

**EDUCAR EN LA DIVERSIDAD: UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA  
FORMACIÓN DE DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES.**

**Presentado por:**

**NICOL ANDREA SANTANA TOVAR**

**Director:**

**LUIS FELIPE CASTELLANOS SEPULVEDA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TITULO DE “LICENCIADA  
EN CIENCIAS SOCIALES”**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIA SOCIALES**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA.**

**BOGOTÁ**

**2021**

## **Agradecimientos.**

De esta manera culmina una etapa llena de aprendizajes, retos, aciertos y desaciertos que me han permitido construirme y reaprender.

Es necesario agradecer a mi mamá por siempre estar ahí, a mi papa por su apoyo, a mis hermanos y primas por enseñarme a ver la importancia de trabajar por una educación para la diversidad donde sus aprendizajes y trayectorias sean valorados.

Agradezco a mis amigos Laura, José y algunos otros que ya no son tan cercanos por marcar mi paso por la universidad, por enseñarme y aprender con migo en este camino de la docencia.

A la profesora Amanda de Moreno por permitirme aprender de ella y enseñarme la importancia de construirnos como seres humanos y docentes en constante reflexión, estaré siempre agradecida por conocer una maestra en todo el sentido de la palabra.

También quiero agradecer a mi tutor Felipe Castellanos por la paciencia y entrega a su labor, por enseñarme a partir del ejemplo lo que representa esta labor, estaré siempre agradecida por los aprendizajes y oportunidades brindadas, gracias por los momentos compartidos y las enseñanzas de un gran maestro y ser humano que sin lugar a duda marco mi proceso formativo.

## TABLA DE CONTENIDO

### EDUCAR EN LA DIVERSIDAD: UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES.

<b>1. ASPECTOS GENERALES</b> .....	12
1.1 Justificación .....	13
1.2 Formulación del problema de investigación .....	16
1.2.1 Pregunta problema .....	20
1.3 Objetivo general .....	20
1.3.1 Objetivos específicos .....	20
1.4 Marco legal de la educación para la diversidad .....	21
1.4.1 Constitución de 1991 y la educación como enfoque de derecho .....	24
1.4.2 Avance en la consolidación de lineamientos de la educación para la diversidad en Colombia – Decreto 1421 de 2017. ....	27
<b>2. CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	31
2.1 La educación para la diversidad dentro del contexto local.....	31
2.2 Antecedentes.....	37
2.3 Contextualización institucional .....	38
2.4 Caracterización de los estudiantes .....	43
<b>3. REFERENTES TEORICOS Y METODOLOGICOS</b> .....	47
3.1 Marco Teórico .....	47

3.1.1 Educar en la diversidad: una apuesta por el reconocimiento de las diferencias .....	47
3.1.2 Igualdad, diferencia y diversidad .....	49
3.1.3 Inclusión/ exclusión en los escenarios educativos .....	51
3.1.4 El quehacer docente en el aula .....	54
3.2 Educación geográfica: más allá del espacio .....	55
3.2.1 Espacialidad, género y diversidad .....	57
3.2.2 La espacialidad como un quehacer político .....	61
3.3 La imagen del espacio frente a las formas de exclusión .....	62
3.3.1 El lenguaje cartográfico en las representaciones espaciales .....	65
3.4 La investigación acción educativa como estrategia para la investigación en las aulas .....	67
3.4.1 Pedagogía constructivista y aprendizaje significativo .....	68
3.4.2 Diseño Universal de Aprendizaje .....	72
<b>4. PROPUESTA DIDÁCTICA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD: APORTES AL PROCESO FORMATIVO DE DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES .....</b>	<b>77</b>
4.1 Formulación de la propuesta .....	78
4.1.1 Planeación de la propuesta.....	79
4.2 Propuesta didáctica .....	82

<b>5. ANALISIS DE RESULTADOS</b> .....	88
5.1 La educación para la diversidad dentro del proceso de formación de docentes en Ciencias Sociales – UPN .....	88
5.2 Aportes al proceso formativo docente dentro del seminario Taller de Geografía .....	91
5.2.1 Educación geográfica: medios de representación .....	114
<b>6. CONCLUSIÓN</b> .....	117
<b>7. BIBLIOGRAFIA</b> .....	122

## **TABLA DE ANEXO**

ANEXO 1. FORMATO DE ENTREVISTAS A DOCENTES DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES

ANEXO 2. FORMATO CUESTIONARIO DIAGNOSTICO DE ESTUDIANTES  
DE PRIMER SEMESTRE – TALLER DE GEOGRAFIA GRUPO 2.

ANEXO 3. FORMATO CUESTIONARIO DIAGNOSTICO ESTUDIANTES DE  
TERCER SEMESTRE EN DELANTE DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS  
SOCIALES – UPN.

ANEXO 4: FORMATO DE TALLERES: PROPUESTA PEDAGOGICA EDUCAR  
EN LA DIVERSIDAD: UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA FORMACIÓN DE  
DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES

ANEXO 5: FORMATOS DE PLANEACIÓN DE RECORRIDOS 2020-  
SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN GEOGRAFICