivos, de planificación de las tareas y de apropiación de los criterios para realizarlas, de identificación y de autogestión de errores (Quinquer, 1997, pág. 128)

Figura 7. Fases de la secuencia didáctica



Nota: Extraída de Quinquer, D. (1997). La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales. Pág. 129

7. Triangulación interpretativa: Sistematización e interpretación de resultados

El proceso de interpretación de resultados se encuentra orientado por los objetivos de investigación específicos propuestos para el presente trabajo de grado; partiendo de:

a) La realización de la intervención pedagógica en la ENSDMM como se presentó en la propuesta didáctica *(véase Tabla 3)* responde al objetivo de planear a partir de la integración curricular procesos de enseñanza - aprendizaje en educación geográfica en el programa de ciencias sociales de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

b) Se diseñaron planeadores de actividad para cada encuentro con los estudiantes, en estos se responde detalladamente a: ¿Cuál es la temática de la sesión?, ¿Cuál es el objetivo general de la actividad?, ¿Cuáles son los momentos de la sesión?, ¿Qué actividades se van a realizar en cada momento, ¿Qué se hace y cómo se hace?, ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?, ¿Qué materiales necesito? y ¿Cuál es la duración de cada momento?, en correspondencia al objetivo propuesto de elaborar mediaciones didácticas que sirvan de apoyo para las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

c) De acuerdo con lo precisado en el marco metodológico sobre el actual proyecto investigativo, el proceso interpretativo y de sistematización de los hallazgos, corresponderá a la búsqueda del diálogo entre teoría, realidad e investigador, para abordar así el propósito del tercer objetivo específico: describir los alcances de las mediaciones didácticas propuestas para apoyar las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

7.1 Caracterización socioeconómica y académica

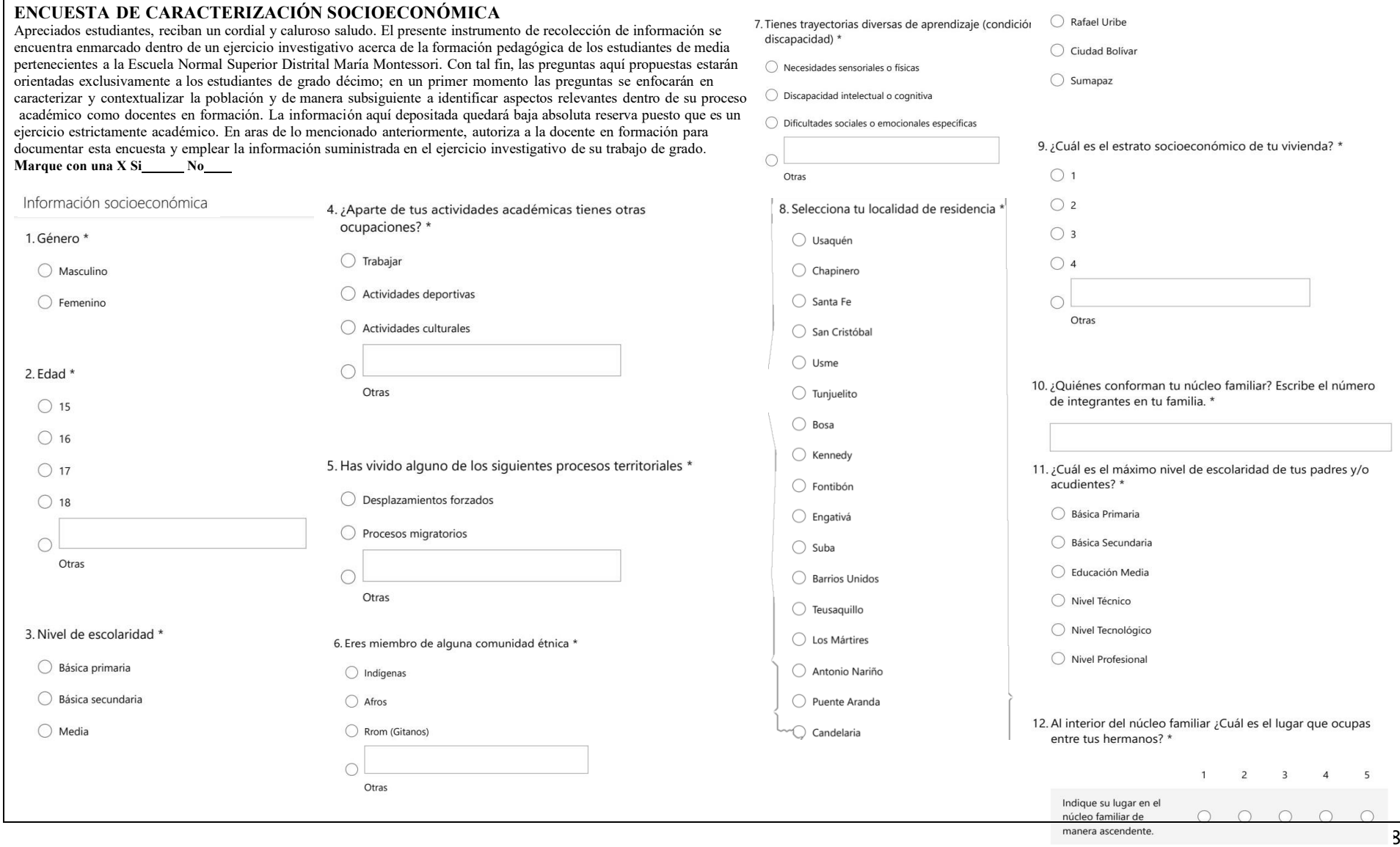
Tabla 6. Planeador de actividad sesión 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – PRÁCTICA PEDAGÓGICA. N° DE SESIÓN: 1

INSTITUCIÓN: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori **CURSOS**: Décimo **SABER DISCIPLINAR**: Educación geográfica **TEMÁTICA**: Caracterización socioeconómica **REALIZADO POR**: Laura Alejandra Sotelo Suárez
OBJETIVO GENERAL: Identificar y caracterizar el contexto socioeconómico y el ambiente académico de los estudiantes de grado décimo de la ENSDMM.

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA

Apreciados estudiantes, reciban un cordial y caluroso saludo. El presente instrumento de recolección de información se encuentra enmarcado dentro de un ejercicio investigativo acerca de la formación pedagógica de los estudiantes de media pertenecientes a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Con tal fin, las preguntas aquí propuestas estarán orientadas exclusivamente a los estudiantes de grado décimo; en un primer momento las preguntas se enfocarán en caracterizar y contextualizar la población y de manera subsiguiente a identificar aspectos relevantes dentro de su proceso académico como docentes en formación. La información aquí depositada quedará baja absoluta reserva puesto que es un ejercicio estrictamente académico. En aras de lo mencionado anteriormente, autoriza a la docente en formación para documentar esta encuesta y emplear la información suministrada en el ejercicio investigativo de su trabajo de grado.
Marque con una X Si_____ No____



13. Selecciona cuál es la disponibilidad de servicio médico a la que se encuentra afiliada tu familia *

- ◯ Régimen contributivo
- ◯ Régimen subsidiado
- ◯ Régimen de excepción

14. ¿Cuál es el número de habitaciones en el hogar? *

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ Más de 3

15. Selecciona los servicios públicos con los cuales cuenta tú vivienda *

- ☐ Agua y alcantarillado
- ☐ Luz
- ☐ Gas natural
- ☐ Internet y telefonía

Información sobre el proceso formativo

16. Selecciona las principales razones por las que elegiste estudiar en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori *

- ◯ Calidad educativa institucional
- ◯ Cercanía con su lugar de residencia
- ◯ Interés en la profesionalización docente
- ◯ Sus padres o hermanos son egresados de la Institución
- ◯ Otras

17. En tu proceso de intervención pedagógica en la Escuela Normal María Montessori considerarías elaborar una propuesta de taller enfocada en Ciencias Sociales *

- ◯ Sí
- ◯ No

18. Con base en la pregunta anterior, explica tus argumentos (bien sean personales y/o académicos) para elaborar o no una propuesta de taller enfocada en Ciencias Sociales. *

19. Mencione al menos 3 temas de tu interés personal que te gustarían aprender por medio del área de Ciencias Sociales. *

20. A continuación selecciona algunos ejes temáticos a través de las cuales te gustaría aprender Ciencias Sociales *

- ☐ Arte
- ☐ Teatro
- ☐ Música
- ☐ Literatura
- ☐ Deporte
- ☐ Tecnologías de la información y comunicación
- ☐ Otras

21. En tu vida académica y/o personal te has familiarizado con el concepto de educación geográfica *

- ◯ Sí
- ◯ No

22. Escribe algunas ideas o palabras clave que vengan a tu mente cuando escuchas el término "educación geográfica" *

La actividad de caracterización académica de los estudiantes, en términos de la práctica pedagógica sirvió como punto de encuentro para proponer las unidades temáticas y los ejes de integración curricular bajo los cuales se consolidó la propuesta didáctica. Si bien, el proceso de integración curricular se encuentra sustentado inicialmente desde la Ley General de Educación (1994), y la institucionalización de un Plan de Estudios de nueve áreas de conocimiento, entre las cuales se propende a una concepción integrada y de diálogo entre ellas, para generar procesos de enseñanza – aprendizaje. Desde la perspectiva del presente trabajo de grado se busca generar la articulación desde la educación geográfica como un eje trascendental para la visibilización del saber geográfico, tal como lo señala Pulgarín:

> Pensar en nuevas estrategias didácticas en la enseñanza de la geografía es una tarea constante entre los docentes de la educación básica, más ahora que antes, dada la nueva organización del currículo por áreas de conocimiento, donde la geografía pasó a ser una disciplina del área de las ciencias sociales y a veces se la hace invisible (2010b, pág. 135).

Figura 8. Fotografía de implementación de instrumento de caracterización grado 10 - 05



Nota: Fotografía tomada por Cristina Sánchez, docente titular durante el desarrollo de la sesión.

Como parte del proceso de integración curricular se encontró que los instrumentos empleados durante la sesión 1 para la caracterización de los estudiantes *(véase anexo 2 y anexo 3),* una vez sistematizados, evidenciaron centros de interés[17] y ejes temáticos[18] que sirvieron de brújula en la consolidación de la propuesta didáctica, que, como se rescató de Illán y Molina (2011) la integración curricular puede darse por medio de la articulación interdisciplinar, la coordinación de diferentes tópicos alrededor de un centro de interés, el desarrollo de ejes transversales, la selección de núcleos del conocimiento por parte del alumnado, entre otros recursos.

Tabla 7. Centros de interés y ejes temáticos propuestos por los estudiantes de grado décimo de la ENSDMM.

Centros de interés y ejes temáticos propuestos por los estudiantes de grado décimo de la ENSDMM	
Centros de interés	*Ejes temáticos (ordenados de mayor a menor preferencia por los estudiantes)*
• Geografía ➢ Ubicación ➢ Urbanismo(grafitti) ➢ Densidad poblacional ➢ Importancia de los lugares históricos ➢ Países ➢ Astronomía ➢ Mapas ➢ Civilizaciones ➢ Las protestas • Economía • Derechos humanos • Historia ➢ Historia de la danza, historia de guerras y el universo ➢ Rebeliones ➢ Antepasados	• Arte • Teatro • Deporte • Literatura • Música • Tecnologías de la información y comunicación

[17] Busca dar respuesta a los intereses temáticos propuestos por los alumnos.
[18] Los ejes temáticos son temas abarcativos en los cuales se centran las disciplinas y saberes para abrir las posibilidades del conocimiento (Caro, s.f. pág. 2).

➢ Comunidades ➢ Historia de Colombia ➢ Historia del conflicto armado ➢ Movimientos sociales ➢ Civilizaciones ➢ Las protestas • Música • Deporte ➢ Juegos • Cultura ➢ Mitología ➢ Danzas ➢ Teatro ➢ Arte ➢ Lengua ➢ Moda • Política ➢ Leyes • Educación • Ética y valores • Sociología ➢ Trabajo social ➢ Sociedad • Video juegos • Periodismo • Super héroes	

Nota: Elaborado por Laura Alejandra Sotelo con base a la información extraída del instrumento Encuesta de caracterización socioeconómica.

Como ejercicio reflexivo sobre esta primera sesión, es pertinente señalar que dentro del ejercicio investigativo fue sumamente importante, puesto que, conocer los centros de interés y los ejes temáticos mediante los cuales estudiantes querían aprender, permitió un proceso bidireccional, donde los estudiantes fueron participes, a través de su voz, del proceso de

diseño didáctico, y en esa medida, también permitía proyectar que los temas propuestos tendrían una buena acogida por parte de los estudiantes.

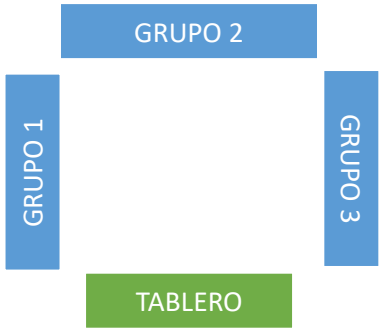
7.2 Aproximación a los conceptos de: localización, orientación, ubicación, escala, convenciones y espacio geográfico.

Tabla 8. Planeador de actividades sesiones 2 - 3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – PRÁCTICA PEDAGÓGICA. N° DE SESIÓN: 2 - 3

INSTITUCIÓN: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori **CURSOS**: Décimo **SABER DISCIPLINAR**: Educación geográfica **TEMÁTICA**: Orientación geográfica
REALIZADO POR: Laura Alejandra Sotelo Suárez
OBJETIVO GENERAL: Reconocer los elementos de orientación geográfica y cartográfica en la representación de un espacio geográfico

SESIÓN: 2
FECHA: 27 - septiembre del 2022
ACTIVIDAD CENTRAL: Aproximación a los conceptos de: localización, orientación, ubicación, escala, convenciones y espacio geográfico

MOMENTOS	ACTIVIDADES A REALIZAR ¿Qué se hace y cómo se hace?	DISEÑO ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?	MATERIALES ¿Qué necesito?	DURACIÓN ¿Cuánto tiempo?
1. Preparación del espacio.	Se dispone el aula organizando los pupitres en 3 grupos, como se muestra a continuación: 			5 minutos.
2. Actividad de inicio	Se inicia la sesión saludando fraternalmente a los estudiantes, posteriormente se pide que se pongan de pie en el centro del aula para realizar un juego de lateralidad y patrones motores básicos, con el propósito de trabajar la orientación con base en las relaciones cuerpo - espacio (arriba abajo, derecha e izquierda). De la mano de dicho juego, se establece que para realizar un ejercicio de localización señalan con su	• Se da inicio a la sesión con dos actividades que promueven el acercamiento a los conceptos de orientación, localización, ubicación y escala. De manera subsiguiente de indaga en las nociones o conocimientos que tienen los estudiantes acerca de los conceptos mencionados anteriormente. • Posteriormente se definirán los conceptos de manera concreta y se establecerá la relación entre la definición y los juegos elaborados en	• Marcadores • Pelota • Celular con cámara fotográfica • Ilustraciones de los conceptos	45 minutos aproximadamente

	brazo derecho hacia donde sale el sol para referenciar el oriente, en dicha posición, su rostro quedará direccionado al norte, y por oposición su brazo izquierdo le indicará el occidente y su posterior o espalda le indicará el sur. para lograr una comprensión de los conceptos se propuso a los estudiantes georreferenciar la estación de Transmilenio Nariño y se realizó a partir de las siguientes preguntas: - ¿La estación Nariño se encuentra situada hacia el norte, el sur, el oriente o el occidente de Bogotá? - ¿En qué dirección se encuentra localizada la estación Nariño? - ¿Qué puntos de referencia aledaños me permiten ubicar la estación Nariño? Posteriormente para acercar a los estudiantes a la noción de escala se solicitará que identifiquen algunos objetos presentes en el salón y que con ayuda de sus celulares tomen fotografías de los mismos para realizar una comparación entre los tamaños de los objetos reales con los de la fotografía.	un primer momento; para la definición conceptual se tendrá como referente el libro Geografía Conceptual de la autora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno (2000) • Orientación: Este un elemento clave en la representación cartográfica, y está ligada con la dirección de los objetos, lugares o personas en relación con los puntos cardinales • Localización: El concepto de localización está ligado con el de orientación, sin embargo, por localización se entiende que es señalar la posición exacta de un objeto, un punto, un sitio en una línea, en una superficie o en el espacio utilizando un sistema de referencias externas. En la ciudad el sistema de referencias puede entenderse con base a la nomenclatura de cada núcleo urbano, mientras que, en el caso de los mapas, se emplean como referencias las coordenadas geográficas (paralelos y meridianos). • Ubicación: La ubicación, diferente de localización, se realiza con base en puntos de referencia propios de cada uno. • Escala: En toda representación gráfica se hace una reducción o una ampliación del objeto real. La proporción del aumento o de la reducción es lo que se denomina escala. • Convenciones: En la cartografía se encuentran gran variedad de símbolos para cada tema (puntos, líneas, áreas, colores, formas, tamaño de las formas). • Espacio geográfico: Es aquel localizado en la superficie terrestre donde interactúan los elementos vivos, no vivos y humanos. Tal interacción varía, modifica y transforma en el tiempo ese espacio cuyo dinamismo es objeto de estudio de la geografía. • Se establecerán ejemplos de los conceptos anteriores y se ilustrarán por medio de imágenes.		

		• Una vez finalizada la actividad de referente se dejará propuesta la actividad para la siguiente sesión •		
3. Momento de cierre y/o evaluación.	Para el momento cierre los estudiantes socializaran preguntas que hayan surgido respecto al tema abordado y de forma colectiva se dialogaran sobre las mismas. Al finalizar la sesión se expondrá que en los siguientes encuentros se va a explorar de manera práctica los conceptos abordados en la sesión Para la siguiente sesión se solicitará a los estudiantes que lleven papel periódico, colores y/o marcadores.	• Una vez concluida la actividad de inicio los estudiantes socializaran con sus compañeros sus preguntas y las nociones establecidas en torno a los conceptos de: localización, orientación, ubicación, escala, convenciones y espacio geográfico		10 minutos

SESIÓN: 3
FECHA: 29 - septiembre del 2022
ACTIVIDAD CENTRAL: Representación cartográfica de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

MOMENTOS	ACTIVIDADES A REALIZAR ¿Qué se hace y cómo se hace?	DISEÑO ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?	MATERIALES ¿Qué necesito?	DURACIÓN ¿Cuánto tiempo?
1. Preparación del espacio.	Se dispone el aula organizando los pupitres en 2 grupos, como se muestra a continuación: 			5 minutos
2. Actividad de inicio o referente	Se inicia la sesión saludando fraternalmente a los estudiantes. De manera breve se retoman los conceptos expuestos en la sesión anterior y se explica la actividad a realizar.	• Para la actividad se solicitará a los estudiantes que se dividan en dos grupos; cada grupo deberá elaborar una representación cartográfica de la Escuela Normal empleando los elementos del mapa explorados previamente.	• Ilustraciones de los conceptos	10 minutos
3. Actividad(es) central(es) o de creación y expresión	Dando paso a la actividad central, cada grupo deberá elaborar una representación cartográfica de la Escuela Normal empleando los elementos del mapa	• Cada grupo tendrá un pliego de papel periódico para elaborar su representación cartográfica.	• Papel periódico • Marcadores • Colores	30 minutos

	(localización, orientación, ubicación, escala, convenciones).	• Con el propósito de entender la Escuela Normal como un espacio geográfico se entregarán post – in (color verde) a los integrantes del grupo para que describan las interacciones que consideren pertinentes de destacar al interior de la institución • Referente al concepto de ubicación, los estudiantes emplearan post – in (color amarillo) para indicar su punto de referencia propio y explicar el porqué de éste.	• Post – in	
4. Momento de cierre y evaluación.	Para el momento cierre de la sesión los estudiantes socializaran sus representaciones cartográficas	• Con el ejercicio de socialización se aclararán las dudas respecto al uso práctico de los conceptos de: localización, orientación, ubicación, escala, convenciones y espacio geográfico.	• Representaciones cartográficas elaboradas por los estudiantes.	15 minutos

Respecto a la mediación didáctica *aproximación a los conceptos de: localización, orientación, ubicación, escala, convenciones y espacio geográfico*, esta fue diseñada y propuesta para llevar a cabo en dos (2) sesiones. Esta actividad se propuso bajo dos premisas; en primer momento, los hallazgos obtenidos del análisis del instrumento de caracterización socioeconómica y académica *(véase anexo 2 y anexo 3)* sobre los conocimientos previos o preconceptos en torno a educación geográfica. A continuación, se muestran algunas de las respuestas dadas por los estudiantes:

Tabla 9. Preconceptos en torno a educación geográfica de los estudiantes de grado décimo de la ENSDMM

Consulta realizada / Grados	¿En tu vida académica y/o personal te has familiarizado con el concepto de educación geográfica?	Escribe algunas ideas o palabras clave que vengan a tu mente cuando escuchas el término "educación geográfica"
10 – 04	De un total de 34 estudiantes, 17 de ellos afirman estar familiarizados con el concepto de educación geográfica. Mientras que la mitad restante de los estudiantes del curso niegan estar familiarizados con el concepto de educación geográfica.	• Todo lo que tenga que ver con países. • Mapas, Mundo, Tierra. • Localización, ubicación, terrenos. • Ubicaciones geográficas. • Meridianos. • Puntos cardinales. • Saber ubicarnos en algún lugar/ orientación en un lugar/ aprender sobre todos los lugares y como están conformados. • Coordenadas y ciudades. • Mares, montañas, y todo lo que conforma el suelo.

		• Se trata de saber todo sobre los mapas. • Temperaturas, alturas y lugar. • Continente. • Ubicación y privilegios de ciertas zonas. • Relieve y mapamundi. • Departamentos y capitales. • Globo terráqueo y micropunta. • Vivencia y recorrido. • Dibujar, ubicar e investigar.
10 - 05	De un total de 28 estudiantes, 17 afirman tener nociones en torno al concepto de educación geográfica, mientras que, los 11 estudiantes restantes mencionan que no conocen el concepto.	• Que nos muestran las ubicaciones en el mapa de lugares del mundo. • Cambio climático • Países y mapas • Países y cultura • Localización geográfica, • Mapas, capitales y departamentos, • Mares, cabos y provincias • Buscar e identificar los países, localidades, ríos etc. • Culturas y población • Descripciones y análisis de los terrenos en el mundo y distribución de estos

		• Estudia los temas de mapas, historia de civilizaciones, objetos antiguos y geografía. • Es la ubicación, orden y observación de la tierra. • Ubicación de sitios, importantes. • Desigualdad. • Relieve y países. • Manejo del espacio y territorio. • Ubicación, saber dirigirme a ciertos lugares y espacios en el mundo. • Lugares • Ubicación espacial, puntos cardinales y mapamundi. • División territorial y coordenadas. • Mapas, lugares y fenómenos. • Reconocimiento espacial.

Nota: Elaboración propia con base en la información obtenida a través del instrumento de caracterización de la población (véase anexo 2 y anexo 3).

La segunda premisa que sustenta el planteamiento de estas sesiones corresponde al análisis de los conocimientos previos de los estudiantes sobre educación geográfica, puesto que, la valoración de estas ideas previas sirve como hoja de ruta en la construcción de nuevos conceptos o la ampliación y profundización de estos. Con tal fin, se consideró pertinente temáticamente iniciar desde las relaciones espaciales y cómo se representan, no sin antes dejar en claro que, cuando se habla de educación geográfica esta se entiende como la

integración entre las prácticas socioculturales en relación directa con el entorno, o parafraseando a Santiago (2013) la comprensión del territorio y del espacio geográfico construido por las sociedades interpretado a la luz de los acontecimientos de la comunidad local en el presente contexto socio – histórico.

Durante el desarrollo de la sesión N° 2 *Aproximación a los conceptos de: localización, orientación, ubicación, escala, convenciones y espacio geográfico*, se inició con una actividad que buscaba dinamizar a través del juego la evocación de las nociones de localización, orientación, ubicación, como se explicitan seguidamente:

Figura 9. La orientación del espacio

	NOCIONES CORRESPONDIENTES A LAS CATEGORIAS DEL ESPACIO Y RELATIVAS A:		
CATEGORIAS DE LA ORIENTACION EN EL ESPACIO	el espacio ocupado por uno mismo o el objeto	la posición relativa de uno mismo o de un objeto con relación a un punto de referencia	el movimiento de uno mismo o de un objeto con relación a un punto de referencia
LATERALIDAD	la derecha de... la izquierda de...	a la derecha de... a la izquierda de...	a la derecha de... a la izquierda de...
PROFUNDIDAD	lo alto de... la cima de... lo bajo de... el fondo de...	encima de... debajo de...	sobre... bajo... ....
ANTERIORIDAD	el anverso de... el reverso de... la delantera de... la trasera de... el derecho de...	delante de... detrás de...	por detrás... por delante... hacia adelante... hacia atrás... al derecho... al revés... retrocediendo...

Nota: Extraída de Hubert, H. (1977). "El niño conquista el medio", pág. 81.

Respecto a los conceptos tratados en esta misma sesión, a través de un ejercicio dialógico se cuestionó a los estudiantes sobre sus nociones personales alrededor de localización, orientación y ubicación, sobre lo cual fue posible encontrar que no es clara la diferenciación entre los conceptos; son asumidos como sinónimos, son relacionados con palabras como *«continentes y países»* y no reconocen la funcionalidad de estos en su cotidianidad.

A manera de ejemplo para lograr una comprensión de los conceptos se propuso a los estudiantes georreferenciar la estación de Transmilenio Nariño y se realizó a partir de las siguientes preguntas:

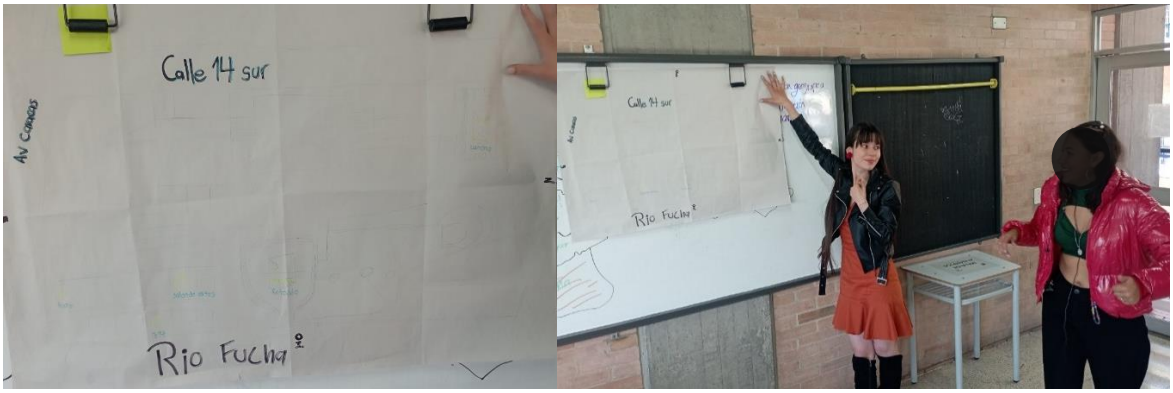
- Orientación: ¿La estación Nariño se encuentra situada hacia el norte, el sur, el oriente o el occidente de Bogotá?
- Localización: ¿En qué dirección se encuentra localizada la estación Nariño?
- Ubicación: ¿Qué puntos de referencia aledaños me permiten ubicar la estación Nariño?

Por parte de los estudiantes al evidenciar la relación entre dichas preguntas y los conceptos abordados, surgieron comentarios tales como: *«nunca nos han enseñado a buscar una dirección»* y *«pensé que eso solo se usaba para los mapas»*, lo cual evidenció que vinculaban sus procesos de aprendizaje sobre geografía con un aprendizaje memorístico y descontextualizado, y que en la enseñanza de la geografía escolar actual persiste, tal como lo menciona Rodríguez "un conjunto de tareas para memorizar nombres de principales hechos geográficos del espacio colombiano y demás regiones del mundo" (2010, pág. 19).

Para la sesión N° 3 *Representación cartográfica de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*, se propuso una actividad de tipo práctico para afianzar los elementos del mapa explorados previamente (localización, orientación, ubicación, escala, convenciones y espacio geográfico) y cuyo propósito era la elaboración de una representación cartográfica de la Escuela Normal.

Esta actividad encuentra su justificación y pertinencia en el propósito de afianzar los elementos del mapa explorados previamente, pero también de, abordar la asociación que enunciaron los estudiantes entre la geografía y la cartografía, además de buscar redefinir el imaginario de los mapas en torno a su elaboración; calcándolos o coloreándolos sin ningún criterio geográfico, sino entenderlos desde su uso e importancia para identificar y solventar problemas prácticos de la cotidianidad.

Figura 10. Socialización de representación cartográfica de la Escuela Normal grado 10 - 04



Nota: Fotografía tomada por Laura Alejandra Sotelo durante el desarrollo de la sesión 3.

Durante el transcurso de la actividad los estudiantes presentaron dudas sobre la localización de la ENSDMM, principalmente preguntando *«no sé qué calle es ésta* [refiriéndose a la calle 14 sur y a la carrera 16]*»* y «*cómo nombramos el límite del río si ahí no hay ninguna calle».*

Es posible concluir sobre el desarrollo de la actividad que, si bien en los procesos previos de enseñanza de la geografía escolar no se refleja una clara relación con los distintos conocimientos del área y la vida diaria del estudiante, la educación geográfica puede constituirse en "una ventana hacia la toma de conciencia de las experiencias espaciales cotidianas" (Lindón, 2008, pág. 171).

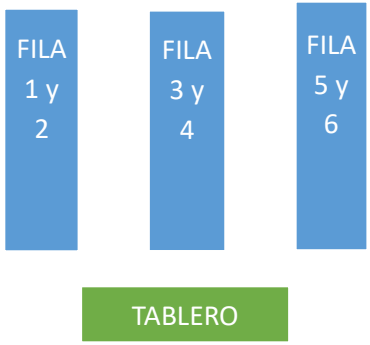
7.3 El espacio geográfico a partir de la apropiación de los conceptos de topofobia y topofilia

Tabla 10. Planeador de actividad sesión 4

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – PRÁCTICA PEDAGÓGICA. N° DE SESIÓN: 4

INSTITUCIÓN: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori **CURSOS**: Décimo **SABER DISCIPLINAR**: Educación geográfica **TEMÁTICA**: Lugar, topofobia y topofilia
REALIZADO POR: Laura Alejandra Sotelo Suárez
OBJETIVO GENERAL: Describir problemáticas en el espacio geográfico a partir de la apropiación de los conceptos de topofobia y topofilia de Yi – Fu Tuan

SESIÓN: 4
FECHA: 30 - septiembre del 2022
ACTIVIDAD CENTRAL: Elaboración de una cartografía social de Bogotá a partir de las experiencias personales.

MOMENTOS	ACTIVIDADES A REALIZAR ¿Qué se hace y cómo se hace?	DISEÑO ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?	MATERIALES ¿Qué necesito?	DURACIÓN ¿Cuánto tiempo?
1. Preparación del espacio.	Se dispone el aula organizando los pupitres en 6 filas, como se muestra a continuación: 			5 minutos.
2. Actividad de inicio	Se inicia la sesión saludando fraternalmente a los estudiantes, posteriormente se indaga en torno a la pregunta ¿Qué es un lugar? ¿Qué características tiene un lugar? mediante la dinámica de lluvia de ideas.	• Se da inicio a la sesión con una lluvia de ideas sobre el concepto de lugar y sus características. • Posteriormente la docente en formación define el concepto de lugar de manera concreta a través de los	• Marcadores • Ilustraciones*	30 minutos aproximadamente

		planteamientos de Ovidio Delgado Mahecha (2003)[19] y Yi – Fu Tuan (2007)[20] • Lugar: Según Delgado (2003) El lugar es una clase especial de objeto cargado de significados, que existe en diferentes escalas; un rincón, la casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta, son lugares en donde se materializa el acto de vivir en el mundo (pág. 111) El lugar es esencial para la existencia humana, puesto que este es el contexto de la experiencia de la vida cotidiana; la localización o posición del mismo no es suficiente para su comprensión (pág. 107) • Topofilia: Para Yi – Fu Tuan son las manifestaciones específicas del amor humano por el lugar, con amplitud dicho término puede incluir todos los vínculos afectivos del ser humano con el entorno material. El lugar en cuanto topofilia, se ha transformado en portador de acontecimientos de gran carga emocional o que se perciben como un símbolo (págs. 129 – 130). • Topofobia: la categoría de topofobia también se encuentra asociada al concepto de lugar y se refiere a los lazos no afectivos con el lugar por parte del ser humano. Sin embargo, puede no encontrarse asociada estrictamente al lugar sino a "los estímulos sensoriales que ofrece, en cuanto a imágenes percibidas. los estímulos sensoriales son, en potencia, infinitos: a que la cual decidamos prestar atención es la representación de un accidente del temperamento y de los propósitos		

[19] Fundamentación teórica extraída de *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea* (pp. 103 – 122).
[20] Fundamentación teórica extraída de *Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*.

		individuales, así como de las fuerzas culturales que actúan en un momento determinado" (Tuan, 2007, pág. 155). • Se establecerán ejemplos de los conceptos anteriores y se ilustrarán por medio de imágenes. • Una vez finalizada la actividad de referente se dará paso a la actividad de creación.		
3. Actividad(es) central(es) o de creación y expresión	La docente en formación dibujará un mapa de las localidades de Bogotá en el tablero y entregará a cada estudiante post – in de dos colores diferentes para que; en uno de ellos describan lugares asociados a la categoría de topofilia y en el otro, lugares asociados a topofobias. Para ubicar dichos lugares, deberán tener en cuenta que: ✓ Deben estar en su localidad de residencia ✓ Deben estar en el trayecto que recorren entre su lugar de residencia y su lugar de estudio.	• Cada estudiante tendrá post – in de dos colores para identificar lugares desde su cotidianidad por los cuales sienta lazos afectivos y por los cuales no. En la descripción del lugar también deberá presentar un comentario acerca de porqué dicho lugar le genera esa sensación.	• Mapa de Bogotá dibujado en el tablero • Post – in • Lápices	15 minutos
4. Momento de cierre y/o evaluación.	Para el momento cierre los estudiantes se dirigirán al tablero para ubicar su post – in en la representación cartográfica de Bogotá. Socializarán sus lugares y forma colectiva se dialogarán sobre los mismas. Al finalizar la sesión se expondrá a los estudiantes que el producto final de la sesión es un ejercicio de cartografía social donde se reconocen las características espaciales del entorno y se visualizan las relaciones espaciales en el mismo.	• Una vez concluida la actividad de inicio los estudiantes socializaran con sus compañeros sus lugares de topofilia y topofobia.	• Mapa de Bogotá dibujado en el tablero	15 minutos

Ilustraciones*


Callejón oscuro

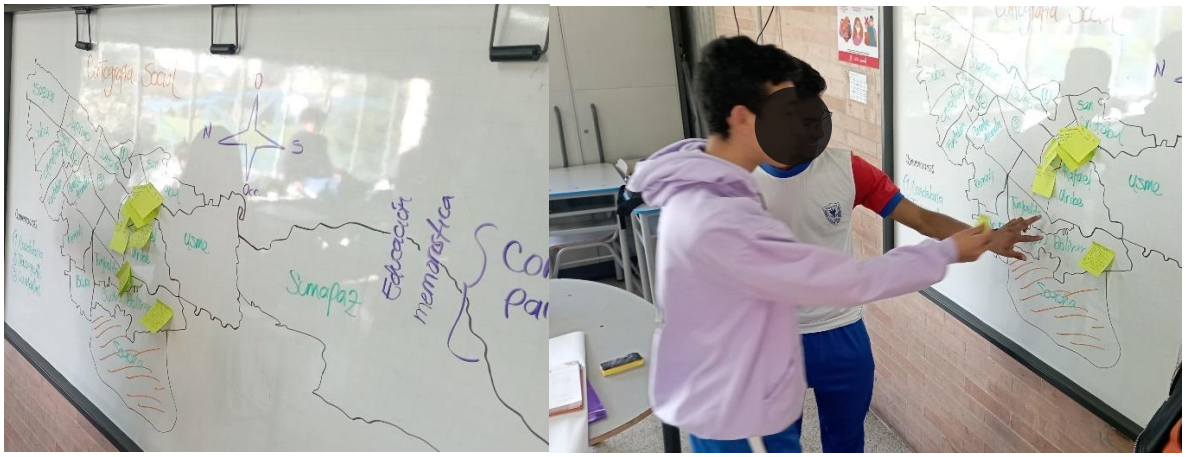

Playa


Estación de Transmilenio


Rio Fucha junto a ENSDMM

Respecto a la mediación didáctica *el espacio geográfico a partir de la apropiación de los conceptos de topofobia y topofilia de Yi – Fu Tuan*, esta fue diseñada y propuesta para llevar a cabo en una (1) sesión. Esta actividad se planteó con el propósito de contextualizar las nociones geográficas de los estudiantes con su entorno cercano, por ello se aborda desde la teorización de Yi-Fu Tuan sobre el concepto de lugar, proponiendo una aproximación al mundo vivido, desde la perspectiva experiencial, es decir, desde las diferentes maneras de comprender y pensar la realidad. Es importante mencionar también que, aunque en el marco teórico de esta propuesta investigativa no se abordaron los conceptos de topofilia y topofobia propuestos por el autor Yi-Fu Tuan, estos se posicionan como categorías emergentes durante la implementación de la propuesta didáctica y se contemplan enmarcadas en el contexto de la educación geográfica.

Figura 11. Representación cartográfica de Bogotá intervenida por los estudiantes de 10 -05



Nota: Fotografía tomada por Laura Alejandra Sotelo durante el desarrollo de la sesión 4

En el ejercicio de socialización colectiva sobre la actividad cartográfica fue posible encontrar que los estudiantes ubican e identifican en el espacio que habitan cotidianamente temáticas asociadas con: inseguridad, movilidad vial, zonas comerciales y sitios de interés. A continuación, se evidencian algunas de sus respuestas:

Tabla 11. Lugares identificados desde las categorías de topofilias y topofobias por los estudiantes de 10 - 05

Categorías	Respuestas textuales estudiantes 10 -05
Topofilias	• «El barrio Policarpa tiene un atractivo por ser un barrio de alto comercio en las calles 3 y 4». • «El parque central de Ciudad Jardín».

	• «Cerca a Bosque de San Carlos hay un restaurante super rico que se llama yasai wok y sushi». • «Locales de ropa y restaurantes del Restrepo».
Topofobias	• «Por las mañanas es peligroso pasar por la Olímpica de la carrera décima, ya que suele ser un sitio de acoso a la mujer» • «No me gusta la ruta en la parte de atrás de la Universidad Antonio Nariño, porque no hay mucha gente y hay peligro de robo». • «En la plaza de mercado del restrepo en la noche es peligroso, hay 'ratas' igual que en el puente del río Fucha» • «En las mañanas hay mucho tráfico de transmilenios por la Caracas y es demorado». • «La ciclorruta atrás del colegio es muy sucia y peligrosa». • «Cuando me dirijo al colegio en dirección norte por la Caracas no me gusta pasar por la zona de mecánica».

Nota: Elaborado por Laura Alejandra Sotelo, con base en la información suministrada textualmente por los estudiantes en clase.

Ahora bien, desde el propósito de la educación geográfica por contextualizar los saberes geográficos en la educación de una persona, la actividad brindó a los estudiantes la posibilidad de pensarse el "espacio geográfico en diálogo con las experiencias espaciales diferenciadas que convergen en el aula" (Garrido, 2005, pág. 148). En ese sentido, desde la perspectiva docente es posible deducir que el ejercicio cartográfico promovió: identificar las características espaciales del entorno, que a su vez incide en la obtención de destrezas en la comunicación gráfica y en la visualización de las relaciones espaciales (Rodríguez, 2010); y, además propiciar el desarrollo de las habilidades espaciales (ubicación, localización y orientación) desde la comprensión del entorno inmediato y a partir de la información cotidiana en acciones tales como desplazarse de un lugar a otro en la ciudad.

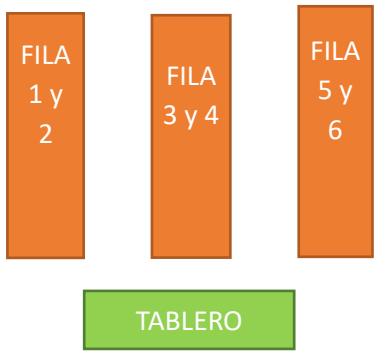
7.4. Las artes plásticas, el teatro, la música, la literatura y el deporte en la comprensión de diversos fenómenos geográficos

Tabla 12. Planeador de actividades sesiones 5 a 8

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – PRÁCTICA PEDAGÓGICA. N° DE SESIÓN: 5 - 8

INSTITUCIÓN: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori **CURSOS**: Décimo **SABER DISCIPLINAR**: Educación geográfica **TEMÁTICA**: La enseñanza de la geografía transversalizada por diversas áreas de conocimiento.
OBJETIVO GENERAL: Relacionar las artes plásticas, el teatro, la música, la literatura y el deporte a la comprensión de diversos fenómenos geográficos.

SESIÓN: 5
FECHA: 4 - octubre del 2022
ACTIVIDAD CENTRAL: La geografía y las artes (música, teatro y recursos plásticos)

MOMENTOS	ACTIVIDADES A REALIZAR ¿Qué se hace y cómo se hace?	DISEÑO ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?	MATERIALES ¿Qué necesito?	DURACIÓN ¿Cuánto tiempo?
1. Preparación del espacio.	Se dispone el aula organizando los pupitres en 6 filas, como se muestra a continuación: 			5 minutos.
2. Actividad de inicio	Se inicia la sesión saludando fraternalmente a los estudiantes, posteriormente se indaga en torno a la articulación que podría darse entre el área de ciencias sociales y las asignaturas de artes a través la dinámica de lluvia de ideas. A partir de allí se presentan una serie de ilustraciones y materiales audiovisuales con el propósito de contextualizar obras plásticas, teatrales y musicales con la enseñanza de diferentes fenómenos geográficos.	• Se da inicio a la sesión con una lluvia de ideas alrededor de la pregunta ¿cómo les gustaría aprender ciencias sociales? • Posteriormente se ejemplifica el lugar de las artes en la enseñanza de la geografía y, en general, de las ciencias sociales:	• Marcadores • Ilustraciones • Video “Si el rio hablara” https://www.youtube.com/watch?v=Dk5bZkWXsWo • Artículo sobre “Si el río hablara” https://hacemosmemoria.org/2017/07/25/si-el-rio-hablara-gritaria/	35 minutos aproximadamente

	Posteriormente se dará paso a la actividad central.	• Desde las artes plásticas se presentarán algunas obras de la pintora Beatriz González y se establecerá la relación de éstas con la realidad política y social del país, entendiendo la correlación directa de las mismas con el espacio geográfico nacional. • El teatro se abordará por medio de la puesta en escena del Teatro La Candelaria "si el río hablara". Materializada como una reivindicación política y por la memoria de las desapariciones forzadas en Colombia. Para ello se presentó un corto video sobre el contenido de la obra y se realizó la lectura de un artículo recuperado del portal *Hacemos Memoria*[21]. • La relación a nivel musical se establece a partir del cantante Bad Bunny y su activa participación en la movilización social de Puerto Rico en 2019 exigiendo la renuncia de Ricardo Rosselló, gobernador de la isla. Y posteriormente con el lanzamiento de su canción "El apagón" donde integra su lirica con el documental "Aquí vive gente" de la periodista puertorriqueña Bianca Graulau. Este sencillo musical hace parte de su álbum "Un verano sin ti" que ha sido el álbum latino que  	• Artículo de prensa sobre Bad Bunny https://www.bbc.com/mundo/noticias-62973190 • Video de la canción "El apagón" https://www.youtube.com/watch?v=1TCX_Aqzoo4	

[21] Hacemos Memoria es un proyecto de la Universidad de Antioquia que investiga, discute y propone un diálogo público sobre el conflicto armado y las graves violaciones a los Derechos Humanos ocurridas en Colombia.

		ha vendido más de 1.4 millones de copias desde su debut y a esto se suma que ha logrado casi 3 mil millones de reproducciones en Spotify y más de 1.200 millones de reproducciones en YouTube[22] y por medio de su canción "El apagón" denuncia: el déficit energético del país, la gentrificación de la ciudad de San Juan, la Ley para Incentivar el Traslado de Individuos Inversionistas a Puerto Rico y la privatización de las playas. • Una vez finalizada la actividad de referente se dará paso a la actividad de creación.		
3. Actividad(es) central(es) o de creación y expresión	Para el momento de creación se entregarán a los estudiantes hojas en blanco para que teniendo en cuenta la actividad anterior, sus experiencias y su formación académica en diferentes lenguajes artísticos elaboren una propuesta breve para integrar la enseñanza de las ciencias sociales y puntualmente de la geografía a dichos lenguajes. En la propuesta deberán mencionar el eje temático a través del cual se va a realizar la mediación y la temática del área sobre la que quisiera ahondar.	• Cada estudiante tendrá una hoja en blanco para enunciar una propuesta de articulación entre un lenguaje artístico y el área de ciencias sociales a través de la pregunta: ¿Qué propone para articular un lenguaje artístico y el área de ciencias sociales?	• Hojas en blanco • Lápices	15 minutos
4. Momento de cierre y/o evaluación.	Para el momento cierre los estudiantes de forma colectiva establecerán un dialogo sobre sus propuestas. Se dará por culminada la sesión con una reflexión respecto a la multiplicidad de saberes mediante se pueden acercar al saber geográfico.	• Una vez concluida la actividad central los estudiantes socializaran con sus compañeros sus propuestas de articulación.		10 minutos
SESIÓN: 6 **FECHA:** 6 - octubre del 2022 **ACTIVIDAD CENTRAL**: Aproximación a la geografía a través de la literatura				

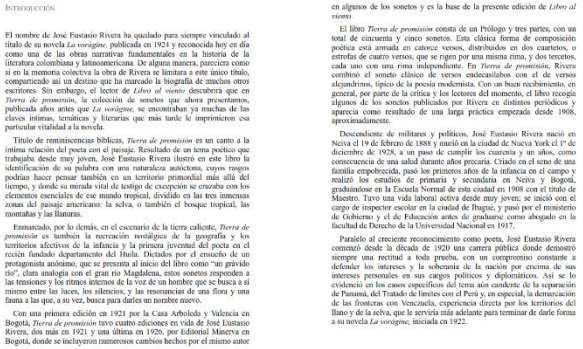
[22] *Bad Bunny es el artista latino más rentable en Spotify y YouTube.* (19 de julio 2022). El Tiempo. Recuperado de: https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/bad-bunny-es-el-artista-latino-mas-rentable-en-spotify-y-youtube-688365

<table>
<tr><th>MOMENTOS</th><th>ACTIVIDADES A REALIZAR ¿Qué se hace y cómo se hace?</th><th>DISEÑO ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?</th><th>MATERIALES ¿Qué necesito?</th><th>DURACIÓN ¿Cuánto tiempo?</th></tr>
<tr><td>1. Preparación del espacio.</td><td>Se dispone el aula organizando los pupitres en 3 grupos, como se muestra a continuación:
 
</td><td></td><td></td><td>5 minutos</td></tr>
<tr><td>2. Actividad de inicio o referente</td><td>Se inicia la sesión saludando fraternalmente a los estudiantes y posteriormente se pide que se organicen en tres grupos para realizar un ejercicio de lectura de algunos recursos literarios*. Se pide a los estudiantes que durante su ejercicio de lectura identifiquen el tipo de narrativa de su obra, que elementos de la geografía están presentes en el relato y cuál es su apreciación como grupo sobre el texto.</td><td>• Se organizarán tres grupos de siete integrantes cada uno y se le entregara a cada grupo un recurso literario:
  • Bogotá en 100 palabras
  • Tierra de promisión de José Eustasio Rivera
  • María de Jorge Isaacs
• Cada grupo realizará la lectura de manera colectiva e identificarán el tipo de narrativa, los elementos geográficos que se mencionan en el relato y un comentario grupal sobre el fragmento leído</td><td>• Recursos literarios*</td><td>15 minutos</td></tr>
<tr><td>3. Actividad(es) central(es) o de creación y expresión</td><td>Posteriormente se realiza una lectura en voz alta y diligencia un cuadro de análisis de manera colectiva.

La docente en formación realizará una caracterización de cada texto y sus autores.</td><td>• Como herramienta de análisis de los textos leídos se empleará el siguiente cuadro de recolección de información y se diligenciará con la información socializada por cada grupo.

<table><tr><th>autores / características del relato</th><th>Bogotá en 100 palabras</th><th>José Eustasio Rivera</th><th>Jorge Isaacs</th></tr><tr><td>Tipo de relato y características</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Elementos geográficos</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Apreciación del grupo</td><td></td><td></td><td></td></tr></table>
• Por grupos harán una lectura en voz alta de los fragmentos asignados, para que todos en el aula tengan conocimiento del material.
• La docente en formación realizará una caracterización sobre cada tipo de texto y los elementos de la geografía mencionados en los relatos.</td><td>• Recursos literarios*
• Marcadores de tablero
• Lectura complementaria extraída de En torno a «María» de Jorge Isaacs de Carmen de Mora. Recuperado de: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-a-maria-de-jorge-isaacs/html/b97386d9-7abc-4883-ba34-a8d00309263f_2.html
• Tierra de promisión de José Eustasio Rivera. Recuperado de: https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/68.%20Tierra%20de%20promisi%C3%B3n.pdf</td><td>30 minutos</td></tr>
</table>

		• Relato breve: También conocido como microrrelato es una narración más breve que el cuento, pero que va más allá que el aforismo, ya que debe contar una historia. Es un género que requiere contar una historia impactante, generar expectación y sorpresa con un número muy limitado de palabras, además se caracteriza por un vocabulario muy preciso y la capacidad de generar intensidad suficiente para intrigar al lector. • Novela: La novela es un género literario, que, junto al cuento y la crónica genera una narrativa que puede estar basada en hechos reales o imaginarios. Consiste en una narración usualmente extensa expuesta a la investigación o imaginación del autor y al uso que este haga del lenguaje para llegar al lector. Durante más de un siglo la novela hispanoamericana se ha dedicado a descubrirnos su propia geografía en las historias que contaba, pero muy raras veces alcanza el equilibrio armónico de María en lo que respecta a la relación hombre y paisaje *[se realiza la lectura complementaria de Carmen de Mora]*		

		• Poesía: Es el arte de componer y manifestar la belleza o el sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa. Rivera fue reconocido por sus primeros poemas y sonetos. Su primer libro, Tierra de promisión (1921), consiste en cincuenta y cinco sonetos. En sus sonetos, el paisaje y la geografía son los protagonistas […] Tierra de promisión es también la recreación nostálgica de la geografía y los territorios afectivos de la infancia y la primera juventud del poeta en el recién fundado departamento del Huila. *[lectura de la introducción de Tierra de promisión, 1921]*  INTRODUCCIÓN El nombre de José Eustasio Rivera ha quedado para siempre vinculado al título de su novela *La vorágine*, publicada en 1924 y reconocida hoy en día como una de las obras narrativas fundamentales en la historia de la literatura colombiana y latinoamericana. De alguna manera, pareciera como si en la memoria colectiva la obra de Rivera se limitara a este único título, compartiendo así un destino que ha marcado la biografía de muchos otros escritores. Sin embargo, el lector de *Libro al viento* descubrirá que en *Tierra de promisión*, la colección de sonetos que ahora presentamos, publicada años antes que *La vorágine*, se encontraban ya muchas de las claves íntimas, temáticas y literarias que más tarde le imprimieron esa particular vitalidad a la novela. Título de reminiscencias bíblicas, *Tierra de promisión* es un canto a la íntima relación del poeta con el paisaje. Resultado de un tema poético que trabajaba desde muy joven, José Eustasio Rivera ilustró en este libro la identificación de su palabra con una naturaleza autóctona, cuyos rasgos podrían hacer pensar también en un territorio primordial más allá del tiempo, y donde su mirada vital de testigo de excepción se cruzaba con los elementos esenciales de ese mundo tropical, dividido en las tres inmensas zonas del paisaje americano: la selva, o también el bosque tropical, las montañas y las llanuras. Enmarcado, por lo demás, en el escenario de la tierra caliente, *Tierra de promisión* es también la recreación nostálgica de la geografía y los territorios afectivos de la infancia y la primera juventud del poeta en el recién fundado departamento del Huila. Dictados por el ensueño de un protagonista anónimo, que se presenta al inicio del libro como "un grávido río", clara analogía con el gran río Magdalena, estos sonetos responden a las tensiones y los ritmos internos de la voz de un hombre que se busca a sí mismo entre las luces, los silencios, y las resonancias de una flora y una fauna a las que, a su vez, busca para darles un nombre nuevo. Con una primera edición en 1921 por la Casa Arboleda y Valencia en Bogotá, *Tierra de promisión* tuvo cuatro ediciones en vida de José Eustasio Rivera, dos más en 1921 y una última en 1926, por Editorial Minerva en Bogotá, donde se incluyeron numerosos cambios hechos por el mismo autor en algunos de los sonetos y es la base de la presente edición de *Libro al viento*. El libro *Tierra de promisión* consta de un Prólogo y tres partes, con un total de cincuenta y cinco sonetos. Esta clásica forma de composición poética está armada en catorce versos, distribuidos en dos cuartetos, o estrofas de cuatro versos, que se rigen por una misma rima, y dos tercetos, cada uno con una rima independiente. En *Tierra de promisión*, Rivera combinó el soneto clásico de versos endecasílabos con el de versos alejandrinos, típico de la poesía modernista. Con un buen recibimiento, en general, por parte de la crítica y los lectores del momento, el libro recogía algunos de los sonetos publicados por Rivera en distintos periódicos y aparecía como resultado de una larga práctica empezada desde 1908, aproximadamente. Descendiente de militares y políticos, José Eustasio Rivera nació en Neiva el 19 de febrero de 1888 y murió en la ciudad de Nueva York el 1º de diciembre de 1928, a un paso de cumplir los cuarenta y un años, como consecuencia de una salud durante años precaria. Criado en el seno de una familia empobrecida, pasó los primeros años de la infancia en el campo y realizó los estudios de primaria y secundaria en Neiva y Bogotá, graduándose en la Escuela Normal de esta ciudad en 1908 con el título de Maestro. Tuvo una vida laboral activa desde muy joven; se inició con el cargo de inspector escolar en la ciudad de Ibagué, y pasó por el ministerio de Gobierno y el de Educación antes de graduarse como abogado en la facultad de Derecho de la Universidad Nacional en 1917. Paralelo al creciente reconocimiento como poeta, José Eustasio Rivera comenzó desde la década de 1920 una carrera pública donde demostró siempre una rectitud a toda prueba, con un compromiso constante a defender los intereses y la soberanía de la nación por encima de sus intereses personales en sus cargos políticos y diplomáticos. Así se lo evidenció en los casos específicos del tema aún candente de la separación de Panamá, del Tratado de límites con el Perú y, en especial, la demarcación de las fronteras con Venezuela, experiencia directa por los territorios del llano y de la selva, que le serviría más adelante para terminar de darle forma a su novela *La vorágine*, iniciada en 1922. • Y de manera colectiva los integrantes del grupo responderán a los ítems del cuadro de análisis.		
4. Momento de cierre y evaluación.	Para el momento cierre se indagará a los estudiantes a cerca de la relación entre literatura y geografía, y, si desde su experiencia conocían algún otro texto literario que abordará a través de su narrativa elementos geográficos.	• Una vez finalizado el ejercicio reflexivo, se propone a los estudiantes la creación de un breve texto literario donde integren en la narrativa elementos del espacio geográfico.	• Hojas en blanco	10 minutos

***RECURSOS LITERARIOS**

1. BOGOTÁ EN 1OO PALABRAS (BOGOTÁ, 2018)

"Bogotá en 100 Palabras" son relatos breves que invita a todos los habitantes de la ciudad a escribir sobre la vida en Bogotá. "Bogotá vive en las historias que construimos y se narra a través de las palabras que elegimos para hacerlo. Bogotá en 100 palabras es una invitación [...] a entendernos como narradores y narradoras de la ciudad. ¿Cuáles son las historias que nos inspira

la ciudad, con las que deseamos hablar con ella y con los y las demás? Estos relatos son inmensos, y las cien palabras que cada uno y cada una ponga allí, a dialogar con todas las otras, tejerán universos que harán que miremos la vida cotidiana en Bogotá desde otra óptica, conectando con otras experiencias y atreviéndonos a otros sueños".

El pez de Sumapaz

Un día, por allá en Usme, yendo para el páramo de Sumapaz, vi cómo de la represa La Regadera salió un pez. Recuerdo muy bien lo colorido que era: dorado, rojo y azul. Me sorprendí al verlo, y aún más cuando me miró y me dijo: Te concederé un deseo. Pide lo que quieras. Al oírlo imaginé millones, ferraris, mansiones, harenes. Pensaba en todo esto, cuando ¡Grrrr! ¡Grgrgr!, mi estómago rugió con hambre feroz. Entonces lo supe, aquel pez debía saber tal como se veía, delicioso.

Juan Pablo Cortés Bolaños
17 años
Usme

Gato

Un gato imponente sube y baja por casas de un barrio que se llama La Candelaria, va y lee libros con Luis Ángel, va y visita a los políticos en la Plaza de Bolívar, va y sube de piedra en piedra para ver una vista espectacular desde una iglesia que queda en un cerro, sube una loma con rapidez para ver el chorro de un tal Quevedo, va a escuchar ópera en una gran casa de Colón. Corriendo, caminando, saltando, buscando otra aventura se distrajo con una gran torre llamada Bacatá y una inmensa serpiente roja con ruedas le quita su vida aventurera.

Juan Felipe Peralta Quesada
13 años
Antonio Nariño

Perdidos

En una de sus últimas travesías en busca de El Dorado, Jiménez de Quesada se perdió en medio de la jungla. Su compañía llevaba tiempo andando en círculos, en un laberinto interminable de árboles iguales. El follaje tupido sobre ellos los mantenía en una constante oscuridad, era imposible distinguir la noche de la mañana. Sin poder encontrar el norte, Jiménez preguntó por qué nadie tenía una brújula. La respuesta fue sorprendente: los expedicionarios habían residido tanto tiempo en Santafé que ya contaban con que siempre tendrían cerros al oriente para guiarlos.

Santiago Abril Lombana
17 años
Usaquén

Segunda parte

I

Perfilando sus moles sobre el dombo infinito,
la serena montaña, de dorso colosal, se columbra;
y la triple ringlera de picachos alumbra
con luceros, sus torres de vetusto granito.

De repente los vientos se despiertan al grito
del cóndor, y ofuscando la lejana penumbra,
un volcán, sobre el sueño de los montes, encumbra
su penacho flamante con rumor inaudito.

Mitológico, entonces, al reflejo remoto,
como blanco castillo de opalinas almenas,
un nevado levanta su pináculo ignoto;

y al bruñirlo la luna con temblores de argento,
hacia allá, por encima de las cumbres serenas,
como una nube blonda vuela mi pensamiento.

Segunda parte

IV

Entre las rampas de la mole andina,
como un anciano, el cerro se encapota;
y en las planicies desoladas brota
esparto indócil o menuda espina.

Por donde el zorro escuálido trajina,
lluvioso cierzo la intemperie azota;
y en los lanudos frailejones flota,
como harapos dispersos, la neblina.

De noche, a los helados ventisqueros
bajan tímidos grupos de luceros:
se enciende una dorada perspectiva;

y en la mañana, desde el monte erguido,
estremeciendo el páramo aterido,
sube hacia el sol un águila nativa.

Pasados seis años, los últimos días de un lujoso agosto me recibieron al regresar al nativo valle. Mi corazón rebosaba de amor patrio. Era ya la última jornada del viaje, y yo gozaba de la más perfumada mañana del verano. El cielo tenía un tinte azul pálido: hacia el oriente y sobre las crestas altísimas de las montañas, medio enlutadas aún, vagaban algunas nubecillas de oro, como las gasas del turbante de una bailarina esparcidas por un aliento amoroso. Hacia el sur flotaban las nieblas que durante la noche habían embozado los montes lejanos. Cruzaba planicies de verdes gramales, regadas por riachuelos cuyo paso me obstruían hermosas vacadas, que abandonaban sus sesteaderos para internarse en las lagunas o en sendas abovedadas por florecidos písamos e higuerones frondosos.

Capitulo II

A las ocho fuimos al comedor, que estaba pintorescamente situado en la parte oriental de la casa. Desde él se veían las crestas desnudas de las montañas sobre el fondo estrellado del cielo. Las auras del desierto pasaban por el jardín recogiendo aromas para venir a juguetear con los rosales que nos rodeaban. El viento voluble dejaba oír por instantes el rumor del río. Aquella naturaleza parecía ostentar toda la hermosura de sus noches, como para recibir a un huésped amigo.

Capitulo III

Levantéme al día siguiente cuando amanecía. Los resplandores que delineaban hacia el Oriente las cúspides de la cordillera central, doraban en semicírculo sobre ella algunas nubes ligeras que se desataban las unas de las otras para alejarse y desaparecer. Las verdes pampas y selvas del valle se veían como al través de un vidrio azulado, y en medio de ellas, algunas cabañas blancas, humaredas de los montes recién quemados elevándose en espiral, y alguna vez las revueltas de un río. La cordillera de Occidente, con sus pliegues y senos, semejaba mantos de terciopelo azul oscuro suspendidos de sus centros por manos de genios velados por las nieblas. Al frente de mi ventana, los rosales y los follajes de los árboles del huerto parecían temer las primeras brisas que vendrían a derramar el rocío que brillaba en sus hojas y flores. Todo me pareció triste.

Capitulo IX

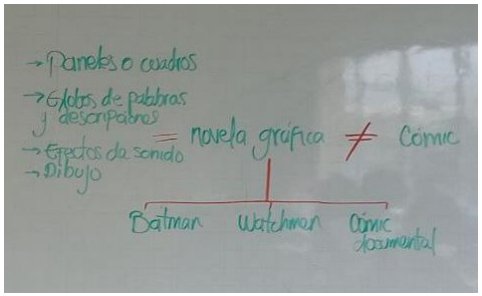
2. TIERRA DE PROMISIÓN, JOSÉ EUSTASIO RIVERA (1921)

El nombre de José Eustasio Rivera ha quedado para siempre vinculado al título de su novela La vorágine, publicada en 1924 y reconocida hoy en día como una de las obras narrativas fundamentales en la historia de la literatura colombiana y latinoamericana. Tierra de promisión consiste en cincuenta y cinco sonetos, es un canto a la íntima relación del poeta con el paisaje.

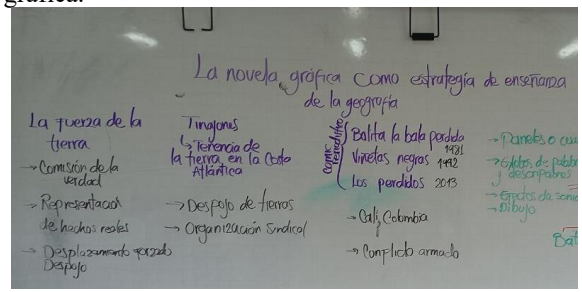
3. MARÍA, JORGE ISAACS (1867)

Jorge Isaacs, junto con Rafael Pombo y Tomás Carrasquilla, es el iniciador de una etapa fundacional en la literatura colombiana, entre 1820 y 1900, marcada por la tensión entre la imitación y asimilación de modelos europeos, de un lado, y por el propósito de crear una tradición literaria propia mediante la incorporación de elementos autóctonos, de otro. María es una novela que se publicó en el año de 1867 y se inscribe dentro de la narrativa del romanticismo.

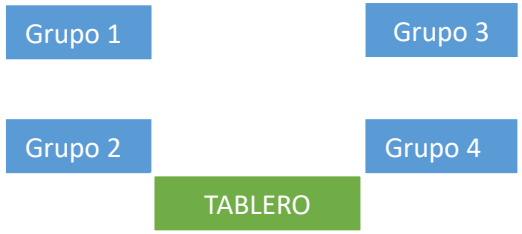
SESIÓN: 7
FECHA: 18 - octubre del 2022
ACTIVIDAD CENTRAL: La novela gráfica como estrategia de enseñanza de la geografía: diálogos sobre el espacio geográfico colombiano y la correlación entre el conflicto armado interno y las disputas por la tenencia de la tierra.

MOMENTOS	ACTIVIDADES A REALIZAR ¿Qué se hace y cómo se hace?	DISEÑO ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?	MATERIALES ¿Qué necesito?	DURACIÓN ¿Cuánto tiempo?
1. Preparación del espacio.	Se dispone el aula a manera de mesa redonda organizando 3 grupos. 	Se inicia la sesión saludando fraternalmente a los estudiantes y posteriormente se pide que se organicen en tres grupos para el desarrollo de la sesión.		5 minutos
2. Actividad de inicio o referente	Inicialmente se indaga sobre las nociones de cómic, historieta y novela gráfica que poseen los estudiantes y en este proceso dialógico simultáneamente se va construyendo un mentefacto sobre el concepto de novela gráfica en el tablero por parte de la docente. 	Acompañando el espacio de dialogo entre la docente y los estudiantes se explica a los estudiantes ¿Qué es la novela gráfica? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuál es la diferencia entre novela gráfica y cómic? • Con base en la información teórica extraída de Grupo Editorial Planeta: Con la novela gráfica el autor construye una emoción narrativa que pieza por pieza descompone como un puzzle de mil pedazos y lo pone en las manos de los lectores para que puedan construir una imagen propia. No es solo contar una historia, es contar una sensación, una emoción, un trozo de nuestra vida o de nuestra época. Se caracterizan por poseer una secuencia gráfica e intención narrativa, es decir que haya relación entre una viñeta y la siguiente con la intención de comunicar alguna cosa[23] • Se lee con los estudiantes el artículo "Construcción de memoria histórica a partir de novelas gráficas"	• Video *La novela gráfica que retrata el conflicto armado en Colombia* disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4KTD47wcI8s • Artículo Construcción de memoria histórica a partir de novelas gráficas. Disponible en: https://uniandes.edu.co/es/noticias/comunidad/construccion-de-memoria-historica-a-partir-de-novelas-graficas	25 minutos

[23] Fundamentación teórica construida a partir de: ¿Pero existe una diferencia entre cómic y novela gráfica? Disponible en: https://www.planetadelibros.com/blog/resenas/19/articulo/que-son-las-novelas-graficas/401

		• Finalmente se proyecta el video *La novela gráfica que retrata el conflicto armado en Colombia* que aborda el uso de la novela gráfica desde la Comisión de la Verdad		
3. Actividad(es) central(es) o de creación y expresión	Como actividad central se pide a los estudiantes que realicen la lectura de los insumos de novela gráfica (una por grupo) propuestos por la docente: Novelas gráficas: a) *Tinajones* de Historia Gráfica de la Lucha por la Tierra en la Costa Atlántica. b) *La fuerza de la tierra* de la Comisión de la Verdad. c) *La noche más oscura, perdidos* y *la bala* (ver Anexo 10) Se invita a los estudiantes para que durante la lectura identifiquen, ¿qué acontecimientos y/o eventos se refiere? ¿qué elementos de la geografía están presentes en el relato? y ¿cuál es su apreciación como grupo sobre la propuesta narrativa?	• Por grupos harán una lectura colectiva de los fragmentos asignados. El ejercicio lector propone una reflexión a los estudiantes sobre las siguientes preguntas: ¿qué acontecimientos y/o eventos se refiere? ¿qué elementos de la geografía están presentes en el relato? y ¿cuál es su apreciación como grupo sobre la propuesta narrativa?	• Novelas gráficas: a) *Tinajones* de Historia Gráfica de la Lucha por la Tierra en la Costa Atlántica. b) *La fuerza de la tierra* de la Comisión de la Verdad. c) *La noche más oscura, perdidos* y *la bala* (ver Anexo 10)	15 minutos
4. Momento de cierre y evaluación.	Para el cierre de la sesión cada grupo deberá socializar el contenido de su novela gráfica, con el propósito que sus demás compañeros conozcan el recurso. Además se pregunta a los estudiantes sobre ¿qué elementos geográficos lograron identificar en el relato? La docente esquematizará en el tablero las ideas claves que los estudiantes mencionen sobre cada novela gráfica.  	• Partiendo del ejercicio lector realizado anteriormente, se propone un espacio de socialización y reflexión en torno a la novela gráfica como recurso para la enseñanza de la geografía. • Como hilo conductor de este espacio de dialogo se emplearon las preguntas propuestas en el momento central de la sesión ¿qué acontecimientos y/o eventos se refiere? ¿qué elementos de la geografía están presentes en el relato? y ¿cuál es su apreciación como grupo sobre la propuesta narrativa?	• Tablero y marcadores	20 minutos

SESIÓN: 8
FECHA: 20 - octubre del 2022
ACTIVIDAD CENTRAL: El deporte como herramienta de aproximación para el aprendizaje de la geografía.

MOMENTOS	ACTIVIDADES A REALIZAR ¿Qué se hace y cómo se hace?	DISEÑO ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?	MATERIALES ¿Qué necesito?	DURACIÓN ¿Cuánto tiempo?
1. Preparación del espacio.	Se dispone el aula organizando los pupitres en 4 grupos, como se muestra a continuación: 			5 minutos
2. Actividad de inicio o referente	Se inicia la sesión saludando fraternalmente a los estudiantes y exponiendo el propósito de la actividad a realizar en la sesión. Para este primer momento se solicita a los estudiantes que se organicen para trabajar en 4 grupos y a cada grupo se le asigna un mapa con la división política de los continentes.	• Una vez socializado el propósito de la sesión a cada grupo se le hace entrega de un mapa continental. • Se pide a los estudiantes que observen el mapa, identifiquen y mencionen los elementos presentes en el mismo. • Se recuerdan los conceptos de orientación, localización, ubicación y escala de manera complementaria al dialogo previo con los estudiantes	• Mapas**	15 minutos
3. Actividad(es) central(es) o de creación y expresión	Durante la actividad central se solicitará a los estudiantes que con base en sus conocimientos sobre deportes (eventos deportivos, jugadores, equipos, etc.) realicen un ejercicio de mapeo de los mismos sobre el mapa asignado. Una vez finalizado el mapa, cada grupo elegirá un representante para que socialice los elementos que ubicaron en su mapa.	• Con cada mapa se les entregará a los estudiantes colores y marcadores para que puedan elaborar las convenciones en el ejercicio de mapeo. • La docente en formación estará acompañando a cada grupo y resolviendo las preguntas que puedan surgir durante el ejercicio.	• Mapas** • Colores • Marcadores	25 minutos
4. Momento de cierre y evaluación.	Para el cierre de la sesión cada grupo deberá fomentar un dialogo interno donde den respuesta a la pregunta ¿Cuál es la relación entre geografía y deporte?	• Partiendo del ejercicio de socialización de los mapas y teniendo como insumo el mapa elaborado, se propone una reflexión en torno a la relación entre deporte y geografía.	• Hojas en blanco	15 minutos

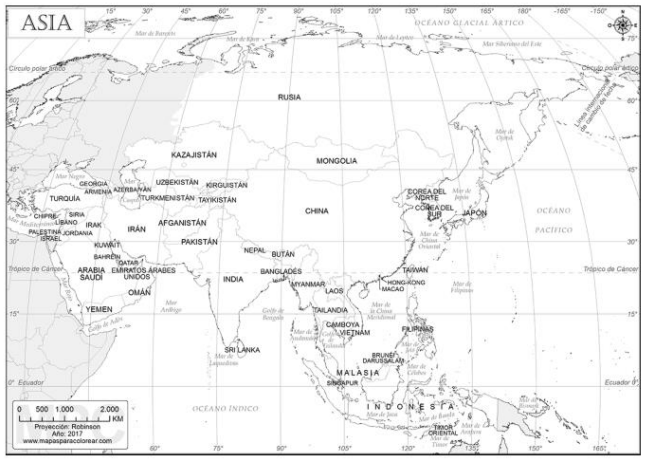
		• Para documentar la reflexión se solicita a cada grupo que en una hoja en blanco escriban las conclusiones al respecto.		

****MAPAS**









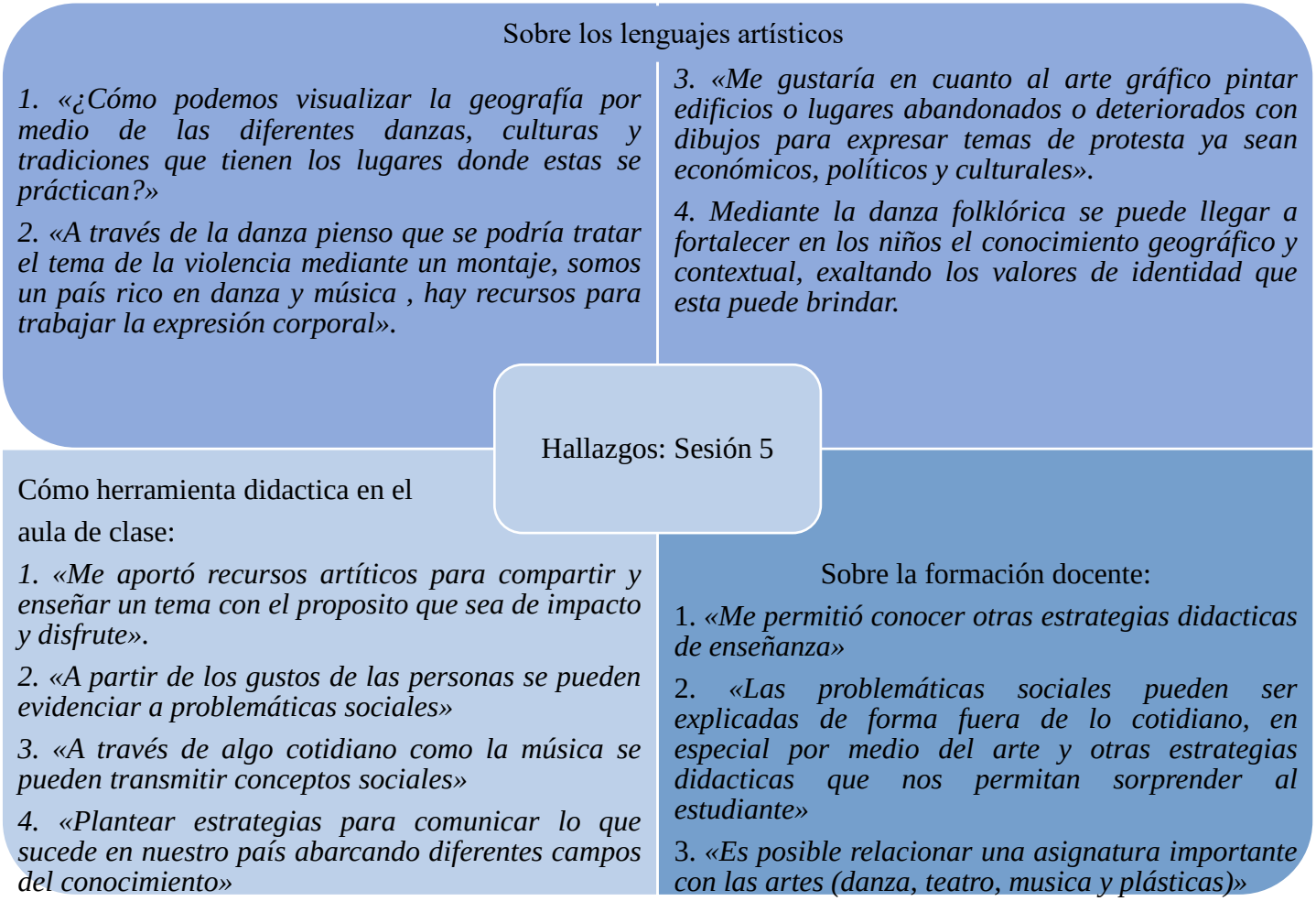
La mediación didáctica nombrada *las artes plásticas, el teatro, la música, la literatura y el deporte en la comprensión de diversos fenómenos geográficos*, fue diseñada para desarrollar en el trascurso de cuatro (4) sesiones. Esta actividad se propuso con la finalidad de responder a algunos de los ejes temáticos sobre los cuales los estudiantes enunciaron su interés de articular el conocimiento del área de ciencias sociales como se enunció anteriormente sobre centros de interés y ejes temáticos propuestos por los estudiantes de grado décimo de la ENSDMM *(véase Tabla 7).*

Para sustentar la pertinencia de las sesiones 5, 6 y 7 (*véase Tabla 12. Planeador de actividades sesiones 5 a 8*) se retoman los planteamientos de Rodríguez (2010) sobre el leguaje como ayuda didáctica, señala la autora que, es relevante considerar el papel del lenguaje en el aprendizaje y la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales en general, puesto que, "el lenguaje es un método exclusivamente humano y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de símbolos producidos de manera deliberada" (Sapir, 1966, pág. 14).

El lenguaje como medio de expresión y comunicación del ser humano sirve de pretexto para "la mediación cultural de los lenguajes artísticos, la experiencia estética, la lectura y la escritura como prácticas socioculturales" (Chaparro, *et al*. 2021, pág. 40). Dentro de las manifestaciones artísticas del lenguaje, en las sesiones 5, 6 y 7 se recurrió a las artes plásticas, el teatro, la música, la literatura y la novela gráfica como ejes de integración curricular con relación al saber geográfico.

Durante la sesión 5 *Geografía y lenguajes artísticos ¿Cuál es el lugar de las artes en la enseñanza de la geografía y, en general, de las ciencias sociales?*, como ejercicio reflexivo se propusieron a los estudiantes tres preguntas: a) ¿De qué otra manera se podrían articular los lenguajes artísticos al área de ciencias sociales? b) ¿Qué me aportó la sesión de hoy a mi proceso de maestro en formación? c) ¿Cómo puedo llevar lo aprendido al aula de clase? Estos fueron algunos de los hallazgos sobre estas:

Figura 12. Reflexiones de los estudiantes de grado 10 - 04 sobre la enseñanza mediada a través de los lenguajes artísticos



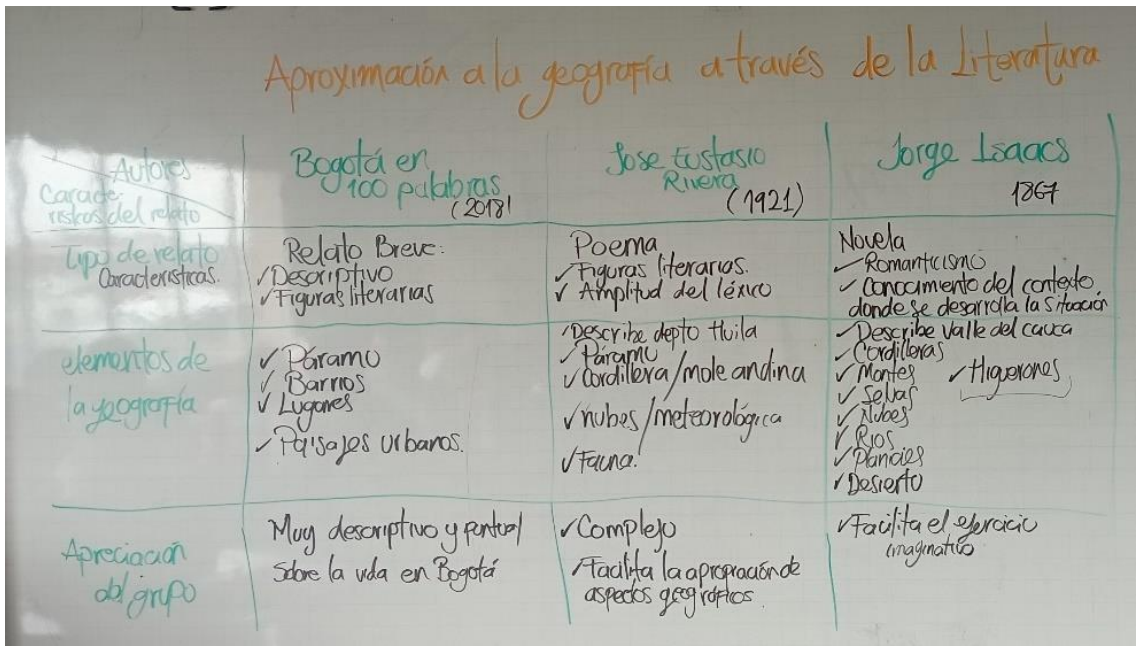
Nota: Elaboración propia con fragmentos extraídos del anexo 11. Evidencias sesión 5

Esta sesión presentó una gran recepción por parte de los estudiantes, puesto que, los lenguajes artísticos están presentes en su formación académica, y en esa medida reconocen en ellas una herramienta de expresión y comunicación. La actividad permitió evidenciar, con la respuesta a la pregunta ¿de qué otra manera se podrían articular los lenguajes artísticos al área de ciencias sociales? por parte de los estudiantes, una multiplicidad de variables que pueden interrelacionarse para llevar a cabo un proceso de enseñanza. Me permito entonces concluir que, por una parte, los lenguajes artísticos contribuyen a mejorar la percepción del entorno social y a comprender las relaciones del presente, de otro modo, desde el componente geográfico, además permite el desarrollo de las capacidades de análisis y de reflexión sobre

las interacciones en el espacio geográfico, y, finalmente, desde el componente didáctico, son fuente inagotable para crear recursos y estrategias de enseñanza.

Sobre la sesión 6, *Aproximación a la geografía a través de la literatura*, de manera conjunta los estudiantes identificaron a través de una herramienta de análisis textual *(véase figura 13)*, las características literarias de los relatos leídos, los elementos del espacio geográfico enunciados en los textos y su apreciación grupal sobre el texto abordado, respecto a su contenido y como herramienta de mediación con el saber geográfico.

Figura 13. Herramienta de análisis textual construida colectivamente por los estudiantes de 10 - 04



Con base al ejercicio lector se propuso a los estudiantes la creación de un microrrelato *(véase anexo 12)* en el cual integraran en la narrativa elementos geográficos, esto con un doble propósito, de una parte, evidenciar a través de la narrativa literaria las prácticas socioculturales tejidas con el entorno, y, presentar los ejercicios de escritura creativa como una estrategia didáctica que además posibilita pensar el espacio geográfico en interlocución con las experiencias espaciales de los sujetos.

En correspondencia al ejercicio de aproximación literaria, en la sesión 7, se aborda *La novela gráfica como estrategia de enseñanza de la geografía: diálogos sobre el espacio geográfico*

colombiano. Los textos propuestos son producto de investigaciones donde se estableció relación directa con las comunidades para narrar sus historias, y, de ejercicios testimoniales desde la Comisión de la Verdad, que reconoció las afectaciones y el impacto del conflicto armado a la población campesina.

Durante el desarrollo de esta actividad los estudiantes lograron identificar la siguiente información en las novelas gráficas propuestas:

Tabla 13. Elementos de la novela gráfica desde la lectura de los estudiantes del grado 10 - 05

	La fuerza de la tierra	Los Tinajones	Cómic documental: 1. Balita, la bala perdida. 2. Viñetas negras 3. Los perdidos
Contexto histórico y/o geográfico donde se desarrolla	• Basado en testimonios de 2019, encuentro *el campo cuenta* de la Comisión de la Verdad. • Zona rural de Colombia	• Costa Atlántica, Córdoba en 1920.	• Secuencia gráfica 1 y 2. Cali, Colombia 1981 y 1992 respectivamente. • Secuencia gráfica 3, 2013
Problemática social	• Desplazamiento forzado. • Asesinatos, masacres	• Despojo de tierras. • Organización sindical. • Represión	• Enfrentamientos entre guerrilla y paramilitares • "Limpieza ciudadana" • Falsos positivos
Elementos geográficos	• Agricultura • Despojo de tierras • Recursos minerales: esmeralda, oro, plata, coltán y petróleo.	• Río Sinú • Baldíos • Terratenientes • Tierras cultivadas.	• Ciudad

Desde la reflexión pedagógica, el desarrollo de esta actividad propició la explicación de las problemáticas sociales, culturales e históricas identificadas por los estudiantes y correlacionadas con la enseñanza de la geografía, contribuyendo así a una educación

geográfica proyectada de manera interdisciplinar y articulada desde una propuesta literaria que genera procesos reflexivos y críticos en correspondencia con las vicisitudes del mundo contemporáneo.

Finalmente, la actividad 8, *el deporte como herramienta de aproximación para el aprendizaje de la geografía* se propone buscando un eje articulador entre el saber geográfico y los conocimientos que poseen los estudiantes desde el ámbito deportivo. Según Rodríguez para lograr la integración en el área de Ciencias Sociales esta "debe buscarse no sólo en relación con las áreas del conocimiento sino también respecto a la formación del alumno, en quien se debe tratar de estimular procesos de auto – construcción, como sujeto cognoscitivo, social, intelectual y físico" (2010, pág. 26).

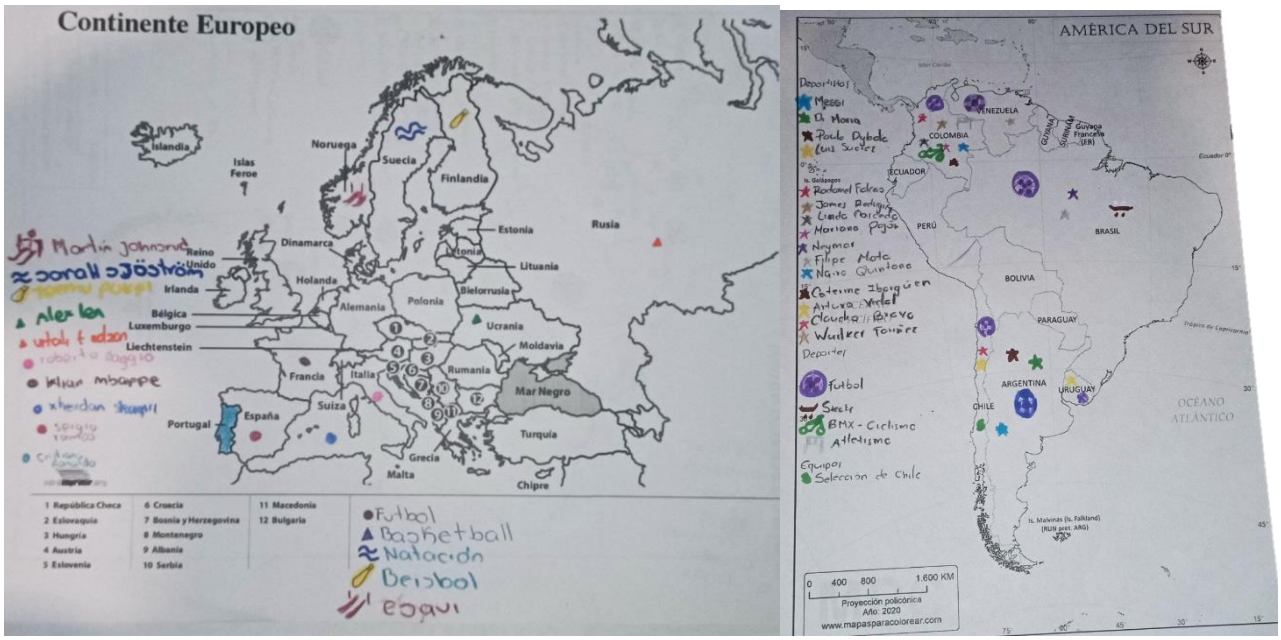
Figura 14. Implementación mediación didáctica sesión 8



Nota: Fotografía tomada por Laura Alejandra Sotelo durante el desarrollo de la sesión 8.

La sesión estuvo mediada por una actividad cartográfica, en la cual, los estudiantes debían localizar países desde sus conocimientos deportivos (eventos deportivos, clubes o equipos, jugadores, entre otros). A continuación se presentan algunos de los mapas intervenidos *(véanse en anexo 13)* por los estudiantes.

Figura 15. Georreferenciación de deportes y deportistas en América del sur y Europa



Nota: Elaborados por Brigitte Beltrán, Sara Contreras, Karen Ochoa, Paula Gómez, Jesús Martínez, Derly Ordóñez, Natalia Rojas, Sara Garzón, Santiago Martínez, Sara Monterrosa y Juliana Tobón, grado 10-05

En términos de integración curricular, la actividad permitió abordar el deporte desde una perspectiva territorial mediada por el conocimiento de los estudiantes, es decir, la generalidad de las prácticas deportivas y la diversidad de su expresión geográfica constituye al deporte en una herramienta para la construcción del saber geográfico. Por otra parte, la reflexión sobre la fase práctica de esta propuesta me permitió identificar que, aunque inicialmente el propósito de la actividad se versó sobre la articulación entre el saber geográfico y los conocimientos que poseen los estudiantes desde el ámbito deportivo, durante este proceso de triangulación interpretativa evidencié que, el deporte también puede convertirse en una unidad de análisis para la educación geográfica, desde la cuál podría ser viable estudiar y comprender las relaciones (económicas, comerciales, políticas, etc.) que establece el deporte con el espacio.

.

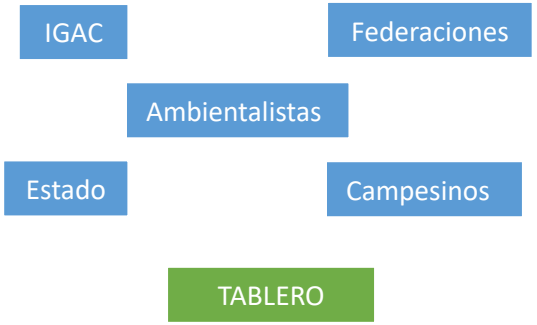
7.5. El uso de la prensa como eje articulador entre la enseñanza de la geografía y el conocimiento de la realidad nacional e internacional.

Tabla 14. Planeador de actividades sesiones 9 - 10

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – PRÁCTICA PEDAGÓGICA. N° DE SESIÓN: 9 - 10

INSTITUCIÓN: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori **CURSOS**: Décimo **SABER DISCIPLINAR**: Educación geográfica **TEMÁTICA**: Territorio
REALIZADO POR: Laura Alejandra Sotelo Suárez
OBJETIVO GENERAL: Hacer uso de la prensa como eje articulador entre la enseñanza de la geografía y el conocimiento de la realidad nacional e internacional.

SESIÓN: 9
FECHA: 24 y 27 de octubre del 2022
ACTIVIDAD CENTRAL: Juego de rol sobre el acaparamiento de tierras en Colombia

MOMENTOS	ACTIVIDADES A REALIZAR ¿Qué se hace y cómo se hace?	DISEÑO ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?	MATERIALES ¿Qué necesito?	DURACIÓN ¿Cuánto tiempo?
1. Preparación del espacio.	Se dispone el aula organizando los pupitres en 5 grupos, como se muestra a continuación, y a cada grupo se le asigna un rol: 			5 minutos.
2. Actividad de inicio	Se inicia la sesión saludando fraternalmente a los estudiantes, posteriormente se pregunta acerca de los conceptos de latifundio, baldíos y monocultivo con la finalidad de establecer las nociones previas de los estudiantes en relación con el tema a tratar en la sesión *acaparamiento de tierras*.	• Se da inicio a la sesión presentando el tema de acaparamiento de tierras, pero antes de ahondar en el mismo se revisarán las nociones o conocimientos que tienen los estudiantes acerca de los conceptos de latifundio, baldío y monocultivo. • Posteriormente se definirán los conceptos de manera concreta, para ello se tomarán las siguientes referencias:	• Marcadores • Mapa de baldíos y/o latifundios de Colombia • Imágenes de monocultivos	40 minutos aproximadamente

		• *Latifundio:* Establecer las diferencias entre latifundio y minifundio (definición según el Instituto Colombiano de Reforma Agraria[24]) • *Baldíos*: Ley 200 del 16 de diciembre de 1936. Sobre régimen de tierras. • Monocultivo: desde la sustitución de cultivos establecida en el Plan Colombia https://www.rds.org.co/es/novedades/monocultivos-y-conflictos-socio-ambientales • Se establecerán ejemplos de los tres conceptos anteriores y se ilustrarán por medio de imágenes. • De manera subsiguiente se explicará el concepto de acaparamiento de tierras con base en la definición del Programa de Justicia Agraria TNI, (2013). *El acaparamiento global de tierras*. El texto plantea que el acaparamiento de tierras es el poder sobre las riquezas vinculadas a la tierra; ejercer control sobre recursos naturales como el agua, los minerales, los bosques y definir los beneficios de su utilización, a partir de este último se establece el elemento de *transnacionalización de la tierra* que corresponde a la propuesta de la economía política donde se generan usos intensificados de la tierra, ingreso de capital, depredación y extracción de los recursos naturales, industrias de monocultivos, ampliación de las fronteras de las zonas de extracción, entre otros. • Finalmente, a cada grupo, de acuerdo con su rol, se le entrega una noticia*** para que realice la lectura de la misma e identifique sus argumentos.		
3. Actividad(es) central(es) o de creación y expresión	Durante la actividad central tendrá lugar un debate basado en un juego de rol, donde cada grupo argumenta su postura respecto al acaparamiento de tierras desde su rol. Para la realización del debate se empleará la clase, siguiente, con el propósito que los estudiantes tengan	• El docente asigna roles y explica reglas del juego, además propone 3 preguntas orientadoras que servirán para orientar el debate: • ¿Hay desigualdad en la tenencia de la tierra? • ¿Cuál es la relación entre el acaparamiento de tierras y el conflicto armado?	• Noticias***	Lectura de las noticias - 20 minutos. Debate: 40 minutos.

[24] Las áreas de minifundio, se caracterizan como: la predominancia de las pequeñas unidades de explotación, el valor de la producción y la distribución de la población, la palabra minifundio se ha asociado a la idea de una pequeña parcela, cuyos rendimientos son tan exiguos que no alcanzan a proporcionar a sus poseedores los ingresos necesarios para la solvencia de las necesidades esenciales en la vida familiar.

	tiempo prudente para estudiar la lectura y preparar el debate.	• ¿Qué predomina en el uso del suelo, cultivo o ganadería?		
4. Momento de cierre y/o evaluación.	Al finalizar la sesión se dialogará con los estudiantes sobre el juego de rol y la prensa como algunas estrategias de aprendizaje para abordar el saber geográfico.	• El juego de rol es una estrategia de mediación didáctica para el aprendizaje, en la cual se simula una situación de la vida real. Los alumnos establecen un dialogo argumentado que propende la aprehensión de conceptos a través de la simulación de un escenario donde deben aplicarlos.		5 minutos

*****NOTICIAS**

SEPTIEMBRE 28 DE 2011 - 01:26 P.M.
Recuperado de: https://www.portafolio.co/economia/finanzas/52-tierra-colombia-le-pertenece-poblacion-146162



52% de tierra en Colombia le pertenece al 1,5% de población

SEPTIEMBRE 28 DE 2011 - 01:26 P.M.

Recuperado de: https://www.portafolio.co/economia/finanzas/52-tierra-colombia-le-pertenece-poblacion-146162

Tras dos años de intenso trabajo para diagnosticar a la Colombia rural, escenario natural de dos de los cinco motores de la Colombia próspera que se sueña el presidente Juan Manuel Santos: el agro y la minería, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) concluyó que este país no solo tiene más población campesina de la que se cree, el 32 por ciento (se calculaba en el 25), sino que no podrá modernizarse como quiere a espaldas de estos colombianos que no apuestan por su futuro y su felicidad en los centros urbanos.

Están en el 75, 5 por ciento de los municipios. Y si estos números –construidos sobre criterios de densidad poblacional y distancia de los centros urbanos– parecen apenas un cambio de cifras, lo que dice la ONU en el segundo gran informe sobre Colombia en ocho años –el otro fue en el 2003 sobre el conflicto armado: Callejón con salida– frente a la manera de superar la brecha entre el mundo rural y el urbano, promete sacudir al país.

Afirma que no basta una reforma agraria, y será necesario cambiar la estructura de la tenencia de la tierra, históricamente concentrada. Esto, desde la propuesta del organismo, implica no solo hacer un censo agrario –no se hace desde hace 40 años– y actualizar el catastro, sino gravar con impuestos altos a los dueños de mucha tierra y multar la improductiva, para desestimular la concentración.

Propone que sea la Dian, y no las autoridades municipales, "manipuladas por élites locales", la que se encargue del predial. La idea sería invertir el dinero en bienestar para la población rural con más precarias condiciones de vida, y dentro de la cual la ONU ubica al campesino (que vive de la agricultura básica o de una actividad relacionada), a las mujeres, a los afro y a los indígenas.

Mientras en el 2009 la pobreza en las 13 áreas metropolitanas del país estaba en 45, 5 por ciento, en la zona rural era de 64, 3 por ciento. La concentración de la tierra está directamente asociada a la desigualdad. Y en Colombia, de 32 departamentos con información sobre concentración, 18 tienen un Gini de 0,80 (más cercano a 1 es más tierra en pocas manos y más cercano a 0 es menos concentración).

Pero si bien la tierra en pocas manos, con los índices más altos en Antioquia, Valle, Caldas, Quindío, Arauca y Meta es un gran problema en el país rural, está acompañado por otro igualmente importante: la distorsión en el uso. Según los criterios de la ONU, a los ganaderos les correspondería devolver casi 20 millones de hectáreas.

Están usando en pastos 39 millones, cuando el potencial de Colombia para la ganadería extensiva es de 21 millones. Con la agricultura pasa al revés: el país tiene 21 millones de hectáreas aptas para el cultivo, pero solo está usando 4,9 millones. Cada vez importamos más alimentos.

La sentencia de la ONU es enfática: todo esto ha ocurrido porque en Colombia ha habido "más territorio que Estado". Y la falta de regulación ha creado las condiciones para el conflicto rural con sus dos componentes: el agrario y el armado. Los protagonistas del primero son los campesinos con su lucha por la tierra –entre ellos mismos, con terratenientes e inversionistas–, por el bienestar y la inclusión política.

Y los protagonistas del segundo han sido las guerrillas, los paramilitares y los narcotraficantes, que quieren control de territorios, corredores y población. Para superar el conflicto rural, la ONU pone sobre la mesa otro punto polémico: "más Estado en el mercado y menos mercado en el Estado".

Este debe intervenir más, porque el mercado no ha promovido el desarrollo rural, según el organismo. En grandes líneas, este será el mensaje que le entregará al presidente Santos el miércoles, cuando le presente su informe que, en un hecho en apariencia paradójico, ha llamado: Colombia rural, razones para la esperanza.

La ONU cree que las hay, porque después de 25 años de gobiernos que le han dado la espalda al país rural, Santos lo ha reivindicado con el reconocimiento de las víctimas, la restitución de tierras y la apuesta por el campo como uno de los ejes de desarrollo.

Pero además, porque el mundo está "ávido" de alimentos, materias primas y recursos ambientales que podrán ser producidos por los campesinos, que como dice el director del informe, Absalón Machado, nunca se han armado para pedir tierra y en cambio esperan las oportunidades para impulsar los motores del desarrollo que tienen como escenario el mundo rural.

'EL ESTADO PODRÍA EXPROPIAR POR MAL USO'

¿Qué le pasa al país si sigue tratando de modernizarse sin tener en cuenta el campo?

Los desequilibrios entre lo urbano y lo rural seguirán acentuándose. Estamos hablando de una diferencia en calidad de vida de, mínimo, un 30 por ciento. Además, los conflictos sociales que están en el campo se van a mantener ahí. Y, finalmente, existe una gran desigualdad entre campesinos y empresarios en el acceso a los recursos. Si estas tendencias continúan, ¿de qué desarrollo estamos hablando?

¿Cuáles son los mayores conflictos hoy en el país rural?

Hay muchos, pero el conflicto que va a tomar más fuerza es con la minería, que compite con los suelos de la agricultura y con el medio ambiente. También hay un conflicto sociopolítico. Es una deuda que el país no ha querido saldar.

Ustedes dicen que Fedegán podría devolver 10 millones de hectáreas para la agricultura, ¿de dónde sale esa cifra?

Fedegán propuso reconvertir esos 10 millones de hectáreas para tres usos: una ganadería más intensiva (más cabezas por hectárea), reforestación comercial o producción de alimentos, palma africana, biocombustibles, etc. De hecho, con 15 millones de hectáreas bien manejadas en ganadería, con 1 y media o 2 cabezas de ganado por hectárea, el país puede duplicar el hato ganadero que tiene.

¿Cómo se traduce en hechos la 'reforma transformadora rural' que ustedes proponen?

Primero, en garantizar la seguridad. Segundo, en hacer desarrollo institucional, eso no es solo reestructurar al Incoder o el Ministerio de Agricultura, sino crear instituciones nuevas y reglas de juego.

Tercero, armar una política integral de tierras. La restitución y la formalización son una parte muy importante, pero hay que ir más allá, hacia una política que toque la estructura agraria, que modifique la alta desigualdad en la propiedad de la tierra. Esto incluye políticas de agua y del medio ambiente. Y, por último, hay que eliminar la especulación con la tierra, dejar de tener predios simplemente para valorizarlos, sin cultivarlos.

Élites rurales poderosas han combatido el impuesto a la tierra, con su influencia sobre las autoridades municipales...

En el caso de la propiedad privada improductiva, el Estado podría incluso expropiar alegando su mal uso, pero pagando una indemnización. La pregunta es si Colombia está dispuesta a hacerlo.

GREMIOS DEL CAMPO RESPONDEN A INQUIETUDES

'Brecha frente a lo urbano se mantiene': Rafael Mejía

Sociedad de Agricultores: "Hay diferencias muy marcadas entre lo urbano y lo rural y esto se acentúa en la educación de jóvenes entre los 18 y 25 años. En las cabeceras municipales estudia el 35,9 por ciento de esta población, mientras que en las zonas rurales lo hace el 13,2 por ciento.

Más allá de los desplazados por la violencia, también están los campesinos desplazados por la violencia económica, a quienes las deudas y la falta de oportunidades los han obligado a dejar sus tierras. Ante el debilitamiento de las asociaciones campesinas, hay grupos separados, les falta coordinación. Los que se han agremiado sí han progresado y hoy son técnicos.

En todo caso, los indígenas y afros en las zonas rurales están en mejores condiciones, porque tienen adjudicaciones en colectivo".

'El lío no es de tierra improductiva': José Felix Lafaurie

Fedegán: "El plan del gremio es que de aquí al 2019 la ganadería pueda ocupar 30 millones de hectáreas, o incluso 20, pero con un hato de cerca de 40 millones de cabezas de ganado (hoy hay 25 millones en 40 millones de hectáreas).

El problema de esta reconversión productiva –por medio de una mezcla silvopastoril– es que la tierra no se usa en ganadería extensiva porque los ganaderos quieran usarla de esa manera, sino porque no hay los instrumentos, ni de crédito ni de desarrollo rural, para avanzar en ese proceso.

Ese cuento de volver a la discusión de la tierra productiva o improductiva me parece anacrónico. Aquí lo que hay que generar son condiciones de desarrollo, pues lo que vale hoy en día no es la tierra, sino lo que tiene encima".

'Biocombustibles no son una amenaza': Jens Mesa

Fedepalma: "Según la FAO, la expansión de la producción de palma en Colombia, al igual que en Brasil, no está amenazando la seguridad alimentaria y tiene un impacto positivo en la reducción del efecto invernadero.

El apoyo que han tenido los cultivos de caña o de palma no es gratuito. Son las dos materias primas más eficientes para la producción de biocombustibles a nivel mundial.

Frente a la reconversión de tierras ganaderas para el agro, incluidos cultivos para la producción de combustibles, Colombia tiene la oportunidad de moverse en esa dirección. Pero va a depender mucho de que los nuevos proyectos agrícolas tengan los mercados que necesitan y en buenas condiciones para los propietarios".

'Se necesita presencia estatal fuerte': Juan Manuel Ospina

Incoder: "Estamos saliendo de esa era que planteaba que la mejor fórmula era menos Estado y más arbitrio del mercado. Son necesarios, tanto mercados fuertes como un Estado con gran presencia. Para ello se está trabajando en fortalecer la institucionalidad rural. Tenemos que estar alineados en combatir la minería ilegal y en los estímulos de la política pública, de créditos, el acceso a los insumos, a la tierra, a la tecnología.

No deberían darse estímulos a usos del suelo que no correspondan a su vocación y no es lógico financiar actividades de ganadería extensiva. También estamos haciendo una nueva legislación sobre el concepto de desarrollo rural, en la que se abordan los derechos de superficie para que quienes tengan capacidad económica puedan arrendar las tierras y así incentivar el factor de producción y no tanto el de valorización".

'El marco jurídico tributario es errático': Juan Ricardo Ortega

Dian: "Está el impuesto sobre la tierra, que es el predial, y otro sobre las actividades productivas derivadas de esta tierra. El predial, que depende de la base de un valor supuesto de la tierra, lo define cada municipio, lo que resulta tremendamente errático, pues los caciques regionales que son latifundistas actúan en beneficio propio. Por ejemplo, el catastro en Antioquia permite avalúos muy bajos para no cobrar el impuesto al patrimonio.

Además, 40 por ciento de la tierra en Colombia no aparece registrada y opera una figura ambigua como la de la 'posesión' sobre la tierra, que no permite que se tenga claro quién es su dueño, lo que ha generado violencia.

Acá, antes que el tributo hay que ejercer el derecho a la propiedad. Y la ciudadanía debería poder controlar cuánto paga cada predio. Personas iguales deben pagar lo mismo. El anonimato se presta a la corrupción".

21 Septiembre de 2016
Recuperado de: http://www.contagioradio.com/monocultivos-y-conflictos-socio-ambientales-articulo-29617/



21 Septiembre de 2016

Recuperado de: http://www.contagioradio.com/monocultivos-y-conflictos-socio-ambientales-articulo-29617/

El 21 de septiembre del año 2006 se decretó como el Día Internacional Contra el Monocultivo de Árboles. La iniciativa tuvo lugar en Brasil cuando el movimiento "Red contra el desierto" manifestó su preocupación por los impactos socio-ambientales generados por la plantación a gran escala, de monocultivos conocidos como "desiertos verdes".

Las nefastas consecuencias de esta práctica en el marco del llamado "capitalismo verde", afectan de manera directa tanto a la naturaleza como a las diferentes poblaciones y comunidades. Según el Instituto Alexander Von Humboldt, los monocultivos causan efectos nocivos como la alteración del ciclo hidrológico en los territorios, la transformación de la abundancia y composición de especies de fauna y flora, la erosión de la tierra, y la modificación de la estructura y composición de los suelos.

Frente a las negativas consecuencias generadas en la naturaleza a raíz de esta práctica, es imprescindible señalar los impactos también generados a las poblaciones se relacionan directamente con el territorio. Desplazamientos forzados, conflictos sobre la tenencia de la tierra entre actores empresariales forestales y los pobladores, la pérdida de las culturas indígenas y tradicionales, y la pérdida del sustento de la población nativa son algunos de los efectos más relevantes.

De acuerdo al informe presentado en el 2014 por la Confederación Internacional OXFAM, Colombia, Paraguay y Guatemala, presentan casos similares de inversiones significativas para la producción de materias primas de gran demanda internacional, es el caso por ejemplo de los monocultivos a gran escala de maíz, soya y aceite de palma, coincidiendo además con la ocupación de territorios antes ocupados, en su mayoría por comunidades indígenas y campesinas a las que se le priva el acceso a la tierra.

Uno de los antecedentes más relevantes en materia de monocultivos en Colombia, se remonta al año 2001 con el proyecto de sustitución de cultivos ilícitos del Plan Colombia, con el que se dio prioridad a proyectos productivos de monocultivos como el cacao, la palma de aceite, el caucho y las especies forestales. Departamentos como Cundinamarca, Santander, Caquetá, La Guajira, Casanare, Bolívar, Nariño, fueron los territorios en los que se implementaron dichos proyectos.

Con el desarrollo del proceso de paz en Colombia, puntualmente con lo negociado en el primer punto sobre la Reforma Agraria Integral, el Gobierno Nacional y las FARC-EP han acordado como alternativa al desarrollo agrario la creación de un mayor número de incentivos para la productividad familiar, en contraste con la productividad de tipo agro-industrial a la que pertenecen las plantaciones a gran escala de monocultivos.

Así mismo, se acordó la creación del Plan Nacional Integral de Sustitución de Cultivos de Uso Ilícito, en el que se estableció como principio clave, trabajar de la mano de las comunidades en la creación y definición de alternativas para la sustitución, bajo los criterios de sostenibilidad socio-ambiental y económica. Algunos de los fines principales de este punto consisten en la preservación del ambiente y en garantizar a las poblaciones y comunidades condiciones de vida digna.

Por: NINA CHAPARRO| 2015/08/25 17:11
Recuperado de: https://www.semana.com/opinion/articulo/nina-chaparro-monocultivos-de-palma-dejan-los-campesinos-sin-pancoger/439921-3


Semana

NACIÓN | OPINIÓN | ECONOMÍA | VIDA MODERNA | GENTE | CULTURA | MUNDO | TECNOLOGÍA | EDUCACIÓN

NINA CHAPARRO (*) | 2015/08/25 17:11

¿La Palma que mata?

Ante los cultivos extensivos de palma de aceite los campesinos y campesinas reclaman su soberanía alimentaria.

Por: NINA CHAPARRO| 2015/08/25 17:11

Recuperado de: https://www.semana.com/opinion/articulo/nina-chaparro-monocultivos-de-palma-dejan-los-campesinos-sin-pancoger/439921-3

La mayoría de nosotros guardamos tristemente en nuestra memoria las aproximadamente 70 personas que los paramilitares degollaron, decapitaron y asesinaron en el Salado. La matanza de los 12 campesinos en la vereda de las Brisas. El desplazamiento de toda la comunidad de Mampuján y la espeluznante noche sin luz de Chengue en la que con morteros y machetes 30 hombres fueron asesinados. Toda esta violencia que hace parte de la historia del departamento de Bolívar y sus alrededores, hoy deja ver sus consecuencias en el despojo de tierras y el cultivo extensivo de la palma de aceite.

Pedro, un líder comunitario del municipio de María la Baja, tiene puesta una camiseta que dice "cultivar alimentos es cosechar la paz". Está en frente de un auditorio y suda mientras nos explica que el cultivo extensivo de la palma en la región los pasó "de propietarios a jornaleros."

Desde los 70s, tal como lo relata Verdad Abierta en su blog ¿cómo se fraguó la tragedia en los montes de maría?, las tierras de esta zona eran de quienes las habían labrado por años. Pero como un sacudón que irrumpe y fractura, el conflicto armado llegó. Sus parcelas entraron en quiebra y, en términos muy resumidos, el miedo y la presión de las guerrillas y los paramilitares fue desplazando a sus habitantes. En ese justo momento aparecieron los empresarios, avalados por el gobierno, con la palma de aceite para el desarrollo del crudo y la producción de biodiesel.

Pedro se refiere a este momento como a "una estrategia montada". Mientras la gente se desplazaba por la amenaza de los grupos armados a finales de los 90s, los palmicultores compraban la tierra dando paso a sus cultivos extensivos de palma. Los pobladores, según un estudio de Indepaz, señalan que las 6.820 hectáreas que para el 2013 estaban sembradas, hoy se reflejan negativamente en la escasez e incremento de los precios de los alimentos de pancoger. Parece una contradicción que en una de las zonas más fértiles de Colombia la gente empiece a tener hambre.

Además de estar en riesgo la soberanía alimentaria, es decir, su derecho a definir de qué se alimentan y cómo, los habitantes de la región nos comentan que el problema ambiental de la contaminación del agua es bastante grave. Los embalses construidos desde la mitad del siglo XX para los cultivos de sus alimentos ahora están al servicio casi exclusivo de la palma y, debido a los químicos y desechos que dejan este tipo de megaproyectos, el agua se está contaminando.

Vamos terminando el recorrido por la zona de María la Baja y el paisaje que antes estaba coloreado de arroz, plátano, yuca y maíz, ahora solo es palma, palma y palma. Los campesinos y campesinas de la región piden que se inicie un debate público especialmente sobre su soberanía alimentaria, con diferentes autoridades como el Ministerio de Agricultura, el INCODER, la Gobernación de Bolívar, las administraciones municipales y los empresarios que impulsan el monocultivo de palma de aceite. Están convencidos de que la paz no llega ni con hambre ni con sed.

05 de marzo de 2019
Recuperado de: http://blogs.eltiempo.com/no-hay-derecho/2019/03/05/invisible-acaparamiento-tierras/


EL TIEMPO | BLOGS

SUSCRIBIRSE | INICIAR SESIÓN

Las opiniones de los blogueros son de su estricta responsabilidad y no representan la opinión de este portal.

Dejusticia

El invisible acaparamiento de tierras

Por dejusticia

Publicado en: No hay derecho

05 de Marzo de 2019

Recuperado de: http://blogs.eltiempo.com/no-hay-derecho/2019/03/05/invisible-acaparamiento-tierras/

La creciente deforestación en el Guaviare está asociada al acaparamiento de tierras. Esto ya ha sido denunciado en varios medios y localmente es tratado como verdad sabida. En un viaje reciente con Dejusticia a San José, escuchamos la misma historia una y otra vez: personas de otras regiones llegan a comprar miles de hectáreas potrerizadas para meter ganado o sembrar palma mientras los campesinos son empujados, por su precaria situación, a deforestar predios para venderles y, luego, colonizar más selva para asegurar su sustento.

Sin desestimar la responsabilidad que tiene el gobierno para atender esta situación, reconozco que el asunto es difícil de atacar, debido a su invisibilidad. ¿Quiénes son estos acaparadores? Algunos dicen que son los "llaneros", mientras otros hablan de los "paisas" y los "rolos". Nadie se atreve a dar nombres. Durante el primer Foro de la Gran Alianza contra la Deforestación, un campesino relató que en Nariño conoció a alguien que afirmaba haber comprado 150 hectáreas en Calamar. Todo se queda al nivel del rumor. Con razón Margarita Pacheco les dice "los intocables" …hacen de las suyas sin ser tocados, gracias al privilegio que les da la invisibilidad.

Esta invisibilidad también se debe a que, en el Guaviare, las grandes compras de tierras son imposibles, formalmente hablando. Casi el 94% del departamento hace parte de figuras territoriales de conservación y uso sostenible (Zonas de Reserva Forestal, Parques Nacionales, etc.), dentro de las cuales no puede haber títulos de propiedad (exceptuando los resguardos indígenas o propiedades adjudicadas antes de la declaratoria de las figuras) ni transacciones entre privados. Por si fuera poco, el 6% restante está constituido como Zona de Reserva Campesina, donde debería evitarse la concentración de tierras y la expansión de la frontera agrícola mediante políticas que estabilicen la economía campesina. El departamento ni siquiera aparece entre las zonas de potenciales ZIDRES. Entonces, ¿cómo acaparan tierras en el Guaviare? La respuesta es que están apropiándose de tierras sin buscar la garantía de títulos de propiedad ni de derechos de uso.

Es una situación escabrosa. No se conoce información oficial que detalles las dimensiones del problema, y mucho menos, operativos contra acaparadores; a pesar de que el Ministro de Ambiente ya reconoció que el acaparamiento es uno de los principales motores de la deforestación. Sin embargo, podría formularse algunas hipótesis usando aportes de los de los estudios críticos rurales.

Se requieren muchos esfuerzos para apropiarse de la tierra, al tener esta una materialidad tan difícil de agarrar y de defender frente a terceros. En situaciones de ilegalidad e informalidad, la coerción y el mercado son mecanismos ideales. Si soy más fuerte, si tengo un brazo armado a mi servicio y si tengo más dinero, podría asegurar que la tierra que he demarcado y comprado no sea disputada por otros o por el Estado. Hay indicios de que esto está ocurriendo en el Guaviare, como la presencia de actores armados ilegales o el precio que están pagando por hectárea deforestada (entre $500.000 y $1.000.000, según se dice localmente). Sin embargo, esto no es suficiente.

También se necesitan mecanismos de regulación, así sean ilegales. Un ejemplo, es el uso de dispositivos de inscripción. Son las técnicas con las que se representa la tierra para indicar la existencia de una apropiación con el fin de excluir a terceros. Van desde marcadores físicos (como el cercamiento, o la evidencia de trabajo humano mediante potrerización, en contextos donde no se ve como necesario oponerse a apropiadores extralocales), representaciones escritas manejadas localmente, hasta los sistemas de registro y catastro que usan los Estados (óptimos si se quiere ser un propietario absentista).

Es posible que en el Guaviare operen dispositivos informales para defender las compras de tierras frente a actores regionales, ya sean autoridades locales u otros acaparadores. Lo que podría verificarse con un examen escalonado: revisar primero las Oficinas de Instrumentos Públicos, por si se están validando negocios ilegales sobre figuras de protección agraria o ambiental; luego las Notarías, para no descartar que se esté optando por una formalidad incompleta, al registrar las compras de tierras sólo ante estas instituciones; y así, sucesivamente, hasta llegar a contratos de documentos que no reposen en ninguna oficina estatal. No se debería descartar tampoco el uso de testaferros para hacer pasar los predios como apropiaciones de campesinos, lo que facilitaría la formalización en un futuro… no sería la primera vez que usan esta figura para acaparar tierras.

Finalmente, se necesitan condiciones ideales que disminuyan el riesgo de la operación, o que presenten una recompensa que valga la pena. Puede que el contexto de informalidad sea útil para apropiar tierras impunemente, al poderse amasar una buena fortuna con especulación y lavado de capitales sin ningún control. Otra posibilidad es que en el Guaviare esté ocurriendo un periodo de anticipación, en el que los acaparadores se estén adelantando a la implementación de regímenes regulatorios más restrictivos, ya sea para aprovechar el desorden mientras no se hagan efectivos o para intentar una formalización de sus apropiaciones a posteriori. Los intentos de formalizar tierras para campesinos en Zonas de Reserva Forestal (mediante sustracción u otorgamiento de derechos de uso) o el entusiasmo del gobernador del Guaviare por meter palma aceitera y ganadería al departamento, aunque son apuesta hechas en nombre de los campesinos, pueden jugar a favor del acaparador, si estamos en el último escenario.

5/10/2017 2:25:00 PM Recuperado de: https://www.semana.com/nacion/articulo/baldios-en-colombia-campesinos-y-latifundistas/524743

Semana

NACIÓN | OPINIÓN | ECONOMÍA | VIDA MODERNA | GENTE | CULTURA | MUNDO | TECNOLOGÍA | EDUCACIÓN

Once claves para entender el chicharrón de los baldíos

El llamado que hizo la Contraloría a la Agencia Nacional de Tierras para que revise 322 predios de políticos y empresarios alborotó un avispero. Semana.com le explica sobre qué versa la pelea.

5/10/2017 2:25:00 PM

Recuperado de: https://www.semana.com/nacion/articulo/baldios-en-colombia-campesinos-y-latifundistas/524743

"Desde el desayuno se sabe cómo será el almuerzo", dice el adagio popular que le cae como anillo al dedo al trámite de la ley de tierras que se acordó en La Habana. Y es que si el resto de la implementación del punto agrario avanza con el ritmo de esta semana el aterrizaje no va a ser fácil.

En menos de cuatro días dos temas que versan sobre la reforma rural integral alborotaron el avispero. Primero fue la propuesta de una nueva legislación agraria que no le gusto ni a la derecha ni a la izquierda, y luego, el llamado que hizo la Contraloría a la Agencia Nacional de Tierras para que ejerza acciones judiciales que anulen la venta de 322 predios de origen baldío y así recuperar tierras que han sido privatizadas de forma presuntamente irregular.

Aunque la última noticia terminó alentando las voces de quienes argumentan que se está poniendo en riesgo el derecho de la propiedad privada, curiosamente la izquierda alega desde la otra orilla, que no se le está metiendo dientes a la desconcentración de la tierra. Lo cierto, sin embargo, es que uno de los componentes clave para que el proceso de paz funcione prendió motores pero empezó levantando ampollas.

Investigadores, intelectuales y académicos han señalado que el problema agrario -la falta de una reforma estructural que democratice el acceso a la tierra- ha sido una de las principales causas del conflicto armado. De hecho, muchos sugieren que la creación de las FARC estuvo relacionada con este problema. Por eso, es que además del componente judicial es importante que, a cinco meses de la firma en el Teatro Colón, se comiencen a sacar adelante los otros puntos del acuerdo.

El tema ha dado para todo. Se volvió a convertir en la bandera de quienes advirtieron casos de concentración de tierra en el pasado, pero también en el argumento de los que no están de acuerdo con lo que pactó del Gobierno con las FARC en La Habana. Ante todas las confusiones que provoca el tema de los baldíos en Colombia, Semana.com le explica en once puntos sobre qué versa la pelea.

1. Se entienden por baldíos las tierras que no son de propiedad privada y pertenecen a la Nación. En 1936 cuando se definió el concepto jurídico, se estableció que las tierras ocupadas con cultivos o ganado son de propiedad privada y se presumió que las baldías son las que no están explotadas, las que no son objeto de aprovechamiento económico y no tiene dueño.

2. No hay un registro detallado de los terrenos baldíos que tiene la Nación. Pese a que ha sido una obligación de los gobiernos documentar los millones de predios, no hay una forma de llevar el control, entre otras, porque el sistema de catastro es deficiente.

3. Por la misma dimensión que lleva hacer el registro, no hay claridad de cuáles son los baldíos que están ocupados y los que no. Sin embargo, se presume que la gran mayoría están ocupados por campesinos o ganaderos. De ahí la importancia de clarificar cuáles han salido del dominio del Estado, los que siguen siendo baldíos y resolver esa situación.

4. El 1 % de los propietarios es dueño del 54 % de la tierra en el país. La concentración de los terrenos agrarios y la desigualdad no paran de crecer. El índice Gini rural, que mide la desigualdad, está en 0.87. Es decir, si el índice está en uno significa que un sólo propietarios es dueño de toda la tierra en el país y si está en cero traduce que todos los campesinos son dueños de su parcela y hay una buena distribución.

5. El debate alrededor de quiénes pueden acceder o no a títulos baldíos siempre ha existido, pese a que la ley dice que son para los campesinos que no tienen tierras que trabajar. En los últimos 50 años se han titulado 25 millones de hectáreas, más del 90 % de ellas baldíos o títulos colectivos.

6. Con el paso de los años uno de los ajustes más importantes que se le hizo a la norma fue en 1994 cuando se estableció que las tierras que fueron entregadas como baldíos a campesinos no pueden acumularse para convertirse en grandes propiedades. Aunque se estipulan diferentes extensiones, la concentración viola el régimen Agrícola Familiar. El liquidado Incoder era el encargado de definir cuál es la extensión de la Unidad Agrícola Familiar en cada municipio, ahora la encargada de esa tarea es la Agencia Nacional de Tierras.

7. Una de las trampas que fomentan quienes practican la acumulación de baldíos es que suelen dividir la propiedad en varias sociedades para así respetar el límite de extensión de la Unidades Agrícolas Familiares que se delimitan para cada territorio. Por ejemplo, en la altillanura las UAF tienen que ser de 1.800 hectáreas pero si se supera esa extensión se reparte en muchas sociedades que casi siempre aparecen a nombre de un mismo propietario.

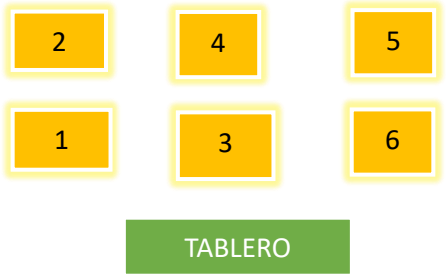
8. Los baldíos son una de las fuentes de las Zidres y las Zonas de Reserva Campesina. La primera de ellas tiene que ver con la entrega de tierras en usufructo a largo plazo a inversionistas para que se desarrollen empresas productivas en territorios de baja densidad de población, distantes de los mercados y con graves problemas de fertilidad de los suelos. Las segundas fueron creadas en 1994 con el fin de proteger a las comunidades campesinas, especialmente aquellas ubicadas en zonas de frontera agrícola, colonización o de conflicto armado, del avance del latifundio o de los grandes monocultivos.

9. Además de las Zidres y las ZRC, en La Habana se acordó crear un Fondo de tierras para los campesinos que no tienen o los que tienen insuficientes. El problema, sin embargo, es que el Gobierno está en mora de hacer el registro de los baldíos que tiene y recuperar los territorios usurpados a las víctimas del conflicto. Recuperar los baldíos que hayan sido ilegalmente privatizados va a ser una de las fuentes más importantes del Fondo de Tierras, además de las compradas y donadas para la reforma al campo.

10. Uno de los mantras del punto agrario que se firmó en La Habana es la desconcentración de la tierra en el país. Una premisa que no pone en riesgo la propiedad privada, sólo aquella que haya sido indebidamente adquirida. Se acordó una reforma rural integral con enfoque territorial. Esto, partiendo que cada región tiene un problema agrario distinto y una taza de concentración que varía y debe ser atendida particularmente.

11. En su informe la Contraloría dice que no hay un detrimento patrimonial pero sí le pide a la Agencia Nacional de Tierras que revise 33 casos para ver si hay irregularidades legales en la acumulación de baldíos. De comprobarse, se tendrán que tramitar las nulidades correspondientes para revertir la concentración de tierras.

SESIÓN: 10
FECHA: 2 - noviembre del 2022
ACTIVIDAD CENTRAL: Construcción de un álbum geográfico

<table>
<tr><th>MOMENTOS</th><th>ACTIVIDADES A REALIZAR ¿Qué se hace y cómo se hace?</th><th>DISEÑO ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?</th><th>MATERIALES ¿Qué necesito?</th><th>DURACIÓN ¿Cuánto tiempo?</th></tr>
<tr><td>1. Preparación del espacio.</td><td>Se dispone el aula organizando los pupitres en 6 grupos, de 5 integrantes cada uno como se muestra a continuación:
 
</td><td></td><td></td><td>5 minutos</td></tr>
<tr><td>2. Actividad de inicio o referente</td><td>Se inicia la sesión saludando fraternalmente a los estudiantes y se explica la actividad a realizar.
El álbum geográfico tiene como propósito que el estudiante reconozca elementos de la geografía de manera simultánea a la comprensión de hechos y fenómenos de su entorno local y mundial.
Posteriormente se diagrama en el tablero la ficha de análisis que acompañará cada noticia abordada.</td><td>• Para la actividad se solicitará a los estudiantes que se dividan en 6 grupos.
• Se dan las orientaciones para realizar la revisión, selección y clasificación de los materiales que encuentren en la prensa escrita y revistas para elaborar el álbum geográfico.
• Se dan las indicaciones para el registro de información en el recuadro que se presenta a continuación y que acompañará cada recorte del álbum.
<table><tr><th>Fuente</th><th>Fecha de publicación</th><th>Página</th><th>Breve descripción de la noticia</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></td><td></td><td>10 minutos</td></tr>
<tr><td>3. Actividad(es) central(es) o de creación y expresión</td><td>Dando paso a la actividad central, se entregan los materiales a cada grupo para la elaboración de la actividad y los estudiantes tendrán el tiempo para observar los periódicos y/o revistas suministradas y</td><td>• La docente en formación estará acompañando a cada grupo y resolviendo las preguntas que puedan surgir durante el ejercicio.</td><td>• Periódicos
• Revistas
• Hojas en blanco
• Tijeras
• Pegamento</td><td>35 minutos</td></tr>
</table>

	seleccionar cuales son las noticias que van a seleccionar.			
4. Momento de cierre y evaluación.	Al finalizar la sesión se dialogará con los estudiantes sobre el álbum y la prensa como algunas estrategias de aprendizaje para abordar el saber geográfico y realizar una lectura critica de la realidad social.	Borjas (2013)[25] propone "la construcción del Álbum Geográfico como una estrategia para el aprendizaje de la Geografía de una manera divertida, utilizando información de carácter geográfico de la prensa, revistas y material de internet en el aula de clases […] Los resultados de aplicación de esta estrategia evidencian que el estudiante obtiene un aprendizaje significativo sobre lo que es la Geografía"		10 minutos

[25] Fundamentación extraída de *Álbum geográfico: una manera divertida de aprender geografía*.

Respecto a la mediación didáctica *Hacer uso de la prensa como eje articulador entre la enseñanza de la geografía y el conocimiento de la realidad nacional e internacional*, esta fue diseñada y propuesta para llevar a cabo en dos (2) sesiones. Esta actividad fue propuesta contemplando la prensa como ayuda didáctica, expone Rodríguez que como recurso didáctico la prensa posibilita relacionar los temas de enseñanza de la geografía con el contexto nacional e internacional, y, es pertinente para que "los estudiantes vean la aplicación del conocimiento geográfico en el análisis de problemas sociales, geopolíticos, económicos, ambientales [y] así mismo facilita el logro de aprendizajes significativos" (2010, pág. 130).

En estas sesiones el uso de la prensa estuvo de manera transversal articulada a dos estrategias: el juego de rol y el álbum geográfico. Sobre el juego de rol como estrategia de enseñanza este permite "desarrollar habilidades para desempeñar diferentes roles dentro de un grupo y construir conocimientos en juegos de grupo que facilitan el aprendizaje colaborativo, promueve la interacción social y la cooperación" (Rodríguez, 2010, pág. 129). En cuanto a el álbum geográfico Borjas expone dos propósitos sobre la aplicación de esta estrategia de enseñanza:

> El álbum geográfico tiene como propósito […] primero, el dominio por parte del estudiante de los conceptos fundamentales de la geografía […]; segundo, la aplicación de esos conceptos fundamentales en la revisión, selección y clasificación de materiales de la prensa escrita, revistas e Internet para conformar el álbum geográfico (2013, pág. 23).

De estas sesiones se obtuvieron los siguientes hallazgos

Tabla 15. Hallazgos encontrados en las sesiones 9 – 10 con grado 10 - 04

Debate – Juego de rol *(véase anexo 14)*	Álbum geográfico *(véase anexo 15)*
• Existe desigualdad por la tenencia de la tierra. • Relación entre acaparamiento de tierra y conflicto armado.	Temáticas geográficas evidenciadas por los estudiantes: • Minería, impacto al medio ambiente y a las comunidades.

• Restitución de tierras a causa de los fenómenos de desplazamiento forzado. • Hay mayor uso del suelo en Colombia para actividades ganaderas en relación con el uso del suelo para cultivos. • El uso del suelo en Colombia y su relación con la soberanía alimentaria.	• Explotación de oro y cobre en Colombia y Nicaragua. • Cambio climático • Explotación de molibdeno en Mocoa, Putumayo. • Tendencias políticas respecto a las elecciones presidenciales en las regiones de Colombia. • Ciclón en Tulsa, Oklahoma (9 de noviembre 1922) • Deforestación en Colombia • Emergencia por lluvias • Desigualdad y pobreza en Venezuela • Sobre el metro: infraestructura vial en Bogotá

Nota: Elaboración propia con base en la información suministrada por los estudiantes de 10 – 04

La propuesta de mediación didáctica *Hacer uso de la prensa como eje articulador entre la enseñanza de la geografía y el conocimiento de la realidad nacional e internacional,* permitió acercar a los estudiantes a tres apoyos didácticos: la prensa, el juego de rol y el álbum geográfico. Si bien, desde el saber pedagógico no se conceptualizó cada estrategia, puesto que, la actividad se orientó mayoritariamente al fortalecimiento de los conocimientos geográficos, si se hizo explícito el componente metodológico y didáctico de la actividad. Sobre los saberes geográficos, en estas sesiones también fue posible identificar que los estudiantes no poseían nociones previas sobre la temática de acaparamiento de tierras en Colombia, lo cual representó un ajuste al proceso de planeación, generando una sesión adicional; así, en una sesión se abordaron teóricamente los conceptos relacionados con el acaparamiento de tierras y se dio un tiempo prudencial para el estudio del rol asignado, y, en la sesión siguiente se desarrolló el debate propuesto.

8. Conclusiones

Las consideraciones finales del actual trabajo de grado se cimentan sobre los momentos investigativos, prácticos y reflexivos que contempló la propuesta pedagógica en torno a la pregunta ¿Qué estrategias didácticas se pueden diseñar e implementar para orientar un proceso de integración curricular desde la educación geográfica en función de las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de grado décimo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?. Estas apreciaciones no son el fin del camino, por el contrario, buscan abrir la puerta a múltiples apuestas educativas que pueden emerger desde la educación geográfica.

Sobre las ENS, desde su creación en 1821, históricamente ha recaído el reconocimiento de institución fundante del saber pedagógico en Colombia. Como eje central de su propuesta formativa se exalta el proceso de práctica pedagógica que llevan a cabo sus estudiantes de Media (grados décimo y undécimo) y del Programa de Formación Complementaria. Sin embargo, desde la lectura amplia y detallada presentada en este documento fue posible encontrar que no eran claras las orientaciones curriculares respecto al acercamiento pedagógico que debían tener los estudiantes de media de las ENS con relación a las áreas fundamentales del conocimiento. En ese sentido esta propuesta formativa buscó establecer un puente desde la educación geográfica y la integración curricular con dirección a la formación inicial de maestros de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

La educación geográfica comprendida como el vínculo establecido entre las prácticas y/o dinámicas sociales y culturales alrededor de la construcción del espacio geográfico, es en sí misma, un acto de integración de saberes, un diálogo entre las experiencias de quienes allí convergen, un tejido donde se entrelazan percepciones, intereses, afectos y realidades diferenciadas. Por ello se convirtió en la piedra angular de esta propuesta pedagógica de mediación didáctica para la formación inicial de normalistas.

La realización de la intervención pedagógica en la ENSDMM como se presentó en la propuesta didáctica responde al objetivo de generar una integración curricular en el proceso enseñanza - aprendizaje de la educación geográfica en el programa de ciencias sociales de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Este proyecto investigativo encontró

pertinente fortalecer los conocimientos geográficos que poseían los estudiantes, propiciando actividades de articulación a través de los lenguajes artísticos, las representaciones cartográficas, la literatura, el deporte, entre otras, mientras de manera simultánea, se buscaba que a través de la propuesta metodológica y didáctica de las actividades y los recursos empleados en cada sesión, se aportara al proceso formativo de los estudiantes de media en su rol de docente en formación e identificaran estrategias para llevar lo aprendido a su práctica pedagógica.

Fruto del proceso interpretativo y de sistematización de los hallazgos con base en el ejercicio dialógico entre teoría, realidad e investigador, es pertinente acotar sobre la reflexión de los alcances de las mediaciones didácticas propuestas para los estudiantes de grado décimo de la ENSDMM que, como estrategia metodológica la mediación didáctica permite en el ejercicio docente reconocer criterios, herramientas y prácticas para materializar una secuencia ordenada y planificada que propenda a la construcción de conocimientos durante el proceso enseñanza - aprendizaje, y en ese mismo sentido, se convierte también en insumo para el proceso de reflexión pedagógica del maestro, permitiéndole preguntarse por; ¿qué y cómo están aprendiendo mis estudiantes? ¿cuál es la pertinencia de los conocimientos? ¿qué recursos estoy empleando para enseñar y/o qué otros recursos puedo explorar con mis estudiantes?, entre otras preguntas que puedan surgir e inquietar a los maestros, la mediación didáctica posibilita la retrospección sobre la práctica docente.

Otra reflexión sobre el proceso interpretativo se encuentra direccionada a la enseñanza de la geografía en ambientes escolares, en la consolidación teórica de la propuesta varios autores coincidían en que hay características que revelan la obsolescencia de la escuela y el atraso de la educación geográfica, resaltando “la memorización, […] la copia y el calcado; la alarmante pasividad de los estudiantes en el aula, el aburrimiento, el uso del cuaderno, la orientación libresca, […] la rigidez del programa de la asignatura, entre otros” (Santiago, 2013, pág. 14), y esto se evidenció notablemente en las intervenciones realizadas, donde los estudiantes vinculaban sus procesos de aprendizaje sobre geografía con conocimientos memorísticos y descontextualizados. Por ello, es oportuno el llamado desde la formación y la práctica docente, bien sea en las ENS o en las Facultades de Educación, a pensar y cuestionar ¿qué

geografía está enseñando en las aulas de clase? y ¿cuáles son las necesidades de los estudiantes respecto al saber geográfico?.

Actualmente la ENSDMM transita por un momento de tensión al verse incluida dentro de las 10 instituciones oficiales que implementaran los programas que ofrece la Organización de Bachillerato Internacional[26]. Para la comunidad educativa de la ENSDMM y para aquellos docentes en formación interesados en ahondar dicha problemática hago el llamado a que su interés investigativo sea interpelado de manera crítica por los siguientes interrogantes y demás que puedan surgir en el marco de la implementación del BI: ¿El Programa Bachillerato Internacional es un modelo para privatizar la educación?, ¿El Programa de Orientación Profesional (POP) reconoce la naturaleza, misión y visión de la ENSDMM? ¿De qué manera incide el POP sobre el Proyecto Educativo Institucional? ¿Qué modificaciones al currículo introduciría el POP? y ¿Cuál es el rol del maestro en este modelo educativo?. En este contexto, se abre la posibilidad para futuros ejercicios investigativos respecto al impacto del BI sobre la formación inicial de normalistas.

Para la línea de investigación esta propuesta se constituye en una invitación para acompañar y no perder de vista los procesos de enseñanza - aprendizaje que se gestan al interior de instituciones de gran bagaje y legado histórico como las Escuelas Normales Superiores, y que hoy día siguen contribuyendo a la formación de maestros. Es un llamado para despertar "curiosidad" por lo geográfico y hacer de la educación geográfica el eje articulador en la construcción del saber pedagógico y la formación de maestros y ciudadanos críticos y conscientes de su realidad. Y también es una emotiva solicitud para fortalecer las relaciones entre la Universidad Pedagógica Nacional y las ENS, y, apoyar significativamente los procesos de éstas instituciones insignes en la formación docente dentro del Sistema Educativo Colombiano.

Finalmente, a nivel investigativo, esta experiencia pedagógica me dejó algunas inquietudes respecto a ¿cómo se está enseñando en la escuela? y si ¿se hace participe al estudiante del proceso de aprendizaje o se siguen reproduciendo los modelos de enseñanza de antaño, donde unidireccionalmente sólo el docente era poseedor del saber?. Pero en contra parte a aquellas

[26] Consultar en el siguiente enlace: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/por-primera-vez-el-bachillerato-internacional-bi-llega-la-educacion-publica-de-la-capital

tribulaciones, esta experiencia pedagógica me sostiene en el firme propósito de transformar las prácticas educativas que son llevadas al aula y que un aliado indispensable para dicha apuesta es el diálogo interdisciplinar y la mediación didáctica; esta integración curricular mediada a través de la literatura, el juego de rol, la novela gráfica, las representaciones cartográficas, el uso de la prensa y el deporte, evidenció un proceso significativo de aprendizaje y una mejor recepción y disposición para abordar el saber geográfico. Considero que los alcances de esta propuesta pueden trascender de la Escuela Normal y brindar estrategias de mediación didáctica, o bien, servir de faro guía, a todos aquellos que se encuentren en el camino de la enseñanza.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). *Acuerdo 516 de 2006.* Consejo de Bogotá, Disponible en: https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=22308

Álvarez, A. (2016). El maestro en Colombia. En Noguera, C., et ál. *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)*. pp. 87 – 157. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio.

Asociación Nacional De Escuelas Normales Superiores (ASONEN). (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores.* Ministerio de Educación Nacional https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345485_recurso_1.pdf

Barrientos, J. (2019). *La revisión bibliográfica en el doctorado en Administración*. *Ciencias administrativas*, (14), 99-112.

Borjas, T. (2013). Álbum geográfico: una manera divertida de aprender geografía. Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura., pp. 21-40.

Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

Caro, B. s.f. *El eje temático como traductor, articulador y proyector de la propuesta de formación*. Medellín: Universidad de San Buenaventura. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_47/nr_506/a_7000/7000.pdf

Castro, H. (2010). *Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente*. Revista Latinoamérica de Ciencias Sociales, niñez y juventud, 8 (1), 557 - 576.

Chica, O., & Sánchez, J. (2017). La utopía de la formación emocional de las organizaciones educativas. Unimagdalena.

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna (8ª Ed).* México: Editorial Porrúa.

Consejo Local de Gestión del Riesgo y Cambio Climático. (2017). *Caracterización General de Escenarios*. Bogotá, D.C.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social (Edición revisada).* McGraw-Hill/Interamericana de España.

Cortázar, J. (1939). *Esencia y misión del maestro*. Revista Argentina publicación mensual de los alumnos de la Escuela Normal de Chivilcoy Nº 31 Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/carta_cortazar_estudiantes.pdf

Delgado, O. (2003) Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea (pp. 103 – 122). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori [ENSDMM]. (2015). *Agenda Institucional.* Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital.

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori [ENSDMM]. (2014). *Manual de convivencia*. Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital.

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori [ENSDMM]. (2018). *Proyecto Educativo Institucional, Formando maestros y maestras para la infancia*. Bogotá.

Espinosa, A; Aguirre, A. (2018). *Importancia de la mediación didáctica en docentes en formación. Un caso específico para la enseñanza del concepto materia.* Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Número Extraordinario. ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126. Disponible en: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/download/8903/6683

Gallardo de Parada, Y; Moreno, A. (1999). *Recolección de información*. En I. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Aprender a investigar (pág. Modulo 3). Santa Fe de Bogotá: ARFO EDITORES LTDA.

García, M., Parra, J. M. (2010). Didáctica e innovación curricular. Madrid: Los libros de la catarata.

Garrido, M. (2005). *El espacio por aprender el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica*. Cuadernos CEDES 66. Educação Geográfica e as teorias de aprendizagens. 1ª. edição, mai/ago, 137 - 163.

Garzón, L., Osorio, K., & Camelo, D. (2014). *Influencia del enfoque pedagógico del currículo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en la formación del estudiante de secundaria*. Tecné, Episteme y Didaxis: TED.

Gialdino, I. V. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa Editorial.

González, M. (1987). *El taller de los talleres*. Taller de gráficos de Indugraf. Buenos Aires.

Grupo de Investigación. (1978). *Evaluación de las escuelas normales de Colombia.* Revista Colombiana de Educación, 95 - 98. Disponible en: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4972

Habermas, J. (1985). *Ciencia moral y acción comunicativa.* Barcelona: Pensamiento.

Herrera, G. (2022). Las prácticas pedagógicas en las Escuelas Normales Superiores (1997 – 2022). En A. Suárez, H. (Ed.), *Las Escuelas Normales Superiores: 25 años entre imaginarios y realidades (1997-2022)* (pp. 151 – 198). Editorial Magisterio.

Herrera, M. (2002). La Escuela Normal Superior 1936 – 1951, Avatares en la construcción de un proyecto intelectual. En Zuluaga, O. et ál. *Historia de la Educación en Bogotá*. pp. 118 – 167. Panamericana Formas e Impresos S.A

Hurtado, M., Moreno, N. (2011). *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela?* Bogotá D.C: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

Hurtado, M., Romero, O., Torres, L. (30 de abril de 2018). *Propuesta para la implementación de un currículo de la Geografía en Colombia*. Disponible en: https://doi.org/10.17227/Anekumene.2018.num15.11836

Illán, N., Pérez, F. (1999). La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural. Málaga: Aljibe.

Illán, N.;Molina, J. (2011). *Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad*. Educar em Revista*, N° 41*, 17 - 40.

Lindón, A. (2008). *La educación geográfica y la ampliación de las Terrae cognitae personales*. En M. G. (editor), *La Espesura del Lugar: Reflexiones sobre el Espacio en el Mundo Educativo* (págs. 163 - 183). Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Loaiza, Y. (2011). *Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: Reformas y Tensiones en la segunda mitad del siglo XX*. Revistas Latinoamérica de Estudios Educativos (Colombia) 7 (2), 67 - 93.

Lombana, Ó; Báez, C. (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica, multidimensional e inclusiva.* Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, E., Ibarra, Ó., Ochoa, M., Salinas, M., Hidalgo, H., Escobar, M., Artunduaga, L. (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores*. Santafé de Bogotá: Serie documentos formación de maestros.

Medina, M. (2012). *Escuelas Normales, Modelos pedagógicos y Nuevas Tecnologías, una Trilogía para Analizar*. Única.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

Mercado, E. (2007). *Formar para la docencia: Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal*. Revista mexicana de investigación educativa 12 (33), 487 - 512.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria.* Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles208800_archivo_pdf_docverificacionfeb19.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Cap. 7 Escuelas Normales Superiores. Sección 2: Disposiciones Pedagógicas y Organizativas. Artículo 2.3.3.7.2.2 Organización Curricular*. Bogotá D. C.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *El ABC de la estrategia de integración de componentes curriculares -EICC.* Obtenido de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ABC%20de%20la%20EICC.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (11 de febrero de 2002). *Decreto 0230 de 2002*. Obtenido de Currículo y plan de estudios: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994, 08 de febrero). *Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994, 31 de diciembre). *Decreto 2903 de diciembre 31 de 1994*. Obtenido de Normas sobre Educación Preescolar, Básica y Media: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104259_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1997, 19 de diciembre). *Decreto 3012 de 1997*. Diario Oficial No. 43.202. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008, 19 de diciembre). *Decreto 4790 de 2008*. Diario Oficial No. 47.212. https://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/Decreto4790.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014, 11 de septiembre). *Escuelas Normales Superiores en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-345504.html

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 14 de septiembre). *Decreto 1236 de 2020*. Diario Oficial No. 51.437. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=97373

Moreno, N. (2019). *Espacialidad urbana y educación geográfica*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.

Munar, A. (2022) *Las Escuelas Normales y la formación inicial de maestros hoy: incertidumbres y expectativas.* En A. Suárez, H. (Ed.), *Las Escuelas Normales Superiores: 25 años entre imaginarios y realidades (1997-2022)* (pp. 233 – 258). Editorial Magisterio.

Muñoz, J. (2020). *Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021)*. Revista Historia de la Educación Colombiana. Vol. 25 N° 25, págs. 55 – 93. Disponible en: https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/6433

Noguera, C., Álvarez, A., Herrera, C. (2016). *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio.

Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas.* Bogotá D.C: Ediciones de la U. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/315842152_Enfoques_y_metodos_de_investigacion_en_las_ciencias_humanas_y_sociales

Parra, R. (1980). *Estudios sociales sobre el maestro colombiano*. Revista Colombiana de Educación (5).

Pulgarín, R. (2010a). *El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales*. Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas, 1 - 8.

Pulgarín, R. (2010b). *Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio.* En Moreno, N; Hurtado, M. *Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad* (págs. 133 – 153). Geopaideia.

Quiceno, H., Sáenz, J., Vahos, L. (2004). *La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903 - 1997*. En O. Zuluaga., G. Ossenbach Sauter, *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX* (págs. 105 - 170). Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.

Quinquer, D. (1997). *La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales*. En: Benejam, P.; Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía, historia en la educación secundaria*. Ed. Horsori. Barcelona, España. Pág. 129.

Quintero, A. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa Rosa María Cifuentes Gil.* Tendencias y Retos - No. 16. pp. 313-316. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4929358.pdf

Reyes, M. (s.f). El taller en Trabajo Social. En Barros, N; Gissi, J. *et al* (1977). *El taller, integración teoría y práctica*. Editorial humanitas. Buenos Aires. https://modulosmontessori.blogspot.com/2013/01/primera-parte-conceptos-basicos-el.html

Rodríguez, E. (2000). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en Educación básica primaria* (págs. 80 – 105). Bogotá: Tercer Mundo Editores

Rodríguez, E. (2010). *Geografía Conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria.* Bogotá: Estudio caos.

Rodríguez, W. (2022). Las Escuelas Normales y la Constitución del 91: trayectos y tensiones. En A. Suárez, H. (Ed.), *Las Escuelas Normales Superiores: 25 años entre imaginarios y realidades (1997-2022)* (pp. 261 - 288). Editorial Magisterio.

Salas, H. (2011). *La pertinencia de las escuelas normales en la formación de maestros en el marco de la educación superior ¿condición para la calidad de la educación?* Escenarios, 1 (11), 71 - 90.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá. Disponible en: https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2011/08/investigacion-cualitativa-sandoval.pdf

Santamaría, U. (1983). *Jürgen Habermas y la Escuela de Frankfurt. (t. M. Cuervo, ed.)* Los Cuadernos del Norte: Revista cultural de la Caja de Ahorros de Asturias (22), 2 - 7. Obtenido de: https://cvc.cervantes.es/literatura/cuadernos_del_norte/pdf/22/22_02.pdf

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

Sapir, E. (1966) *El lenguaje*. Fondo de Cultura Económica, México: p. 14. Citado en: Rodríguez, E. (2010). *Geografía Conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá: Estudio caos.

Secretaría de Hacienda, Departamento Distrital de Planeación. (2004). *Recorriendo Antonio Nariño, Diagnóstico físico y socioeconómicos de las localidades de Bogotá, D.C*. Bogotá, D.C.

Sepúlveda, U. (2008). *La vastedad del espacio escolar y los cuerpos en vida de fantasmas*. En M. G. (Ed), La Espesura del Lugar: Reflexiones sobre el Espacio en el Mundo Educativo (págs. 92 - 110). Santiago de Chile: Universidad Académica de Humanismo Cristiano.

Souto, M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serba

Tezanos, A. d. (1998). *Una etnografía de la etnografía: Aproximaciones metodológicas para a la enseñanza del enfoque cualitativo*. Bogotá: Editorial Antropos.

Tuan, Y. (2007) *Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. España: Editorial Melusina.

Universidad de Antofagasta [UA]. (s.f.). *Etapas de una clase*. Dirección de desarrollo curricular. Disponible en: http://desarrollocurricular.uantof.cl/wp-content/uploads/2022/05/etapas-de-una-clase.pdf

Vasco, C. (1985). *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de: https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-i/files/2017/03/D.Tres-Estilos-de-Trabajo-1.pdf

Velandia, M. (2018). *Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales*. Tensiones pedagógicas y administrativas. Praxis 14 (1), 9 - 24.

Zemelman, M., & Lavín, S. (2012). *Formación Normalistas versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación*. Revista ISEES 11, 17 - 41.

Zuluaga, O., Saldarriaga, O., Osorio, D., Echeverri, A., Zapata, V. (2004). *La instrucción pública en Colombia, 1819 – 1912: Surgimiento y desarrollo del sistema educativo*. En O. Zuluaga., G. Ossenbach, *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos Iberoamericanos siglo XIX* (págs. 203 - 273). Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo 1. Encuesta de caracterización socioeconómica y académica

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA

Realizada por: Laura Alejandra Sotelo Docente en formación de la Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Ciencias Sociales

Apreciados estudiantes, reciban un cordial y caluroso saludo. El presente instrumento de recolección de información se encuentra enmarcado dentro de un ejercicio investigativo acerca de la formación pedagógica de los estudiantes de media pertenecientes a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Con tal fin, las preguntas aquí propuestas estarán orientadas exclusivamente a los estudiantes de grado décimo; en un primer momento las preguntas se enfocarán en caracterizar y contextualizar la población y de manera subsiguiente a identificar aspectos relevantes dentro de su proceso académico como docentes en formación. La información aquí depositada quedará bajo absoluta reserva puesto que es un ejercicio estrictamente académico.

En aras de lo mencionado anteriormente, autoriza a la docente en formación para documentar esta encuesta y emplear la información suministrada en el ejercicio investigativo de su trabajo de grado.

Marque con una X Si_____ No_____

Información socioeconómica

1. Género *

- ◯ Masculino
- ◯ Femenino

2. Edad *

- ◯ 15
- ◯ 16
- ◯ 17
- ◯ 18
- ◯ Otras

3. Nivel de escolaridad *

- ◯ Básica primaria
- ◯ Básica secundaria
- ◯ Media

4. ¿Aparte de tus actividades académicas tienes otras ocupaciones? *

- ◯ Trabajar
- ◯ Actividades deportivas
- ◯ Actividades culturales
- ◯ Otras

5. Has vivido alguno de los siguientes procesos territoriales *

- ◯ Desplazamientos forzados
- ◯ Procesos migratorios
- ◯ Otras

6. Eres miembro de alguna comunidad étnica *

- ◯ Indígenas
- ◯ Afros
- ◯ Rrom (Gitanos)
- ◯ [ ] Otras

7. Tienes trayectorias diversas de aprendizaje (condición de discapacidad) *

- ◯ Necesidades sensoriales o físicas
- ◯ Discapacidad intelectual o cognitiva
- ◯ Dificultades sociales o emocionales específicas
- ◯ [ ] Otras

8. Selecciona tu localidad de residencia *

- ◯ Usaquén
- ◯ Chapinero
- ◯ Santa Fe
- ◯ San Cristóbal
- ◯ Usme
- ◯ Tunjuelito
- ◯ Bosa
- ◯ Kennedy
- ◯ Fontibón
- ◯ Engativá
- ◯ Suba
- ◯ Barrios Unidos
- ◯ Teusaquillo
- ◯ Los Mártires
- ◯ Antonio Nariño
- ◯ Puente Aranda
- ◯ Candelaria
- ◯ Rafael Uribe
- ◯ Ciudad Bolívar
- ◯ Sumapaz

9. ¿Cuál es el estrato socioeconómico de tu vivienda? *

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ [ ] Otras

10. ¿Quiénes conforman tu núcleo familiar? Escribe el número de integrantes en tu familia. *

[ ]

11. ¿Cuál es el máximo nivel de escolaridad de tus padres y/o acudientes? *

- ◯ Básica Primaria
- ◯ Básica Secundaria
- ◯ Educación Media
- ◯ Nivel Técnico
- ◯ Nivel Tecnológico
- ◯ Nivel Profesional

12. Al interior del núcleo familiar ¿Cuál es el lugar que ocupas entre tus hermanos? *

	1	2	3	4	5
Indique su lugar en el núcleo familiar de manera ascendente.	◯	◯	◯	◯	◯

13. Selecciona cuál es la disponibilidad de servicio médico a la que se encuentra afiliada tu familia *

- ◯ Régimen contributivo
- ◯ Régimen subsidiado
- ◯ Régimen de excepción

14. ¿Cuál es el número de habitaciones en el hogar? *

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ Más de 3

15. Selecciona los servicios públicos con los cuales cuenta tú vivienda *

- ☐ Agua y alcantarillado
- ☐ Luz
- ☐ Gas natural
- ☐ Internet y telefonía

Información sobre el proceso formativo

16. Selecciona las principales razones por las que elegiste estudiar en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori *

- ◯ Calidad educativa institucional
- ◯ Cercanía con su lugar de residencia
- ◯ Interés en la profesionalización docente
- ◯ Sus padres o hermanos son egresados de la Institución
- ◯ _____ Otras

17. En tu proceso de intervención pedagógica en la Escuela Normal María Montessori considerarías elaborar una propuesta de taller enfocada en Ciencias Sociales *

- ◯ Sí
- ◯ No

18. Con base en la pregunta anterior, explica tus argumentos (bien sean personales y/o académicos) para elaborar o no una propuesta de taller enfocada en Ciencias Sociales. *

19. Mencione al menos 3 temas de tu interés personal que te gustarían aprender por medio del área de Ciencias Sociales. *

20. A continuación selecciona algunos ejes temáticos a través de las cuales te gustaría aprender Ciencias Sociales *

- ☐ Arte
- ☐ Teatro
- ☐ Música
- ☐ Literatura
- ☐ Deporte
- ☐ Tecnologías de la información y comunicación
- ☐ _____ Otras

21. En tu vida académica y/o personal te has familiarizado con el concepto de educación geográfica *

- ◯ Sí
- ◯ No

22. Escribe algunas ideas o palabras clave que vengan a tu mente cuando escuchas el término "educación geográfica" *

Anexo 2. Sistematización de encuestas de caracterización grado 10 - 05

		Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14	Estudiante 15	Estudiante 16	Estudiante 17	Estudiante 18	Estudiante 19	Estudiante 20	Estudiante 21	Estudiante 22	Estudiante 23	Estudiante 24	Estudiante 25	Estudiante 26	Estudiante 27	Estudiante 28	total
1. Género	Masculino					1	1			1	1	1	1			1	1	1	1				1	1	1	1	1			15
	Femenino	1	1	1	1			1	1					1	1					1	1	1						1	1	13
2. Edad	15		1		1			1							1	1											1		1	7
	16	1		1			1		1			1		1				1	1	1	1				1			1		12
	17										1		1						1			1	1	1		1				7
	18					1																								1
	Otras									14																				1
3. Nivel de escolaridad	Básica primaria																													0
	Básica secundaria																													0
	Media	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
4. Ocupaciones	Trabajar					1							1	1							1		1	1		1				7
	Actividades deportivas		1		1		1	1		1	1	1	1		1	1		1	1	1		1		1		1		1	1	18
	Actividades culturales																1	1												2
	Otras	Ninguno		Ninguno					Ninguna																Ninguno		Ninguno			0
5. Procesos territoriales	Desplazamiento forzados																													0
	Procesos migratorios																													0
	Otros	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	0
6. Pertenencia a comunidades étnicas	Indígenas						1																		1					2
	Afros																													0
	Rrom																													0
	Otras	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno		Ninguno	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Niniguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno		Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	0
7. Trayectorias diversas de aprendizaje	Necesidades sensoriales o físicas																													0
	Discapacidad intelectual o cognitiva																													0
	Dificultades sociales o emocionales																													0
	Otras	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	0
8. Localidad de residencia	Usaquén																													0
	Chapinero																													0
	Santa Fe												1								1									2
	San Cristóbal			1	1										1		1							1				1		6
	Usme																													0
	Tunjuelito																			1										1
	Bosa																													0
	Kennedy																													0
	Fontibón																													0
	Engativá																													0
	Suba																													0
	Barrios Unidos																													0
	Teusaquillo																													0
	Los Mártires																		1											1
	Antonio Nariño	1					1		1		1	1		1								1								7
	Puente Aranda																													0
	Candelaria																													0
	Rafael Uribe Uribe		1			1				1								1					1		1		1		1	8
	Ciudad Bolívar							1								1										1				3
	Sumapaz																													0
9. Nivel socio - económico	1							1																						1
	2		1							1		1	1	1	1	1	1				1	1				1	1			12
	3	1		1	1	1	1		1		1							1	1				1	1	1			1	1	14
	4																			1										1
	Otros																													0
10. Conformació	Respuesta textual	6	4	5	2	5	8	4	4	5	5	3	3	4	5	3	2	7	7	5	5	3	5	6	3	4	3	2	3	28
11. Nivel de escolaridad de los padres y/o acudientes	Básica primaria																					1								1
	Básica secundaria													1																1
	Educación media	1		1	1	1						1	1		1				1		1									9
	Nivel Técnico						1		1							1	1										1	1	1	1	8
	Nivel Técnologico							1												1										2
	Nivel Profesional		1							1		1						1					1	1	1					7
12. Lugar en el nucleo familiar	1		1	1	1		1	1					1	1	1		1		1				1	1		1			1	1	15
	2	1				1			1	1						1				1					1		1	1			9
	3										1							1			1										3
	4																					1									1
	5																														0
13. Servicio médico	Régimen contributivo		1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	24
	Régimen subsidiado	1							1			1									1									4
	Régimen de excepción																													0
14. Número de habitaciones en el hogar	1				1																									1
	2																					1					1			2
	3	1	1	1				1	1		1	1	1	1		1				1	1				1			1	1	15
	Más de 3					1	1			1					1		1	1	1				1	1						9
15. Servicios públicos en la vivienda	Agua y alcantarillado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
	Luz	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
	Gas natural	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
	Internet y telefonía	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
16. Razones para estudiar en la FNSDMM	Calidad educativa institucional			1		1	1	1	1	1			1	1				1		1	1	1				1	1			14
	Cercanía con el lugar de residencia						1				1								1					1						4
	interes en la profesionalización docente																													0

EXPLORA	Padres o hermanos egresados de la institución	1				1										1	1										1	1	6
	Otras				Me tocó							Fui ingresado	Por decision de mis padres, por el enfoque del colegio										Me tocó	Cupo asignado					0
17. Propuesta de taller enfocada en	Sí	1	1	1				1	1										1	1		1			1	1		1	1	12
	No				1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1			1		1	1			1			16
18. Argumentos para una	Respuesta textual	Porque siento que atraves de las	la cultura y su importancia	La importancia de conocer la	No me gustaria ya que es un	No me interesa elaborar una	No me gusta el area, por falta de	Me interesan las ciencias sociales y me	Las ciencias sociales pueden crear habilidades y	Porque el tema no me gusta y no	Porque no me gusta	Considero que no manejo bien	No me llama la atencion	No me gustan las ciencias	Me gusta el area pero no me llama	No me gusta	No porque no me desenvuelv	Porque las tematicas que se	Porque me interesa sobre las	No me llama la atencion	Ya hice una intervencion en	No me llama la atencion	No, ya que soy un pesimo	No es de mi interes, plantear un	El area es buena y sirve para	El area tiene demasiadas	No me gusta mucho el	adanos y es i	tual es la base para una buena
19. Temas de interes para articular con C.S	Respuesta textual	Importancia de los lugares historicos, trabajar las protestas e historia de colombia	arte,lengua y moda	Moda, juegos y arte	Historia del conflicto armado, temas economicos y sociales	Video juegos, tecnologia y arte	Videojuego, deportes y paises	Geografia, mitologia y culturas	Cultura, politica y economia	Mapas civilizaciones y danzas	Deportes, teatro y danzas	Historia, ubicación y geografia	Mapas, geografia	Mapas y geografia	cial y teatro	deojuegos, s	abajo social	economia y	economia y	Cultura	sociedad y as	No se	uegos, deport	deporte y m	nia, juegos y	a, geografia y	videdo juego	smo y movim	smo y movimientos sociales
20. Ejes temáticos para aprender C.S	Arte	1	1	1	1	1	1	1	1						1	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	20
	Teatro	1			1				1				1	1																5
	Música												1											1						2
	Literatura							1									1	1			1					1		1	1	7
	Deporte						1			1	1	1		1	1	1	1	1	1			1			1	1	1	1	1	16
	TIC´s				1	1	1		1	1					1	1	1	1	1				1	1		1	1	1	1	16
	Otras																													0
21. Familiarización con el	Sí	1	1	1	1		1		1			1			1	1	1	1	1					1		1	1	1	1	17
	No					1		1		1	1		1	1						1	1	1	1		1					11
22. Ideas o palabras claves en torno a la educación geográfica	Respuesta textual	Que nos muestran las ubicaciones en el mapa de lugares del mundo	ubicaciones, cambio climatico, paises y mapas	Mapas,capitales, paises y cultura	Localiazion geografica, mapas, capitales y departamentos, mares, cabos y provincias	La ubicación de distintas partes del planeta	Buscar e identificar los paises, localidades, rios etc	Paises,localizacion, culturas y poblacion	Descripciones y analisis de los terrenos en el mundo y dsitribucion de estos	Estudia los temas de mapas, historia de civilizaciones, objetos antiguos y geografia	Mapas, geografia y sociales	Es la ubicación, orden y observacion de la tierra	Ubicación de sitios, importantes		Desigualdad	Mapas	mapas, relieve y paises	Ubicación, espacio, manejo del espacio y territorio	Ubicación, saber dirigirme a ciertos lugares y espacion en el mundo	ugares o pais	No se que es	Geografia	icaciones, ri	puntos cardi	as, lugares y	sion territori	lugares y fen	ento espacial	ento espacial y ubicación

Mapas

Anexo 3. Sistematización de encuestas de caracterización grado 10 - 04

		Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14	Estudiante 15	Estudiante 16	Estudiante 17	Estudiante 18	Estudiante 19	Estudiante 20	Estudiante 21	Estudiante 22	Estudiante 23	Estudiante 24	Estudiante 25	Estudiante 26	Estudiante 27	Estudiante 28	Estudiante 29	Estudiante 30	Estudiante 31	Estudiante 32	Estudiante 33	Estudiante 34	total
1. Género	Masculino			1	1			1				1		1		1										1	1				1		1	1	11
	Femenino	1	1			1	1		1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1		1	1			23
2. Edad	15		1			1			1			1	1		1			1				1			1	1		1					1		11
	16	1		1	1		1	1		1	1					1		1	1	1	1		1	1			1				1				16
	17																															1		1	2
	18													1															1	1	1					4
	Otras																19																			1
3. Nivel de escolaridad	Básica primaria																																			0
	Básica secundaria																																			0
	Media	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	34
4. Ocupaciones	Trabajar				1		1							1	1					1									1		1					7
	Actividades deportivas	1	1	1					1			1				1					1	1	1			1	1			1		1	1	1	1	16
	Actividades culturales			1				1	1			1		1			1	1	1									1								9
	Otras				Curso de inglés	Ninguna		Filarmonica		Ninguna	Ninguna		Ninguno										Estudio modela		Ninguno			Ninguno								0
5. Procesos territoriales	Desplazamiento forzados			1																																1
	Procesos migratorios																										1									1
	Otros	Ninguno	Ninguno		Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguna	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguna	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno		Ninguno	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	0
6. Pertenencia a comunidades étnicas	Indígenas											1																								1
	Afros																												1							1
	Rrom																																			0
	Otras	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguna	Ninguna		Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguna	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno		Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	0
7. Trayectorias diversas de aprendizaje	Necesidades sensoriales o físicas							1																												1
	Discapacidad intelectual o cognitiva																																			0
	Dificultades sociales o emocionales							1							1		1												1							4
	Otras	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno		Ninguno	Ninguna	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno	ficit de atenc	Ninguno		Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno		Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	0
8. Localidad de residencia	Usaquén																																			0
	Chapinero																																			0
	Santa Fe																				1				1											2
	San Cristóbal	1		1															1	1				1							1		1		7
	Usme																																			0
	Tunjuelito																															1				1
	Bosa																																			0
	Kennedy																																			0
	Fontibón																																			0
	Engativá																																			0
	Suba																																			0
	Barrios Unidos																																			0
	Teusaquillo																																			0
	Los Mártires																																			0
	Antonio Nariño				1	1		1		1			1	1		1							1		1		1	1					1		12
	Puente Aranda																																			0
	Candelaria																																			0
	Rafael Uribe Uribe		1				1		1		1				1		1	1				1												1		9
	Ciudad Bolívar											1																1	1							3
	Sumapaz																																			0
9. Nivel socio - económico	1																																			0
	2		1	1					1		1	1								1	1	1	1		1	1					1				12
	3	1			1	1	1			1			1	1	1	1	1	1					1			1	1	1	1	1	1		1	1	1	21
	4																																			0
	Otros							No responde																		8										1
10. Conformación	Respuesta textual	3	6	4	4	3	2	3	6	2	3	4	9	6	4	5	4	4	4	4	3	5	4	5	4		4	3	2	10	5	5	7	5	4	33
11. Nivel de escolaridad de los padres y/o acudientes	Básica primaria				1																															1
	Básica secundaria													1																						1
	Educación media						1	1		1	1		1			1		1				1				1						1		1	1	12
	Nivel Técnico		1						1								1		1	1			1	1						1					8
	Nivel Técnologico																														1					1
	Nivel Profesional			1		1						1			1										1		1	1	1				1			9
12. Lugar en el nucleo familiar	1			1						1		1	1			1	1			1	1			1	1		1						1			12
	2		1				1	1			1			1	1							1		1		1		1								10
	3				1	1												1											1					1	6
	4								1																					1	1					3
	5																																1			1
13. Servicio médico	Régimen contributivo			1	1	1			1		1		1	1	1	1	1	1			1	1		1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
	Régimen subsidiado		1				1	1		1										1			1		1		1									8
	Régimen de excepción											1													1											2
14. Número de habitaciones en el hogar	1																																			0
	2	1				1	1			1					1		1					1						1								8
	3			1							1							1	1		1		1					1			1		1		9
	Más de 3		1		1			1	1			1	1	1		1				1				1	1	1	1			1	1		1		1	17
15. Servicios públicos en la vivienda	Agua y alcantarillado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	34
	Luz	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	34
	Gas natural	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	33
	Internet y telefonía	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	31
16. Razones para estudiar en la ENSDMM	Calidad educativa institucional		1	1						1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1				1	1	1		1		21
	Cercanía con el lugar de residencia			1	1			1					1		1			1										1			1					8
	interes en la profesionalización docente	1											1			1			1											1	1	1				7
	Padres o hermanos egresados de la institución								1					1	1				1		1							1			1	1		1		9
	Otras					Ninguna	Traslado								Lo eligieron por mi												Me tocó										0
17. Propuesta de taller enfocada en Ciencias	Sí		1		1	1	1		1		1	1				1	1		1		1		1		1											13
	No	1		1				1		1			1	1	1			1		1		1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21
18. Argumentos para una propuesta de	Respuesta textual	No, ya que no me gustan las C.S ni me	Me parece que sería un campo	No porque las ciencias sociales no	Sin respuesta	Ya estoy elaborando el taller desde	Personalmente me gustaría formamarme	No, no me interesa algun taller	Este año armé una propuesta en las ciencias sociales,	No me llama tanto la atecion las	para tener conocimientos de	Me gustaría porque el conocimien	Realmente no es tema de interes	No lo veo algo interesante	No me gusta no me interesa	Siento que las sociales son	Me interesaría generar	No es un tema de mi interes	Las ciencias sociales en	Me gusta sociales, para	Me parece temas cheveres	Porque no me gustaría enfocarme	Enfocarmas en un tema	No es de mi interes	Me llama la atencion esta materia	No me llama la atencion no	No me interesa el tema de las	áreceria aso	lo danzario	es son bastant	es de mi inte	tan las ciencis sociales no	el area de ci	el area de ciencias sociales	
19. Temas de interes para articular con C.S	Respuesta textual	Geografía, economía y sobre la sociedad	Derechos y deberes humanos, historia y geografía	Música, deporte, tecnología	Historia y cultura	Geografía	política, historia, cultura general, geografía	Ninguna	historia de la danza, historia de guerras y el universo	politica, geografia y economia	historia	historia, geografia, economia	historia, geografia y cultura	socio psicologia	banismo(grafa, historia y u	rmado, urban, historia y g	politica,leye	historia,depor, deporte y e	dos, historia	ituales y ante	geografia y afia y densid	ombia del ma	historia, e	ncia, etica y	Ninguna	economia y g	geografia e	tepasados y	Ninguno	Ninguno	Ninguno			
	Arte	1	1		1		1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1			1	1				23
	Teatro		1		1	1				1	1		1			1	1	1				1		1	1			1		1	1	1	1	1	1	19

20. Ejes temáticos para aprender C.S	Música			1	1			1		1						1	1	1	1									1				1				10
	Literatura		1		1				1	1		1				1	1				1							1		1	1					11
	Deporte			1	1		1						1			1			1		1	1				1	1		1			1	1	1	1	15
	TIC´s	1		1	1								1	1		1	1		1							1					1				10
	Otras								danzas					Psicologia	Grafitti																					0
21. Familiarización con el concepto	Sí	1	1	1	1	1	1					1	1	1		1	1	1	1					1	1			1			1					17
	No							1	1	1	1				1					1	1	1	1			1	1		1	1		1	1	1	1	17
22. Ideas o palabras claves en torno a la educación geográfica	Respuesta textual	Todo lo que tenga que ver con países en el ambito de departamento, historia antepasada…	Mapas/ Mundo	Tierra, mapas, localización, ubicación, terrenos	Mapas, localización, ubicación.	Mundo, ubicaciones geográficas, meridianos	Mapa, ubicación, economía y política.	Sin respuesta	ubicación, puntos cardinales y mapas	saber ubicarnos en algun lugar/ orientacion en un lugar/ aprender sobre todos los lugares y como etan conformados	mapas	mapas, coordenadas y ciudades	mapas, historia, paises,ciudades,mares y mundo	Estudia lo de la tierra, montañas, y todo lo que conforma el suelo	Se trata de saber todo sobre los mapas	Mapas, paises e idiomas	Mapas, croquis, ciencias sosciales, ubicación y puntos cardinales	Mapas y ubicación	localizacion, mapas , coordenadas, temperaturas, alturas y organización	nente,planeta	de ciertas zo	Sociales	Mapamundi	Mapas	eve y mapam	orientacion,	ubicación, mapa	globo terra	Ninguna	aises, vivenc	lapas y paises	educacion	bicación, lug	ubicar e inv	a, ubica e investiga		

Anexo 4. Entrevista a docentes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Entrevista a docentes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

1. Contextualización de la propuesta investigativa

Realizada por: Laura Alejandra Sotelo

Docente en formación de la Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Ciencias Sociales

Apreciado maestro (a), reciba un cordial y caluroso saludo. El presente instrumento de recolección de información se encuentra enmarcado dentro de un ejercicio investigativo acerca de la formación pedagógica de los estudiantes de media pertenecientes a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Con tal fin, las preguntas aquí propuestas estarán orientadas; en un primer momento en caracterizar y contextualizar al docente entrevistado; y de manera subsiguiente a identificar aspectos relevantes dentro de su saber y quehacer pedagógico como docentes de la ENSDMM. La información aquí depositada quedará bajo absoluta reserva puesto que es un ejercicio estrictamente académico.

2. Autorización de la información suministrada

En aras de lo mencionado anteriormente, autoriza a la docente en formación para documentar (transcribir y/o grabar) esta entrevista y emplear la información suministrada en el ejercicio investigativo de su trabajo de grado. Si_____ No_____

3. A quien va dirigida la entrevista

¿Cuál es su nombre? ¿Cuál o cuáles asignaturas tiene a su cargo? ¿Cuántos años lleva trabajando en la institución?

4. Sobre el PEI

- *Desde su quehacer docente en la ENSDMM ¿Cómo describiría la propuesta educativa institucional?*

- *¿Cuáles aspectos considera característicos y/o constitutivos en la propuesta educativa de la ENSDMM?*

- *Desde su conocimiento acerca de la propuesta educativa institucional ¿Qué aporte realiza la ENSDMM a la formación de maestros en Colombia?*

- ¿Cómo se desarrolla la investigación educativa en la institución? ¿cuáles son los retos y avances? 5. Sobre su práctica pedagógica *- ¿Cuáles han sido las acciones y/o estrategias para articular su área de conocimiento a la propuesta educativa institucional de la ENSDMM?* *- Desde su práctica pedagógica ¿qué herramientas brinda o propone para orientar las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de media?*

Nota: *Elaborado por Laura Alejandra Sotelo*

Anexo 5. Entrevista a docentes del área de Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Entrevista a docentes del área de Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
1. Contextualización de la propuesta investigativa Realizada por: Laura Alejandra Sotelo. Docente en formación de la Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Ciencias Sociales Apreciado maestro (a), reciba un cordial y caluroso saludo. El presente instrumento de recolección de información se encuentra enmarcado dentro de un ejercicio investigativo acerca de la formación pedagógica de los estudiantes de media pertenecientes a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Con tal fin, las preguntas aquí propuestas estarán orientadas; en un primer momento en caracterizar y contextualizar al docente entrevistado; y de manera subsiguiente a identificar aspectos relevantes dentro de su saber y quehacer pedagógico como docentes de la ENSDMM. La información aquí depositada quedará bajo absoluta reserva puesto que es un ejercicio estrictamente académico. 2. Autorización de la información suministrada En aras de lo mencionado anteriormente, autoriza a la docente en formación para documentar (transcribir y/o grabar) esta entrevista y emplear la información suministrada en el ejercicio investigativo de su trabajo de grado. Si_____ No_____ 3. A quien va dirigida la entrevista

- ¿Cuál es su nombre? ¿Cuántos años lleva trabajando en la institución?

4. Sobre el PEI

- Desde su quehacer docente en la ENSDMM ¿Cómo describiría la propuesta educativa institucional?

5. Sobre la articulación entre PEI y la propuesta curricular del área de Ciencias Sociales

- ¿Desde el área de Ciencias Sociales ¿cómo se define el diseño curricular de la asignatura? ¿Qué elementos son tenidos en cuenta? ¿Cómo se articula la propuesta curricular del área de Ciencias Sociales a la propuesta educativa institucional "formar maestros y maestras para la infancia"?

- ¿Cuáles son los retos que presenta la enseñanza de las ciencias sociales en una institución educativa con las particularidades de la ENSDMM?

- Teniendo en cuenta que la ENSDMM orienta su PEI a la formación inicial de maestros ¿Desde el área de Ciencias Sociales se desarrollan procesos de investigación educativa en aras de sistematizar los retos y/o avances que esto representa para la asignatura?

6. Sobre su práctica pedagógica

- Dado el carácter pedagógico de la institución y que los estudiantes de media (grado décimo y undécimo) son maestros en formación ¿Qué acciones y/o estrategias didácticas se desarrollan para llevar a cabo la enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿qué herramientas brinda o propone para orientar las intervenciones pedagógicas de los estudiantes de media?

- ¿Ha acompañado y/o asesorado el proceso de práctica pedagógica de algún estudiante de media interesado en realizar dicha práctica desde el área de Ciencias Sociales?

- ¿Cuál es el lugar de la educación geográfica en la enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿Cuál es el lugar de la educación geográfica en su práctica pedagógica?

Nota: Elaborado por Laura Alejandra Sotelo

Anexo 6. Entrevista a estudiantes de media de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Entrevista a estudiantes de Media de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
1. Contextualización de la propuesta investigativa Realizada por: Laura Alejandra Sotelo. Docente en formación de la Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Ciencias Sociales Apreciado estudiante (a), reciba un cordial y caluroso saludo. El presente instrumento de recolección de información se encuentra enmarcado dentro de un ejercicio investigativo acerca de la formación pedagógica de los estudiantes de media pertenecientes a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Con tal fin, las preguntas aquí propuestas estarán orientadas; en un primer momento en identificar al estudiante entrevistado; y de manera subsiguiente a reconocer aspectos relevantes dentro de su formación académica y su quehacer pedagógico como docentes en formación. La información aquí depositada quedará bajo absoluta reserva puesto que es un ejercicio estrictamente académico. 2. Autorización de la información suministrada En aras de lo mencionado anteriormente, autoriza a la docente en formación para documentar (transcribir y/o grabar) esta entrevista y emplear la información suministrada en el ejercicio investigativo de su trabajo de grado. Si_____ No_____ 3. A quien va dirigida la entrevista - *¿Cuál es su nombre? ¿Qué grado cursa? ¿Cuántos años lleva estudiando en la ENSDMM?* 4. Sobre el PEI - *Como estudiante de la ENSDMM ¿cómo describiría la propuesta educativa institucional?* 5. Sobre el proceso académico - *¿Cuáles son las asignaturas que orientan su proceso académico en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?* - *Según la Ley General de Educación hay 9 asignaturas definidas como fundamentales en el plan de estudios, entre ellas se encuentran: ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación ética, educación física, educación religiosa, humanidades*

[lengua castellana e idiomas extranjeros], matemáticas y tecnología e informática. De acuerdo con su proceso formativo describa si evidencia alguna articulación entre dichas asignaturas y las asignaturas del área de pedagogía. Describa cómo se realizaba esta articulación; de no evidenciar articulación entre los procesos de enseñanza de las áreas fundamentales y el área de pedagogía, enúncielo también. 6. Sobre la práctica pedagógica - ¿S*e encuentra realizando su proceso de práctica pedagógica? ¿en qué campo de saber? ¿por qué eligió este campo?* - *¿Ha contado con acompañamiento del docente del área de [mencionar el área de acuerdo con la respuesta dada a la pregunta anterior] para fundamentar teórica y metodológicamente la propuesta? ¿quiénes han orientado este trabajo?*

Nota: Elaborado por: Laura Alejandra Sotelo

Anexo 7. Registro de la observación.

Información general registro de observación Investigador_____ Fecha y hora_____/_____/_____ [__: __] Lugar donde se diligencia _____ Quienes participan de la actividad_____ Tipo de actividad_____			
Interpretaciones **Categorías y/o conceptos**	**Interpretación del investigador**	**Interpretación dada por los sujetos**	**Conclusiones u observaciones**

Aborda las categorías teóricas que fundamentan la propuesta y que se aproximan a los objetivos del proyecto.	*Anotaciones que dan cuenta de la convergencia entre lo teórico y lo interpretativo*	*Frases y conversaciones escuchadas o propuestas a los estudiantes*	*Convergencias o divergencias que surjan en torno a la categoría teórica bien sea desde lo pragmático o desde lo discursivo*
Breve caracterización y/o descripción de la situación			

Nota: Elaboración propia con base a Corbeta (2007, págs.323 – 325)

Anexo 8. Instrumento de interpretación de información.

Instrumento de interpretación de información			
Objetivos de investigación / **Vértices de interpretación**	**Objetivo general**	**Objetivo específico 1**	**Objetivo específico 2**
Realidad			
Teoría acumulada			
Investigador			

Nota: Elaborado propia con base a los parámetros de Tezanos, 1998, págs. 155-156.

Anexo 9. Planeador de mediaciones didácticas

INFORMACIÓN GENERAL

Institución: _____ Cursos: _____
Saber Disciplinar: _____Temática: _____
Realizado por: _____
Objetivo general: _____

Sesión: ___
Fecha: _____
Actividad central: _____

MOMENTOS	ACTIVIDADES A REALIZAR ¿Qué se hace y cómo se hace?	DISEÑO ¿Qué pasos voy a seguir para desarrollarlo con los estudiantes?	MATERIALES ¿Qué necesito?	DURACIÓN ¿Cuánto tiempo?
1. Preparación del espacio.				
2. Actividad de inicio o referente				
3. Actividad(es) central(es) o de creación y expresión				
4. Momento de cierre y evaluación.				

Anexo 10. Novelas gráficas

Tinajones







ESO ES CIERTO,
COMPAÑERO!
NUESTRA LUCHA
POR LA TIERRA
Y EL PODER NO ES NUEVA.
DESDE HACE TIEMPO
HEMOS COMBATIDO
A LOS TERRATENIENTES Y POLITICOS
QUE NOS HAN EXPLOTADO.



EL PUEBLO DE TINAJONES,
QUE TAMBIEN HA LUCHADO,
TE ENSEÑARÁ
CÓMO HA SIDO ESA LUCHA.

1.920 EL RÍO SINÚ AL ACERCARSE AL MAR
CORRÍA POR BALDÍOS
¡INEXPLOTADOS
Y RICOS.



EN SAN BERNARDO DEL VIENTO PARABAN
LAS EMBARCACIONES Y LAS GENTES.



1924 LLEGAMOS DE SAN BERNARDO
Y SAN ANTERO PARA TRABAJAR ESOS BALDÍOS.



A PESAR DE GRANDES DIFICULTADES HICIMOS PRODUCIR LA TIERRA.



CON LOS CAÑITOS CALZAMOS NUEVAS TIERRAS.



1928 CUANDO YA HABÍAMOS CAPACITADO BASTANTE TERRENO LLEGARON LOS TERRATENIENTES CON PAPELES.



CABRERA CON LAS ESCRITURAS Y LA POLICÍA NOS OBLIGÓ A PAGARLE TERRAJE.



A PESAR DE NUESTRA RESISTENCIA, CABRERA SE ENRIQUECIÓ CON NUESTRO TRABAJO E HIZO LO QUE QUISO.



1932 EL GOBIERNO LO RECONOCIÓ
COMO DUEÑO DE RÍO CIEGO.



GENTES ENGAÑADAS DE SAN BERNARDO CELEBRARON
EL DOMINIO DE CABRERA.



A PESAR DE ESTO
LAS GENTES SE RESISTIERON
Y LOS RICOS
SE ALIARON EN CARTAGENA,
PARA HACERNOS
PERSECUCIÓN.



1934

CABRERA "LAGARTEÓ"
Y FUE NOMBRADO
EN EL DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR
POR LA OLIGARQUÍA CARTAGENERA.

CLARO QUE SE APROVECHÓ....



LA REPRESIÓN SE DESATÓ!



Y EL TERROR SIGUIÓ



EN LOS PUEBLOS VECINOS
NOS ESPERABAN LOS POLÍTICOS...



PERO LAS ELECCIONES NUNCA RESOLVIERON NADA.

ENTONCES DECIDIMOS
ORGANIZAR UNA
LIGA CAMPESINA.

EL TRABAJO DE ALBERTO LICONA
Y RAFAEL DÍAZ EXPRESÓ
LA VOLUNTAD POPULAR.

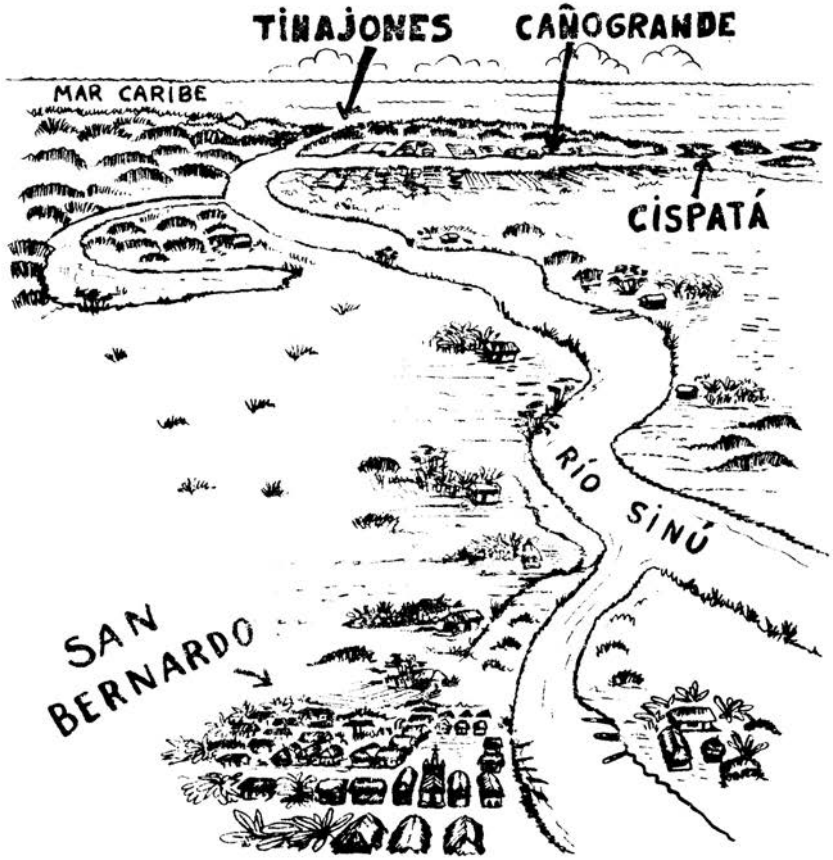




1942



MIENTRAS TANTO
UN NUEVO PROBLEMA
SE NOS VENÍA ENCIMA:
UNA NUEVA BOCA DEL RÍO
SE ESTABA ABRIENDO
EN TINAJONES.
AL SUCEDER ESTO LAS TIERRAS
DE CAÑOGRANDE SE SALARIAN
AL ENTRAR EL MAR POR LAS BOCAS DE CISPATÁ.



1948 AL PRINCIPIO TRATAMOS DE TAPAR LA BOCA SOLOS.



PERO EL TRABAJO REQUERÍA UNA DRAGA, Y LA PEDIMOS.

SIN EMBARGO, NUESTROS ENEMIGOS LA APROVECHARON

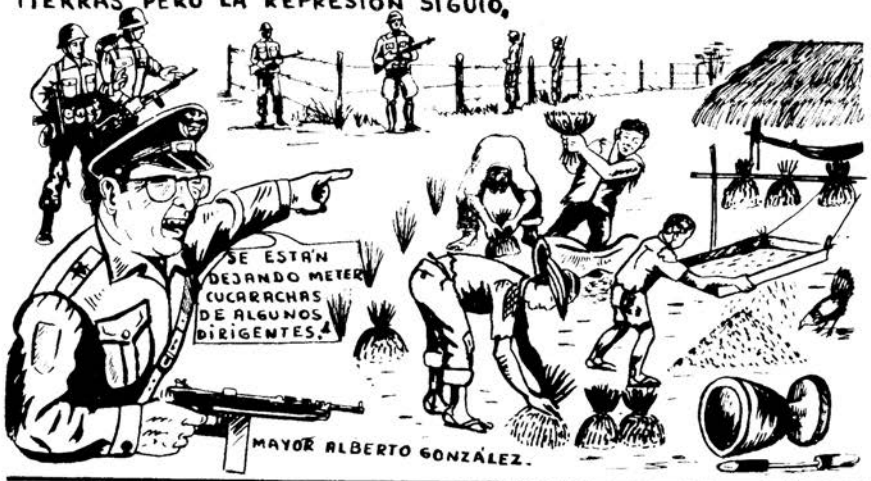


Y SE VINO....

LA CRECIENTE!



LOS CAMPESINOS DESESPERADOS RECUPERAMOS NUEVAS TIERRAS PERO LA REPRESIÓN SIGUIÓ.



1961 EL ENCIERRO!

MARZO 4



SÓLO DESPUÉS DE MUCHAS HORAS LOGRAMOS LA LIBERTAD BAJO AMENAZAS Y CONDICIONES.



1962 SEGUIMOS EN LA TIERRA Y NOS ORGANIZAMOS OTRA VEZ.



EL CONFLICTO SE EMPEORÓ Y EL INCORA MANDÓ UNA COMISIÓN.



"Y COMO COMISIONADO LLEGÓ EL PADRE CAMILO TORRES.. Y DIJO:



1. ESTOS TERRENOS SON NACIONALES!
2. EXISTE UN TERRAJE ABUSIVO!
3. LOS INTERMEDIARIOS EXPLOTAN SIN COMPASIÓN!
4. EL ESTADO DE MISERIA ES ALARMANTE!
5. LA CAPACITACIÓN DE LA ZONA HA SIDO OBRA EXCLUSIVA DE LOS CAMPESINOS!

A PESAR DEL INFORME FAVORABLE DE CAMILO, EL GOBIERNO VOLVIÓ A FALLAR A FAVOR DE CABRERA.



Y EL INCORA CEDIÓ....



1.964 INCORA ABRE OPERACIONES EN LA REGIÓN COMO NUEVO PATRÓN.



PERO EL TRABAJO
Y LAS LUCHAS
ANTERIORES
NOS HABÍAN DEJADO
GRANDES
ENSEÑANZAS.



Y POR ESO
FUÍMOS CLAROS
EN NUESTRAS
DECISIONES.



1.973 AL FIN TENEMOS LA TIERRA
PERO:



1. NO NOS ALCANZA.

2. LOS TERRENOS SE SIGUEN SALANDO
AL ENTRAR MÁS EL MAR
POR LAS ANTIGUAS BOCAS DE CISPATÁ.

3. NO TENEMOS CRÉDITO
POR QUE SON
PARA LOS RICOS.



4. EL MERCADO ESTÁ LEJOS
Y NO HAY TRANSPORTE.

5. LOS ACAPARADORES
SIGUEN APROVECHANDOSE
DE NOSOTROS.









POR ESO

NUESTRA LUCHA CONTINÚA

HASTA QUE TODO ESTO CAMBIE!

LA LUCHA HA SIDO LARGA Y DURA

PERO NO EN BALDE.

HEMOS APRENDIDO:

LA FUERZA DE LA UNIÓN

Y EL PODER DE LA ORGANIZACIÓN.

ASI HEMOS CONSEGUIDO TRIUNFOS

EN TODO EL PAÍS DESDE HACE TIEMPO:

FINCAS RECUPERADAS,

BALUARTES DE AUTOGESTIÓN.

PUEBLOS LIBRES,

RESGUARDOS INDÍGENAS,

PALENQUES!

Y TINAJONES



LO HA DEMOSTRADO UNA VEZ MÁS.

NUESTRA LUCHA

ES LA DE TODOS LOS EXPLOTADOS!

UNIÓN DE LOS OPRIMIDOS
CONTRA LOS OPRESORES!

Impactos en la identidad campesina y cultura campesina

• El despojo y desplazamiento han contribuido a la pérdida del vínculo de campesinos y campesinas con la tierra, sus relaciones sociales, culturales, económicas, ecológicas y políticas.



• El conflicto armado ha afectado la producción de alimentos, el desarrollo de actividades recreativas, religiosas y políticas al igual que la organización de las familias y las comunidades con el territorio.





• La memoria, la música, la artesanía y la diversidad de expresiones artísticas y culturales de los y las campesinas han sido maneras de afrontar la violencia y de mantener el lazo con la tierra y los conocimientos ancestrales.

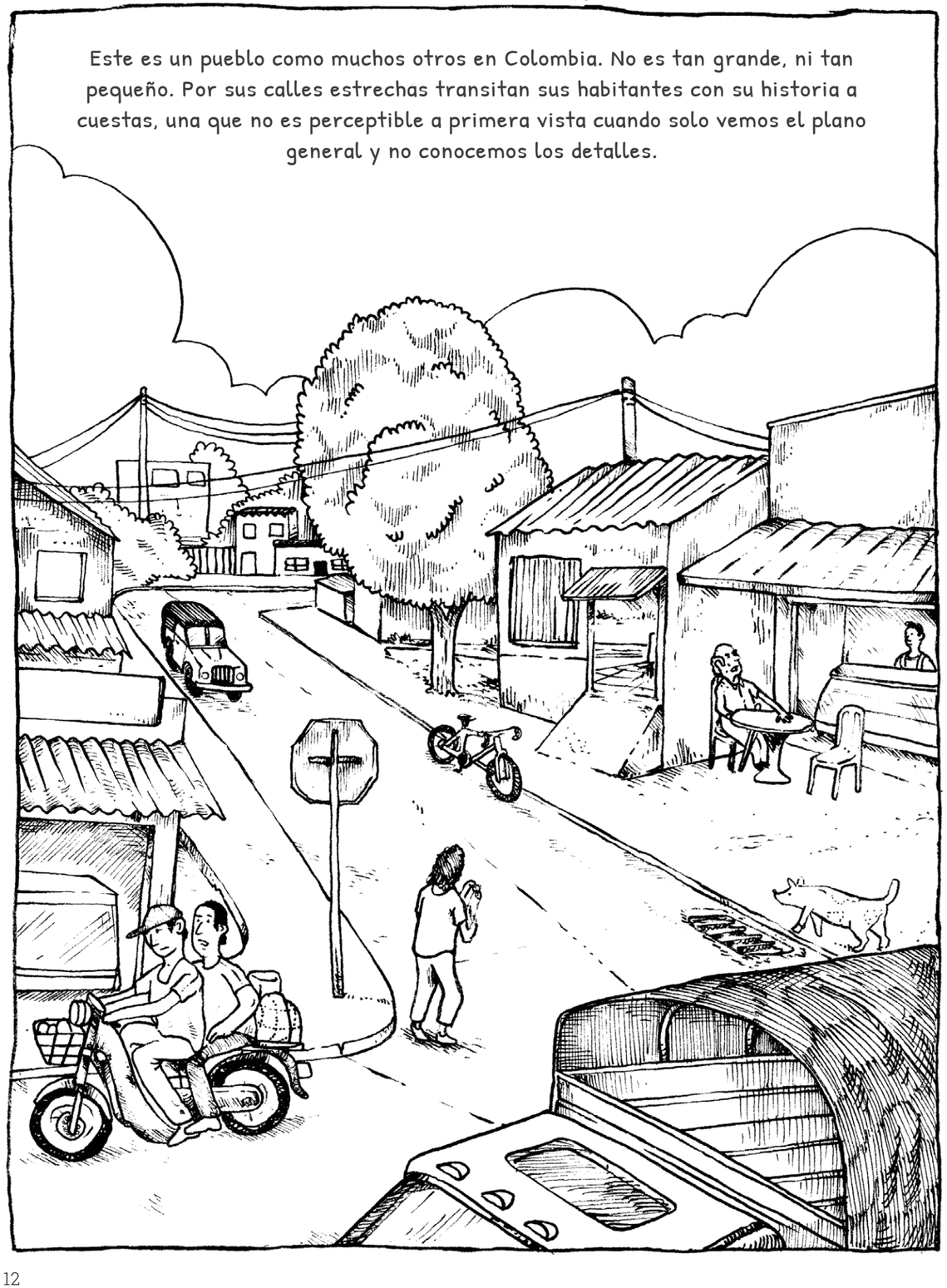


• El campesino busca y genera el trabajo en comunidad. Las Juntas de Acción Comunal, las asociaciones de productores, los comités de impulso de zonas de reserva campesina entre otras formas organizativas y asociativas han sido maneras de resistir y protegerse ante las múltiples estigmatizaciones y persecuciones.



LAS HISTORIAS QUE SE ENCUENTRAN A CONTINUACIÓN ESTÁN INSPIRADAS EN LOS TESTIMONIOS BRINDADOS DURANTE EL **ENCUENTRO *EL CAMPO CUENTA LA VERDAD***, ORGANIZADO POR LA COMISIÓN DE LA VERDAD, **LOS DÍAS 12 Y 13 DE DICIEMBRE DE 2019, EN CABRERA, CUNDINAMARCA**.

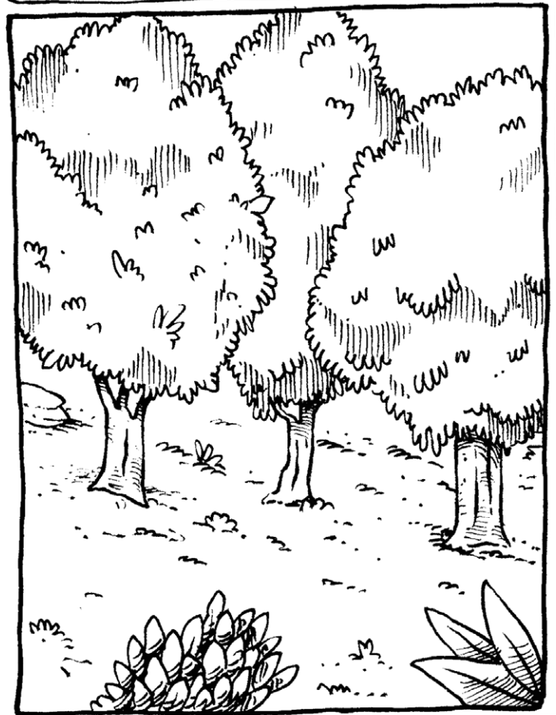
Este es un pueblo como muchos otros en Colombia. No es tan grande, ni tan pequeño. Por sus calles estrechas transitan sus habitantes con su historia a cuestas, una que no es perceptible a primera vista cuando solo vemos el plano general y no conocemos los detalles.

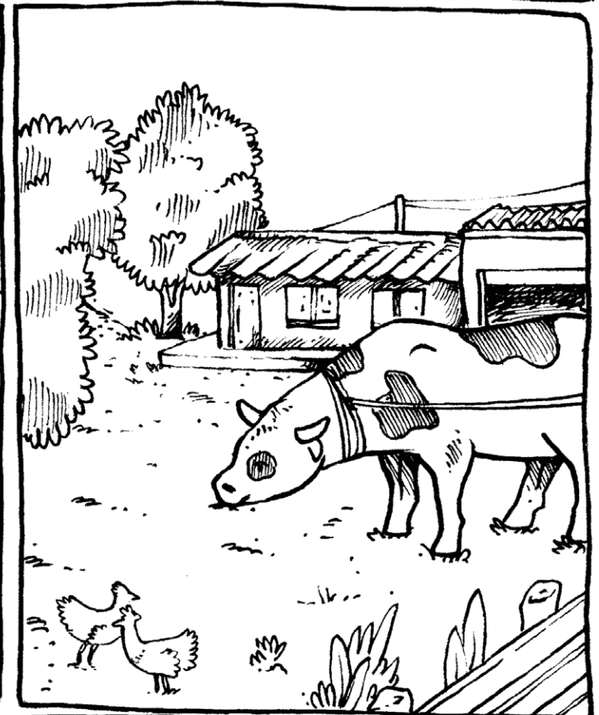




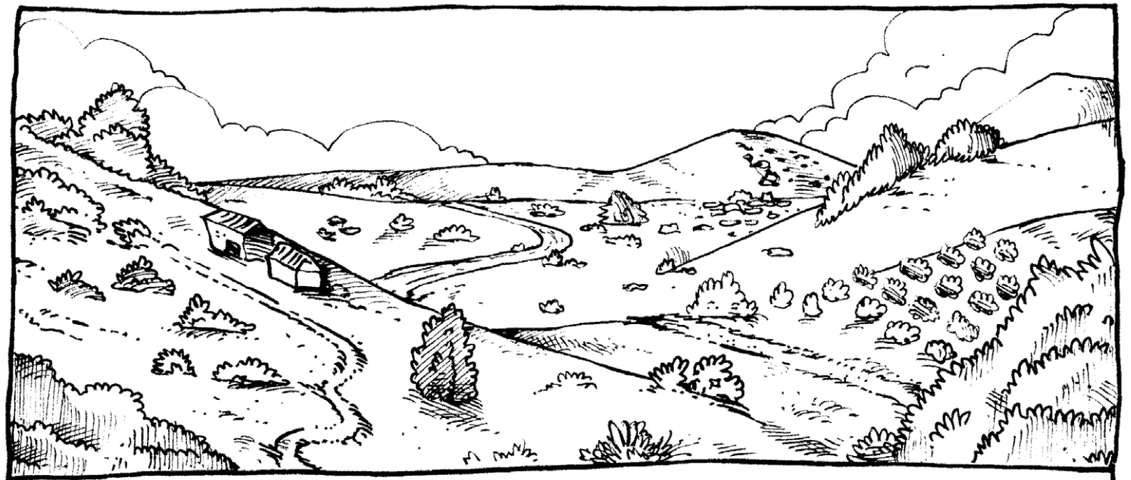
Llegué al pueblo con mis hijos hace cuatro años. Con el dinero que tenía, logré instalarme en esta casita y comprarme una máquina para coser. Con eso he logrado mantener a mis hijos. Menos mal que sabía hacerlo, siempre fui buena con las manos y fue lo que pude hacer cuando mi vida cambió.







Antes vivía con mi esposo y mis hijos en la finquita que heredamos. No era grande pero era una tierra buena que nos daba lo que necesitábamos. Sembrábamos fríjoles, café, yuca, teníamos naranjos, limones y mangos, y también gallinas y varias vacas. No nos faltaba nada.



Crecí rodeada de semillas. Mis padres eran campesinos, ellos me enseñaron todo lo que sé. A mí marido lo conocí en la vereda, compartíamos ese amor por la tierra. Nunca pensamos en irnos a otro lado, para qué si lo teníamos todo.



Yo pensaba que siempre iba a vivir así, rodeada de mis plantas y de mis animales, comiendo lo que daba la tierra. Creí que nuestros hijos heredarían todo eso... no fue así...

Un día llegaron los hombres armados. Tocaron con fuerza en nuestra puerta y sin decirnos nada nos preguntaron con brusquedad:

¿Cuánto por esta finca?

No está a la venta

A ver, no se pongan difíciles, lo que les ofrecemos es justo y el de al lado ya vendió.

Al hablar con los vecinos descubrimos que éramos muchos los que estábamos en la misma situación, algunos habían vendido asustados, otros, como nosotros, se negaban a hacerlo.

¿Por qué insisten, si ya les dijimos que no?

¿Por qué quieren tanto nuestras tierras?

Un día, las ofertas se acabaron y empezaron las amenazas.

¿Usted no ha entendido, cucho?

Vamos a tener esta tierra sí o sí. Si usted no nos vende, nos tocará negociar con la viuda, con ellas siempre es más fácil.

Esa noche, cuando los niños ya estaban dormidos, nos sentamos en la mesa angustiados a hablar.

Pero, Beatriz, no podemos perder la finquita, ¿Por qué vamos a darles a esos hijueputas lo que hemos labrado y cuidado? No se los puedo permitir.

¿Qué hacemos, Julio? En las otras veredas cuentan historias feas, dicen que han aparecido muertos campesinos como nosotros que se negaron a vender.

Unos días después, Julio no regresó a la hora de costumbre. Tuve una mala corazonada. Lo encontraron unos vecinos en una zanja. Ahí lo tiraron los que lo mataron. No intentaron ocultarlo. Querían que todos viéramos de lo que eran capaces si no hacíamos lo que nos decían.

Ese día me partieron la vida en dos. ¿Qué iba a hacer ahora sin Julio? No tuve tiempo ni de llorarlo porque tenía que pensar en mis hijos y en lo que fuera mejor para ellos. No iba a dejar que les pasara algo.

Vendí la tierra por unos pocos pesos... Ni la mitad de lo que nos habían ofrecido al comienzo. Nada de lo que me dieran habría sido suficiente para mí, ¿cómo ponerle precio a un lugar que lo es todo para uno? Hay cosas que la plata no compra, esa era mi tierra, yo conocía cada árbol, cada pedacito de tierra, cada planta y sus propiedades.

No hay día en que no extrañe a Julio y lo que me quitaron... Tengo un techo pero no es lo mismo, extraño el campo, la siembra, mis animales... Me vine con lo poco que pude empacar y con algunas plantas: albahaca, tomillo, toronjil, manzanilla, cidrón, sus aromas me ayudan a sobrellevar esta pena que no me va a dejar nunca.

Para mis hijos tampoco ha sido fácil, al comienzo me preguntaban cuándo íbamos a volver. Yo no sabía qué decirles. Lloraba a escondidas para que no me vieran. El mayor se ha vuelto callado, no me quiere decir qué piensa, el más pequeño llora seguido, tiene miedo de salir solo y pesadillas, muchas noches me despiertan sus gritos.

Hola Beatriz, ¿puedo pasar?

Claro, María Patricia, ni más faltaba... ¿quiere un tintico?

Ay Beatriz, ¿otra vez llorando? Claro, es que tiene que aprovechar que no están los muchachos.

Es que me agarra la pensadera... y no me puedo contener.

Yo la entiendo, a mí también me pasa seguido. ¿Cómo se va a olvidar uno de lo que tuvo, de lo que perdió, de lo que le quitaron?

Y usted ¿cómo se consuela?

La verdad Beatriz, yo solo le digo que quedarse callada y tragarse ese dolor no le va a servir de nada, ni tampoco evita que sus hijos sufran.

¿Pero qué puedo hacer?, se siente uno muy solo y desamparado.

Yo escribí una canción con lo que me pasó... Es la manera que tengo de contar mi historia, de denunciar lo que me sucedió y de sanar un poco mis heridas.

Cántela por favor

Claro que sí...

Les vengo a contar mi historia,
Les vengo a contar mi historia,
Que ha pasado allá en mi pueblo,

Me quemaron la casita que tenía yo en Las Pavas,
Por culpa de la palmera yo he quedado a la deriva,
Por culpa de la palmera tengo un dolor en mi alma.

Yo vivía esperanzada, en este bendito gobierno,
Y hoy les digo cantando que eso no sirvió de nada,
Cuídeme hija bien la plata,
Al pobre sí lo desplazan,
Para quitarle las tierras y sembrar palma africana,
Para quitarle las tierras y sembrar palma africana.

PERO YO NO ME PREOCUPO PORQUE SÉ QUE UN DÍA ES MAÑANA,

VIENE LA PESTE COGOYERA PARA LA PALMA AFRICANA COMO YO NO TENGO FUERZA, PARA HACER UNA VENGANZA, SE LA DEJO AL DIOS DEL CIELO QUE ES EL DUEÑO DE MI ALMA.

VIENE LA PESTE COGOYERA PARA LA PALMA AFRICANA COMO YO NO TENGO FUERZA, PARA HACER UNA VENGANZA, SE LA DEJO AL DIOS DEL CIELO QUE ES EL DUEÑO DE MI ALMA.

Yo nací en un país muy rico,
Donde hay plata y hay oro,
También está la esmeralda, el coltán y el petróleo,
Sin embargo, aquí hay una guerra que está acabando con todo,
Los niños nacen enfermos,
Solo queda piedra y lodo.

Y es muy triste que en mi país,
se viva esta situación,
Un grito se escucha aquí,
Que sale del corazón,
Y es muy triste que en mi país,
se viva esta situación,
Un grito se escucha aquí, que sale del corazón.

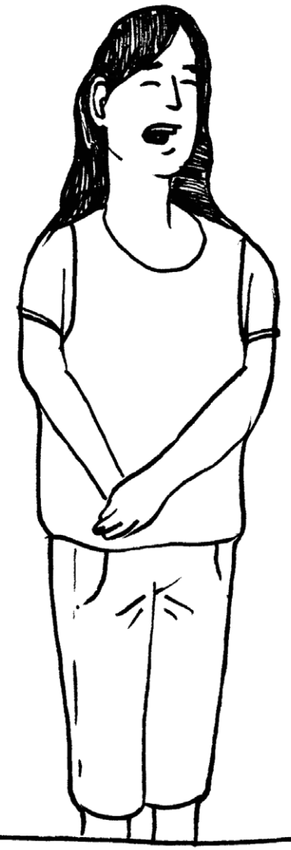
QUE CALLEN LOS FUSILES, QUE
CALLEN LOS FUSILES,
QUE CALLEN LOS FUSILES, QUE
HAY NIÑOS LLORANDO.
QUE CALLEN LOS FUSILES, QUE
CALLEN LOS FUSILES,
QUE CALLEN LOS FUSILES, QUE
HAY MAMÁS LLORANDO.
QUE CALLEN LOS FUSILES, QUE
CALLEN LOS FUSILES,
QUE CALLEN LOS FUSILES, QUE
HAY MUJERES LLORANDO.



Han salido compatriotas, dispuestos a darlo todo,
Pero llegan corruptos y los levantan a plomo.
Han salido compatriotas, dispuestos a darlo todo,
Pero llegan los corruptos y los levantan a plomo.



YO ESTOY SEGURA QUE TÚ
TAMBIÉN, ERES CONSCIENTE
DE LA SITUACIÓN.
PARA CAMBIARLO HAY QUE
LUCHAR, POR UN GOBIERNO
SIN CORRUPCIÓN.
Y ESTOY SEGURA QUE TÚ
TAMBIÉN ERES CONSCIENTE
DE LA SITUACIÓN.
PARA CAMBIARLO HAY QUE
LUCHAR POR UN GOBIERNO
SIN CORRUPCIÓN.



HISTORIETA

VIÑETAS NEGRAS

POR OSCAR CAMPO Y JOSÉ CAMPOH.

La noche más oscura

LA HISTORIA SUCEDIO EN EL AÑO 1986 DURANTE UNA DE LAS EPOCAS MAS VIOLENTAS DE LA CIUDAD DE CALI.



LA GUERRILLA SE RETIRABA DE SILOE Y AGUABLANCA, DESPUES DE VARIOS MESES DE ENFRENTAMIENTOS, MIENTRAS PANDILLAS DE PARAMILITARES HACIAN CAMPAÑAS DE "LIMPIEZA CIUDADANA".



BAJO LOS SOBRENOMBRES DE KAN-KIL, EL JUSTICIERO IMPLACABLE, MAJI (MUERTE A JIBAROS) SE COMUNICABAN CON LOS PERIODICOS Y LAS EMISORAS PARA INFORMAR A QUIEN IBAN A MATAR O EN QUE LUGARES DEJABAN LOS MUERTOS.





ESE DIA ASESINARON EN LAS CALLES DE CALI A 19 PERSONAS. ALGUNOS ERAN MENDIGOS O DROGADICTOS, OTROS TRAVESTIS, OTROS FUERON VECINOS DE BARRIOS POPULARES QUE CHARLABAN EN LAS PUERTAS DE LAS CASAS. ESO NO SE OLVIDA.



COMO NO SE OLVIDA TAMPOCO ESE DICIEMBRE. EL PUEBLO SALIO A LAS FIESTAS Y BEBIO Y BAILO EN LAS CALLES COMO NUNCA. CON LA RUMBA LLEGO LA TRANQUILIDAD Y DURANTE UN TIEMPO SE CALMARON LOS VIOLENTOS.



LosPerdidos

{ http://blogs.elespectador.com/losperdidos

Guión: Pablo Guerra Dibujo: Federico Neira

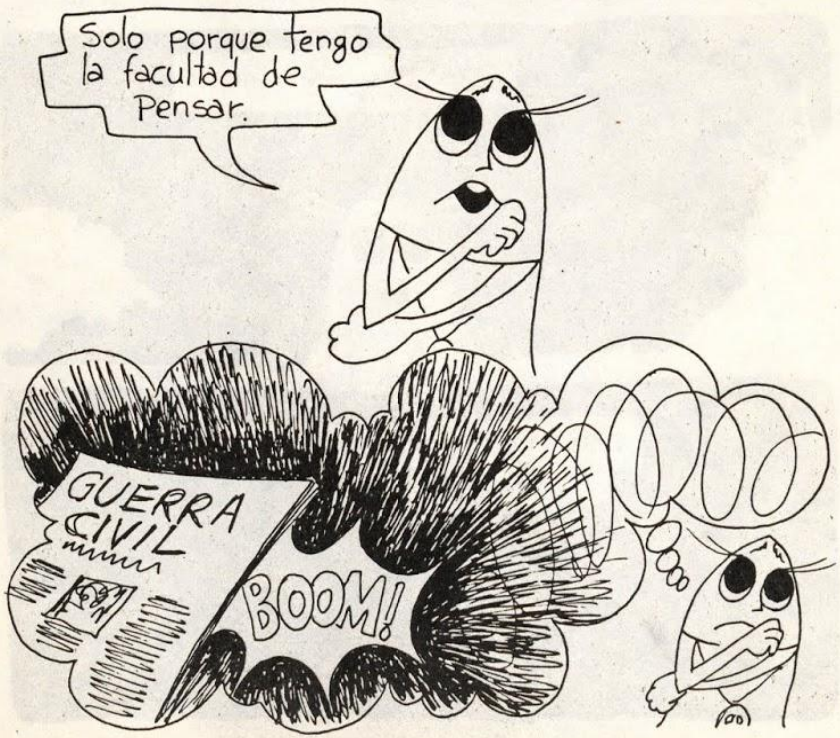


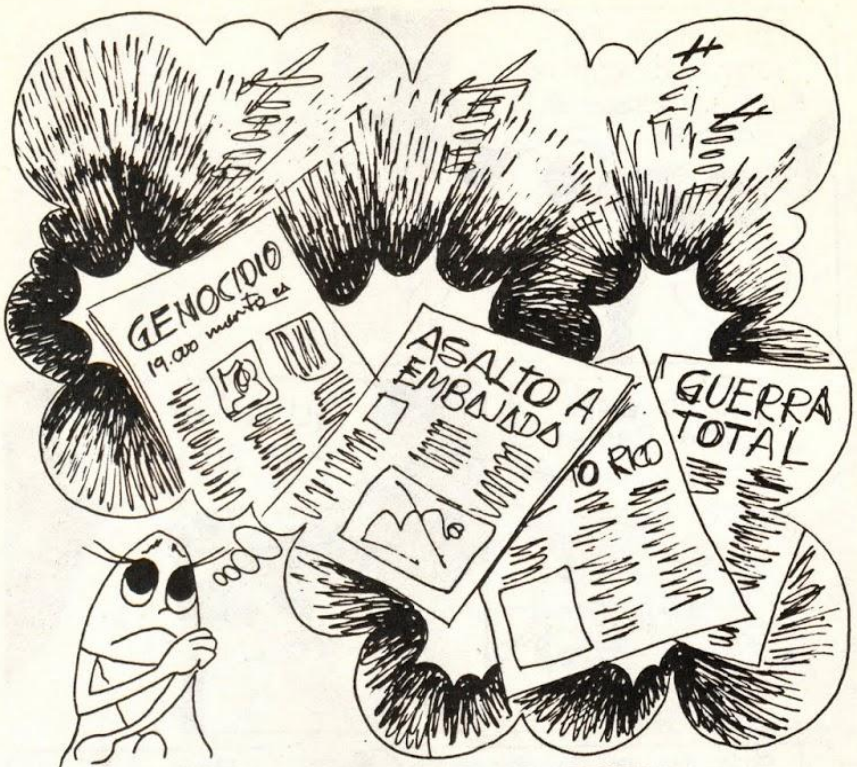







Dicen también que soy una bala privilegiada

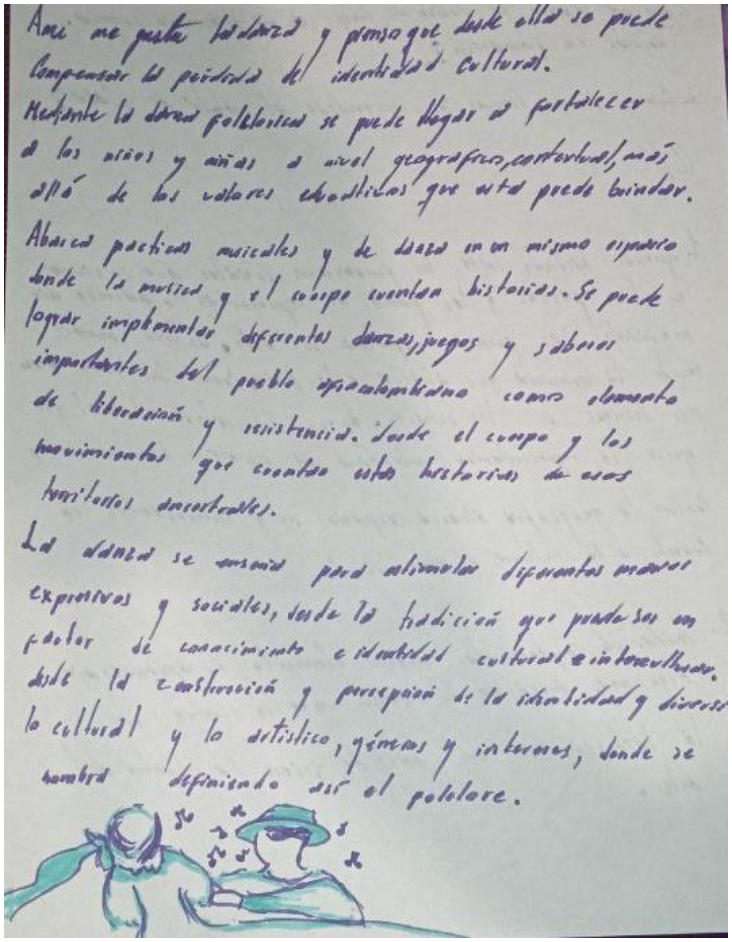

Solo porque tengo la facultad de Pensar.
GUERRA CIVIL
BOOM!

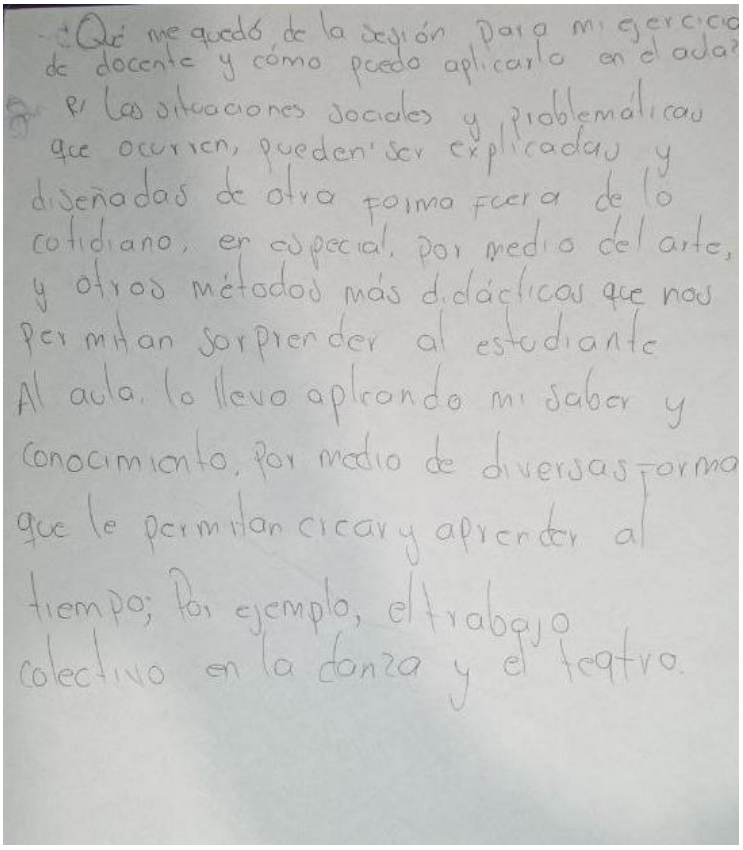

GENOCIDIO
19.000 muertos
ASALTO A EMBAJADA
ORO
GUERRA TOTAL

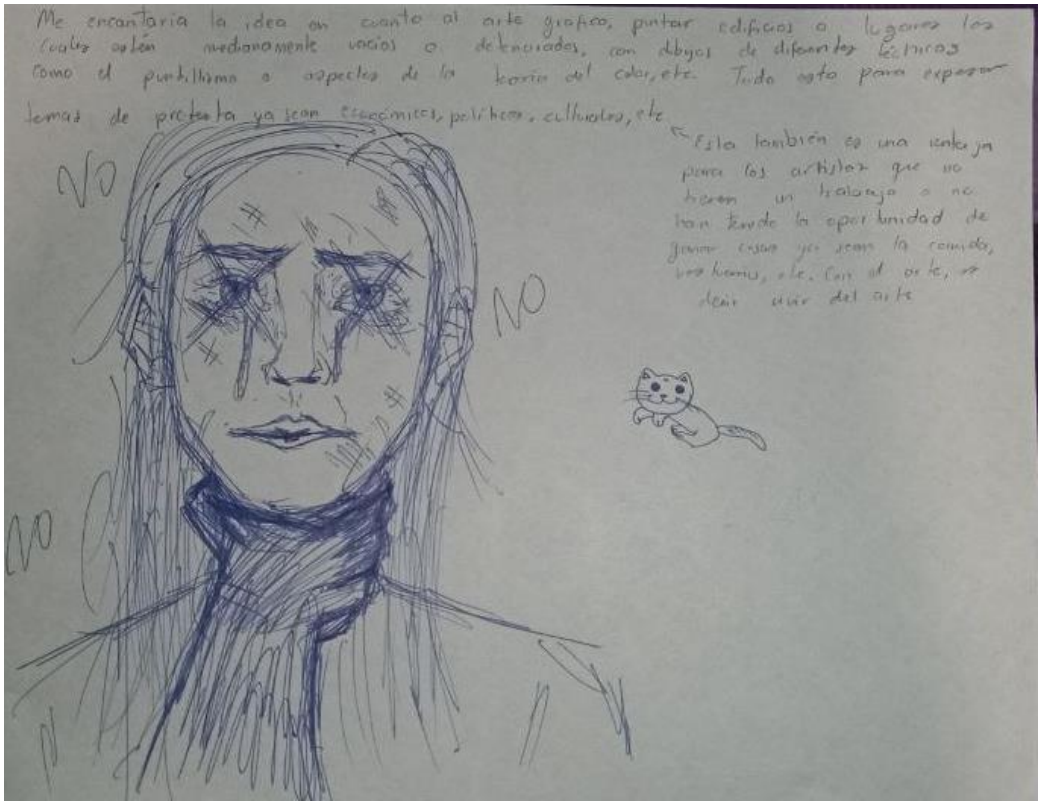

Pienso, luego...


...no soy feliz

Anexo 11. Evidencias sesión 5, grado 10 – 04







Preguntas

1. ¿Qué me aportó la sesión de hoy como maestra en formación?

Que se puede enseñar los temas de una materia, a través del arte. No todo ha de ser tan técnico y teórico. Recursos que se encuentran a la mano, como la música en el internet.

2. ¿Cómo puedo llevar lo aprendido al aula?

Se puede hacer en dos papeles, como estudiante y maestro, al fin y al cabo el maestro siempre tiene algo que aprender del estudiante. Trabajaría la danza teatral para infundir o crear en los niños valores, para así crear/formar acciones propositivas.

Propuesta Ciencias Sociales
A Través del Arte

Me gusta la danza, pero para esta propuesta sería bueno fusionarla con teatro, hacer danza teatral; ya que, el mensaje que se quiere dar se desglosa mejor, y no deja una interpretación tan abierta, como lo sería en una danza "normal". Me gustaría abordar el cambio cultural, más específico Cómo se comporta la generación actual comparada con la de antes, mostrar cosas buenas y malas, cómo los niños se ven expuestos ahora a la tecnología; el internet y su amplio contenido.

Arte ~ Pintura

- Por medio del arte se puede expresar la violencia que un país ha tenido que vivir a lo largo de su historia.

Expresa el miedo por medio de las caras y formas plasmadas en el lienzo



EDUCACIÓN GEOGRAFICA A TRAVES DE LAS "DANZAS"

¿Como Podemos Ubicar la geografía por medio de las diferentes danzas, culturas y tradiciones que tienen los diferentes lugares adquiridas por esta?

Anexo 12. Microrrelatos escritos por los estudiantes del grado 10 - 04

ENSDTM. ~ SEDE B

Un día normal como cualquier otro en mi acojedor colegio, mientras estabamos haciendo una actividad en el pasillo, se podia escuchar el goteo de la lluvia que golpeaba las ventanas, cuando en un atentado hacia mi persona, numerosas compañeras me inmovilizan y me quitan los zapatos. Molesto pero confiado en que no fueran lo suficientemente tontas para botar mis prendas volví calmado al salón para hacer la queja; sin respuesta de la maestra y con el ruido de la multitud de estudiantes me dirigí a buscar mi calzado, pero sorprendido al no encontrarlo me resigne a caminar por la extenza, ruidosa y congestionada avenida por donde el rojo acordion con ruedas trasitava, bajo la lluvia y descalzo hasta mi casa.

Relatando la sociedad

El rio fucha se encuentra ubicado en Bogotá, la capital del país, es un rio que desde su naciente es muy claro y puro, pero al pasar por varios trechos, basurales y urbanizaciones se pierden las propiedades de el, es decir, se torna con un color grisaceo y contaminado. Allí viven en sus aledaños varias personas donde resultan afectadas por este rio

- Sergio Bravo
- Paula Muñoz
- Jeison Noguera
- Natalia Ibfa
- Adrian esteban
- Daniel Gómez
- Evjany Segura
- Mathew Riaño

[00]

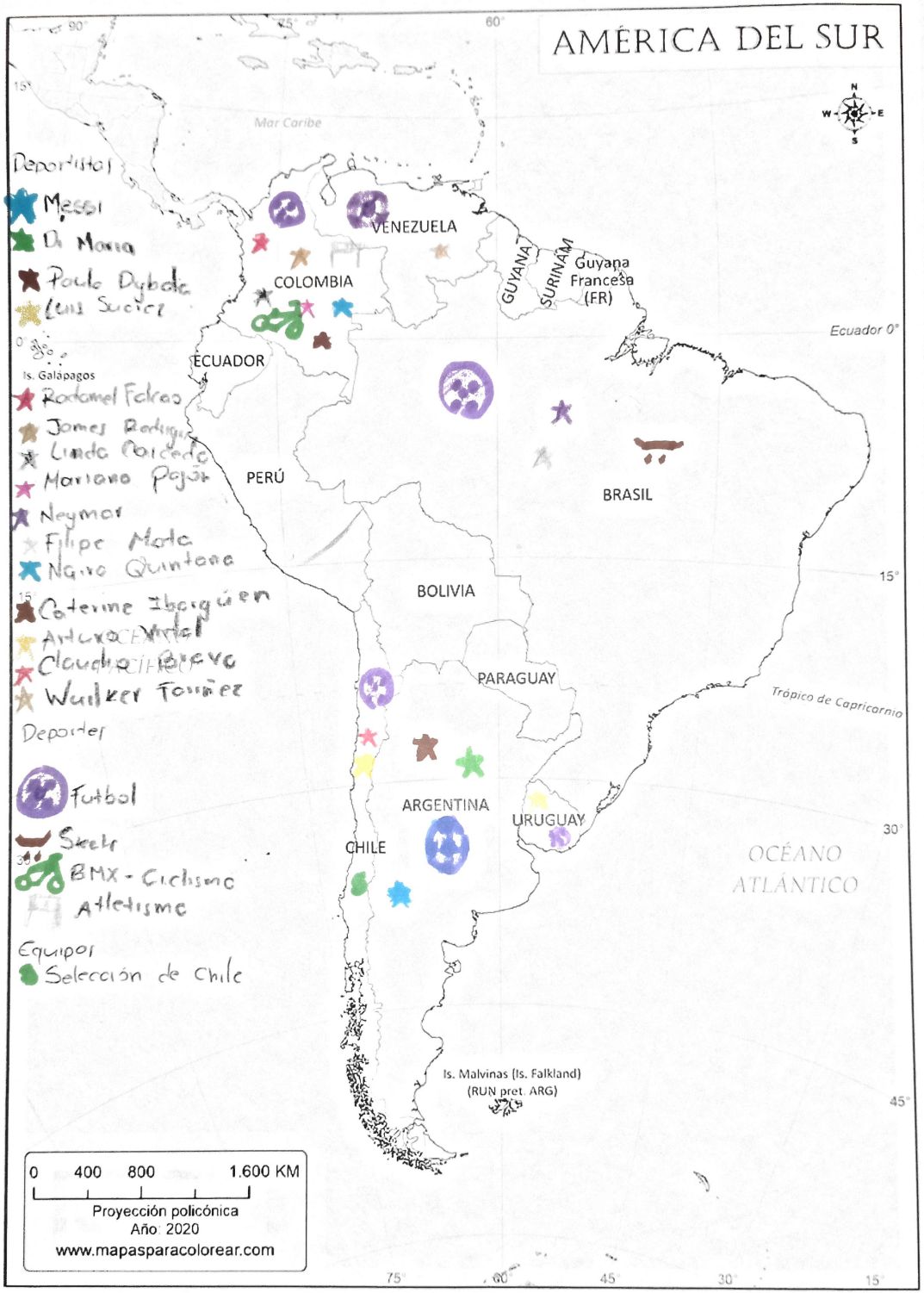
100 palabras

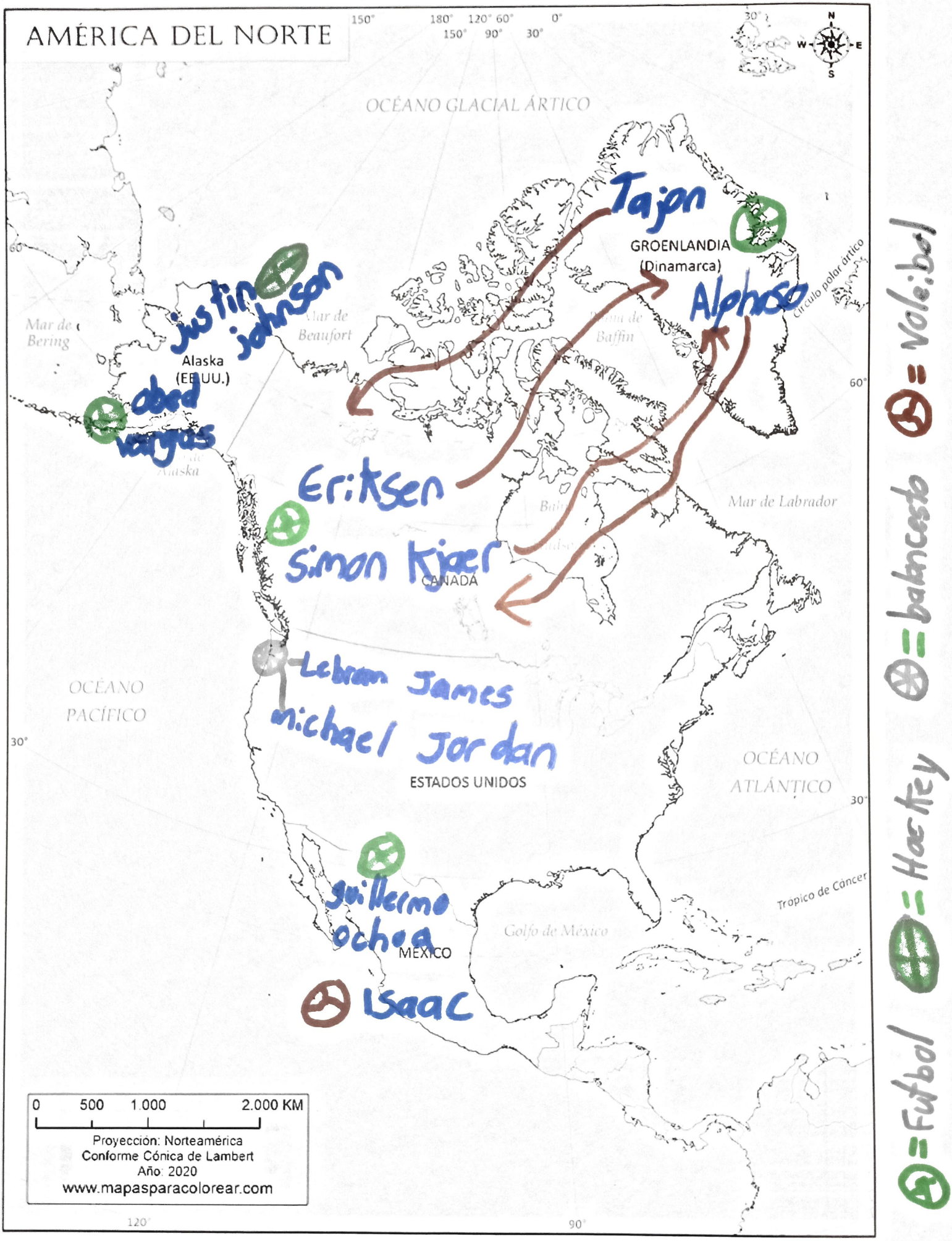
Andrea aprovecha cada vez que está en vacaciones para ir a pasar con su abuela Berenice en su finca, ubicada en el Huila. Que se encuentra entre 4 montañas, ~~entre~~ en las que también viven sus tios y primos.
Andrea siente mucho gusto compartiendo con su abuela, entre la naturaleza, las flores, los cultivos de café, frondosos en la zona. Ayudándo a cuidar a los animales como las vacas, los cerdos y caballos y gallinas.
Además le gusta ir a Neiva a las fiestas patronales, en las que disfruta de bailar San Juanero y San Pedro con su mejor amigo Santiago.

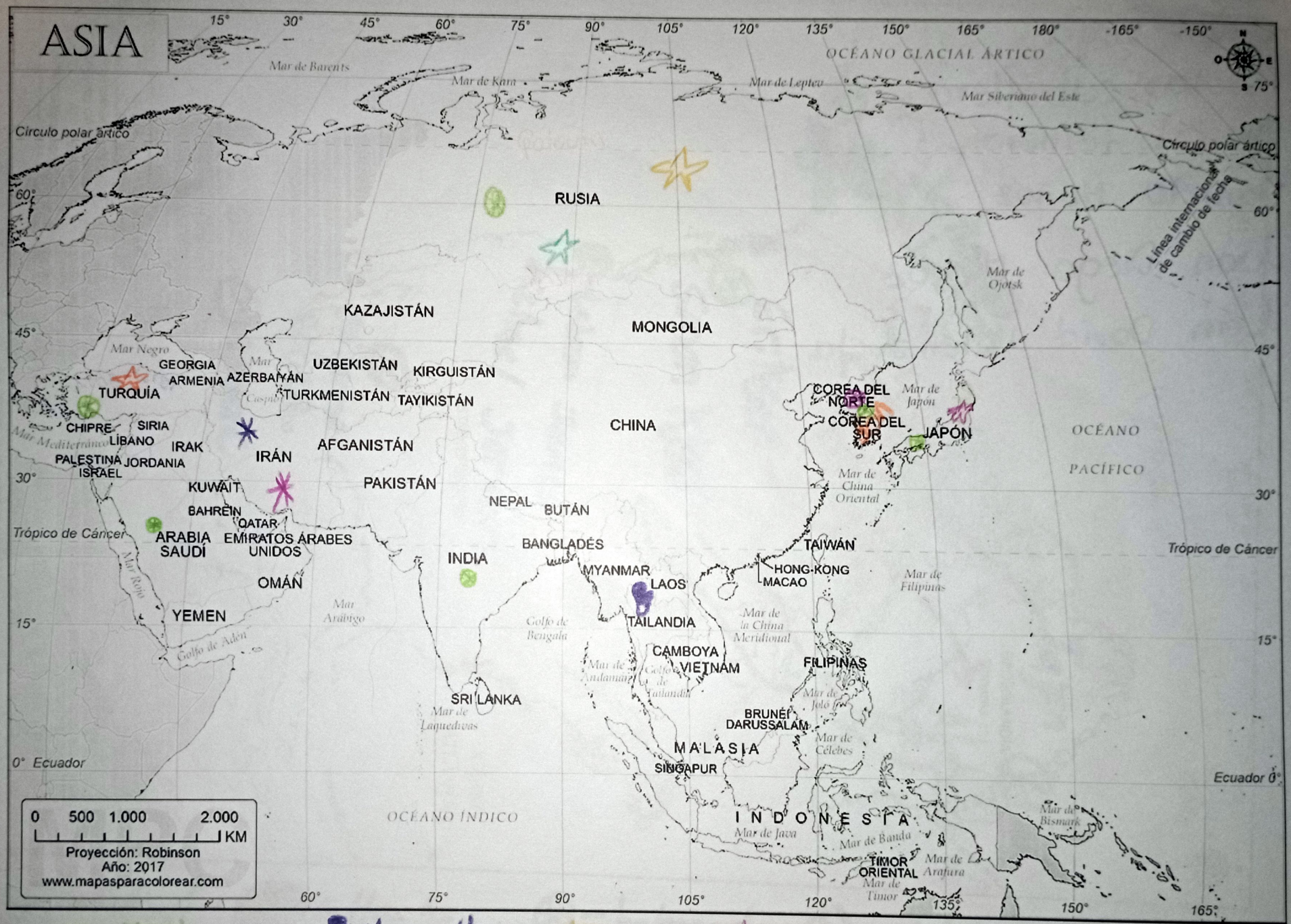
Maria

Anexo 13. Georreferenciación de deportes y deportistas, mapas intervenidos por los estudiantes de 10 - 05




AMÉRICA DEL SUR
Mar Caribe
VENEZUELA
COLOMBIA
GUYANA
SURINAM
Guyana Francesa (FR)
ECUADOR
Ecuador 0°
Is. Galápagos
PERÚ
BRASIL
BOLIVIA
PARAGUAY
Trópico de Capricornio
ARGENTINA
URUGUAY
CHILE
OCÉANO ATLÁNTICO
Is. Malvinas (Is. Falkland) (RUN pret. ARG)
15°
30°
45°
60°
75°
90°
Deportistas
Messi
Di Maria
Paulo Dybala
Luis Suárez
Rodamel Falcao
Neymar
Filipe Mata
Nayo Quintana
Arturo Vidal
Claudio Bravo
Walker Fournier
Deportes
Futbol
Skate
BMX - Ciclismo
Atletismo
Equipos
Selección de Chile
0 400 800 1.600 KM
Proyección policónica
Año: 2020
www.mapasparacolorear.com


AMÉRICA DEL NORTE
OCÉANO GLACIAL ÁRTICO
Tajon
GROENLANDIA
(Dinamarca)
Alphoso
Justin Johnson
Alaska
(EE.UU.)
obed vargas
Eriksen
Simon Kjaer
CANADA
Lebron James
michael Jordan
ESTADOS UNIDOS
guillermo ochoa
MEXICO
Isaac
OCÉANO PACÍFICO
OCÉANO ATLÁNTICO
Mar de Bering
Mar de Beaufort
Mar de Labrador
Golfo de México
Trópico de Cáncer
Círculo polar ártico
0 500 1.000 2.000 KM
Proyección: Norteamérica Conforme Cónica de Lambert
Año: 2020
www.mapasparacolorear.com
= Voleibol
= baloncesto
= Hockey
= Futbol



Futbol

Celebridad

Muay thai

Yashin

Gokuin

Ada Tuion

Kubo

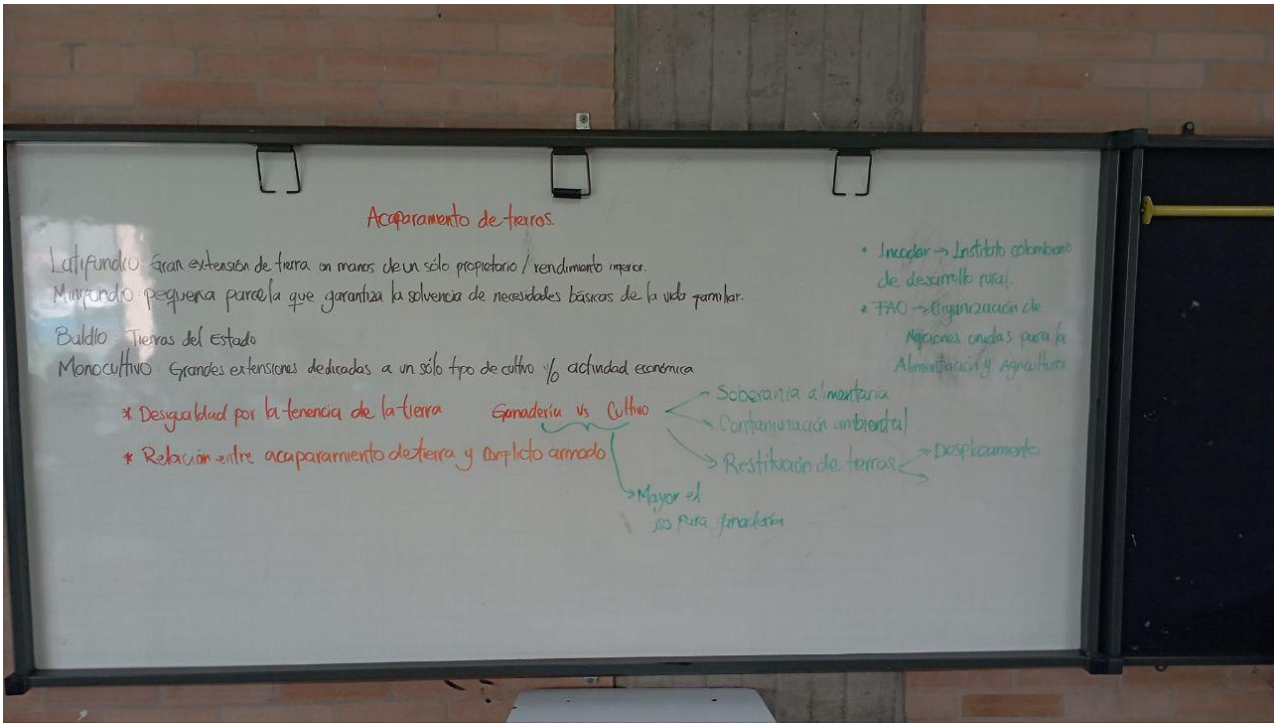
son

Mehdi

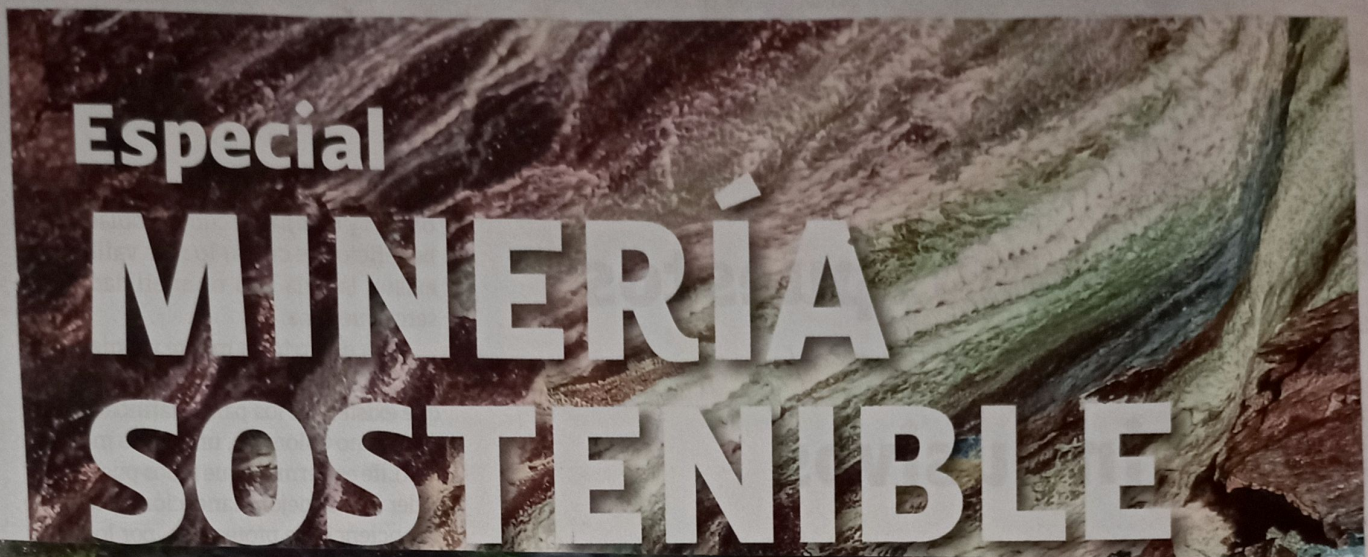
Sevdon

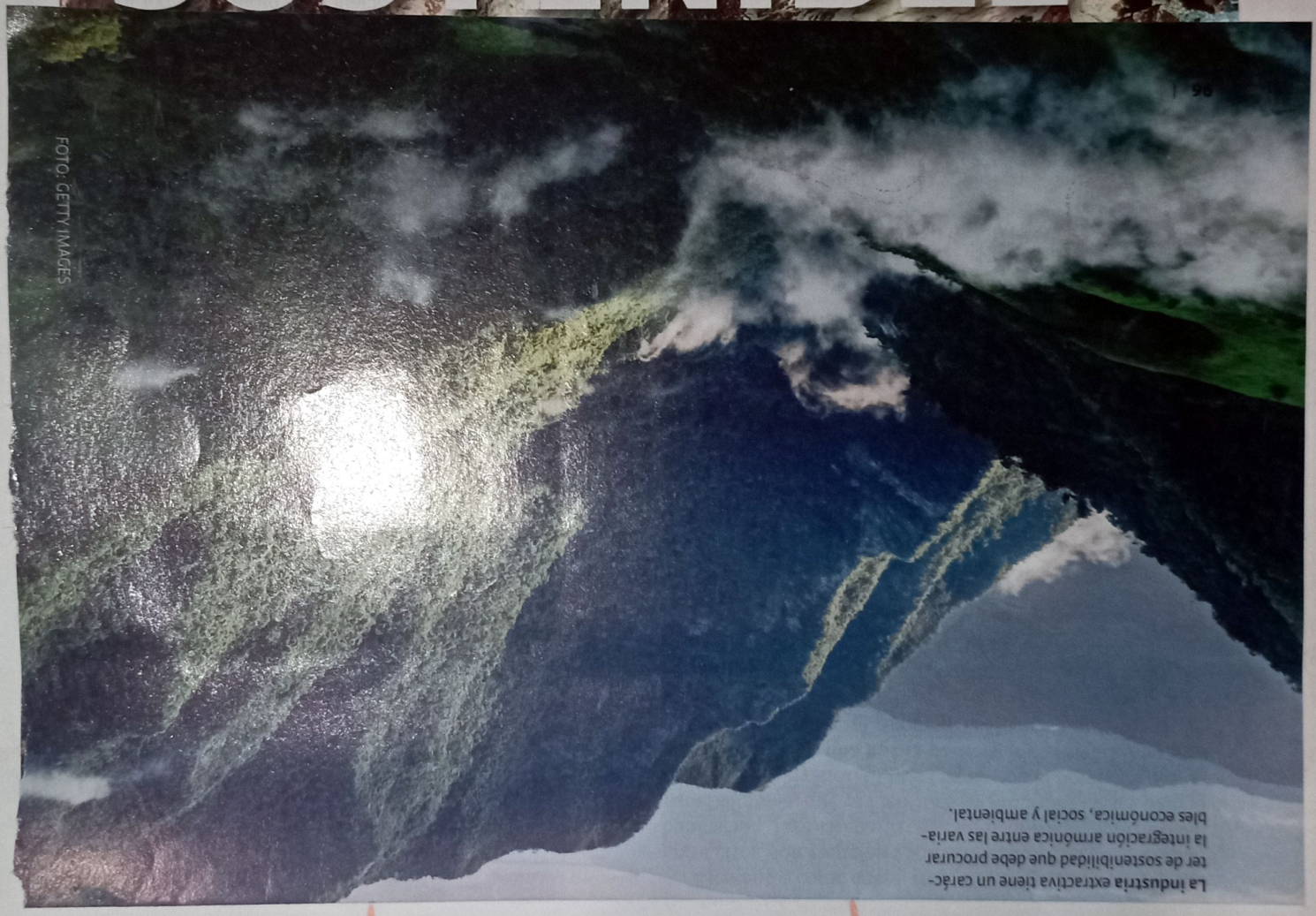
Anexo 14. Implementación sesión 9, debate y juego de rol





Anexo 15. Evidencias del álbum geográfico y fotografías del desarrollo de la sesión 10





Nombre del Periódico	Fecha De Publicación	Página
Minería sostenible	Junio 25 2022	95

Mineria con legado Sostenido

DESARROLLO REGIONAL

Minería con legado sostenible





mas comunitarios son parte del ADN de esta minera. Desde el 2015 RRM ha venido ejecutando programas de sanidad animal, proyectos de seguridad alimentaria y mejoramiento de ingresos con siembras de cacao y fríjol, construyendo sistemas de agua para consumo humano y colegios, y apoyando en la respuesta a emergencias tipo covid-19 o al paso destructivo de huracanes.

Este año en Anzá, Antioquia, la empresa construyó viveros comunitarios

Nombre Periodico	Fecha de Publicacion	Pagina
Semana	25 de junio al 2 de julio Nº2091	104

Cobre Sostenible en Colombia



La siembra de árboles es una de las acciones en sostenibilidad de Minera Cobre de Colombia.

IMAGES

tempranas de su actividad exploratoria en el país.

Las áreas de bosques naturales y su riqueza en biodiversidad son sin duda parte del capital natural del Chocó biogeográfico, que requiere de la presencia institucional para garantizar su sostenibilidad.

Hamyr González, *presidente de MCC.*

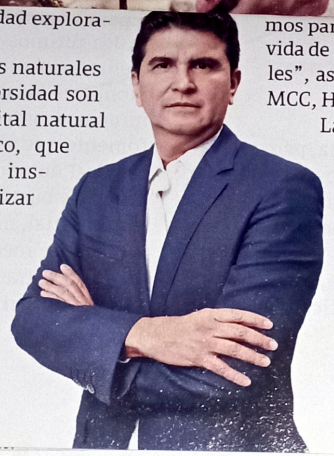


FOTO: GUILLERMO TORRES REINA

mos para mejorar la calidad de vida de las comunidades locales", asegura el presidente de MCC, Hamyr González.

Las acciones y el apoyo a estrategias de restauración ambiental, que comprenden producción de material vegetal, preparación de suelos, siembra, mantenimiento y monitoreo en conjunto con las comunidades y entidades es-

Chocó, es considerada una franja de alta prospectividad cuprífera con depósitos polimetálicos.

'Conduciendo el futuro' del cobre de la mano de la sostenibilidad moviliza las acciones de Minera Cobre en el país, una empresa que cuenta con la capacidad técnica y financiera para impulsar la etapa de exploración minera en la cordillera Occidental y seguir aportando de esa manera al conocimiento geológico y al desarrollo nacional. ■

Nombre del Periodico	Fecha de Publicacion	Pagina
Semana	Del 25 de Junio al 2 de Julio 2022 N° 2094	107

TITULO: ASI VOTARON LAS REGIONES

REGIONES

Así votaron las regiones

El electo presidente de Colombia, Gustavo Petro Urrego, superó el umbral de los once millones de votos. La votación por zonas del país en donde ganó y perdió fue muy similar a la de la primera vuelta de estas elecciones. En algunas se destacó su crecimiento en los sufragios.

EL TRIUNFO HISTÓRICO DE Gustavo Petro, nuevo presidente de Colombia, mantuvo la tendencia en las regiones donde se [ilegible] con la victoria en la primera [ilegible] pero en muchas de esas zonas redobló la votación conseguida el pasado 29 de mayo.

El candidato del Pacto Histórico, acompañado de la líder social Francia Márquez, quien ahora es la vicepresidenta electa y primera mujer afrodescendiente en llegar a este cargo, logró una votación superior a los 11.281.002 votos, lo que representó el 50,44 por ciento del total de sufragantes en esta segunda vuelta.

Pero, al analizar estas cifras en detalle –y por regiones–, hay varios datos por destacar. Por ejemplo, Petro ganó en Amazonas, Guainía, Putumayo, Valle del Cauca, [ilegible] Nariño, Vaupés, La Guajira, Sucre, Bolívar, Atlántico, Córdoba, Cesar, Cartagena, Chocó, San Andrés, Santander, Cundinamarca. No obstante, pese a los esfuerzos de la última semana por [ilegible] a los cafeteros, el líder del Pacto Histórico perdió en Caldas, Risaralda, Quindío y Tolima. Rodolfo Hernández también logró la mayor votación en Caquetá, Guaviare, Huila y Vichada.

En Antioquia, Rodolfo Hernández tuvo un gran crecimiento, porque captó la mayoría de los votos del excandidato Federico Gutiérrez, tal y como se percibe también en la tendencia del Eje Cafetero. En cuanto a las principales ciudades capitales, el panorama no fue tan diferente a la primera vuelta, pues Gustavo Petro ganó en Barranquilla y Cartagena, en la costa; al igual que en Bogotá en el interior del país.

Por otro lado, aunque en Medellín, el nuevo presidente no fue el vencedor, la intención de voto aumentó significativamente al obtener casi el doble que en la primera vuelta. En ciudades como Cali y Neiva, Petro fue el ganador. En Pasto, la brecha entre ambos candidatos fue una de las más grandes, con casi 70 por ciento de diferencia a favor del elegido mandatario de los colombianos.

NOMBRE DEL PERIODICO: SEMANA

FECHA DE PUBLICACION: JUNIO 19 2022

PAGINA: 38

ALBUM GEOGRAFICO

- DAÑO AMBIENTAL



FOTO: REUTERS

¡DAÑO AMBIENTAL

Miles de troncos son transportados [illegible] haber sido talados. Las autoridades medioambientales se encuentran preocupadas debido a la depredación y riesgo de ex[illegible] bosques en el país. Muchas madereras trabajan de forma ilegal.

Nombre de la Fuente = Semana

Fecha de Publicación = 11 al 18 de junio.

Pagina = 61

2.2

Vagón del metro, otro atractivo del parque de los Niños

La Empresa Metro de Bogotá presentó ayer de manera oficial el prototipo de vagón de la primera línea del metro que llegó a la capital. Durante el evento, la alcaldesa de Bogotá, Claudia López, aseguró que las obras de la línea 1 están avanzando y que los recursos para la línea 2 se encuentran garantizados a través de un convenio firmado entre la Nación y el Distrito.

En compañía de algunos niños de colegios públicos de la ciudad, la mandataria mostró la capacidad que tiene el metro de funcionar de forma automática y cómo las pantallas internas informan a los pasajeros sobre las estaciones.

El Aula Metro, instalada en el parque de los Niños y las Niñas, será objeto de alistamiento con un propósito pedagógico para que los visitantes lo recorran y reconozcan antes de que este inicie su operación en marzo de 2028. En este lugar, las personas podrán conocer la obra en ejecución, cómo será la operación y el rol ciudadano como pasajeros, al tiempo que se generará la apropiación de la infraestructura.

19

millones de galones de

GASOLINA SERÁN REMPLAZADOS CUANDO ENTRE A OPERAR LA PRIMERA LÍNEA.

"De lunes a jueves, en previa coordinación con los colegios, los estudiantes podrán venir a conocer esta Aula Metro, y de jueves a domingo, a partir del 28 de febrero de 2023, habrá entrada libre a la ciudadanía, de 9 de la mañana a 4 de la tarde", aseguró López.

Lo que se busca es empezar a construir la cultura metro para que la ciudadanía se apropie de este y aprenda a cuidarlo y comportarse correctamente dentro del sistema. Asimismo, para que durante todo el primer semestre del siguiente año, los ciudadanos puedan hacer sus aportes y recomendaciones.

La mandataria también dijo que la primera línea, con 24 km de longitud, operará con energía eléctrica y reemplazará buses contaminantes. Los diseños de detalle serían entregados en enero de 2023.

DATOS DE LA FUENTE

- Nombre del periodico: El tiempo
- Fecha de publicación: 09 de Nov de 2022
- Pagina: 2.2

las primeras s

YA SE ESTUDIA UNA RESOLUCIÓN DE C
OTRAS DOS, UNA DE ELLAS VINCULADA

El 21 de octubre, la Sala de Re- nele
conocimiento de Verdad de la sub

TITOLO: EN VENEZUELA BAJA LA POBREZA PERO SIGUE AL ALZA LA DESIGUALDAD

En Venezuela baja la pobreza pero sigue al alza la desigualdad

El informe Encovi señaló ayer que tras siete años de cifras en aumento, este 2022 se redujo la pobreza multidimensional. Datos no dejan de ser alarmantes.

ANA RODRÍGUEZ BRAZÓN - CORRESPONSAL DE EL TIEMPO - CARACAS | @anarodriguez_b

El precio del dólar paralelo

los precios, pues la mayoría de los bienes y servicios están fijados en dólares.

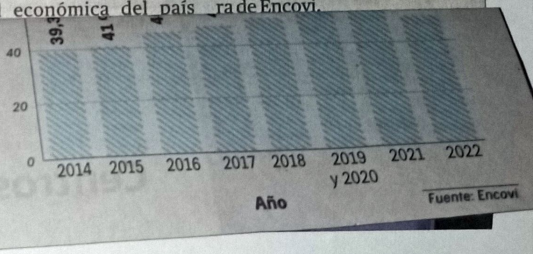
Cada año, la Universidad Católica Andrés Bello (Ucab) presenta la Encuesta de Condiciones de Vida (Encovi), un estudio que recoge los principales indicadores

"La pobreza multidimensional -que cubre no solamente el ingreso, sino un conjunto de factores vinculados a la educación, las características de la vivienda y los servicios, y el empleo- lo que nos refleja es que tenemos un 50 por ciento de hogares en situación de pobreza multidimensional", explicó España.

¿A qué se debe esta reducción? El sociólogo explicó que la mejora en la actividad económica del país

gún España. Los sectores que se recuperaron fueron el transporte y la administración pública, mientras que la agricultura reflejó un descenso y esto probablemente se debe a que en pandemia muchos ciudadanos recurrieron al autosustento.

De otro lado, para el cierre de este año, Encovi estima que la inflación se ubique en 125 por ciento, siendo una cifra elevada que impacta el bolsillo de los venezolanos. A esto se le suma la preocupación de la reducción demográfica. Para el 2021 se contabilizaban 28,7 millones de venezolanos, mientras que ahora serían unos 28,3 millones. "Es una pérdida de la población similar a países en guerra", dijo Anitza Freites, investigadora de Encovi.

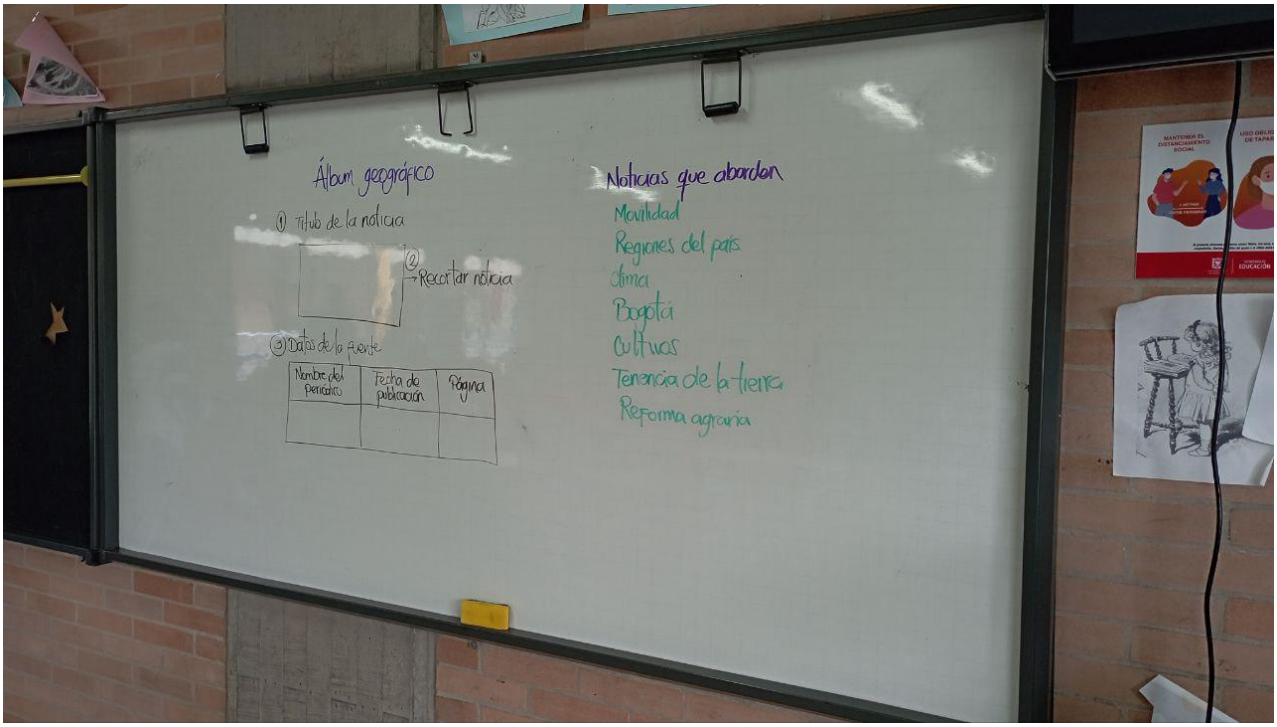


NOMBRE DEL PERIODICO: EL TIEMPO

FECHA DE PUBLICACION: 11 NOVIEMBRE 2022

PAGINA: 1.6


jóvenes porque sería para entender que pasaron
esos son los responsables y como la verdad puede
ayudar a la no repetición del conflicto armado
Colombiano y la reconciliación.
TIEMPO


Álbum geográfico
① Título de la noticia
② Recortar noticia
③ Datos de la fuente
Nombre del periódico
Fecha de publicación
Página
Noticias que abordan
Movilidad
Regiones del país
clima
Bogotá
Cultivos
Tenencia de la tierra
Reforma agraria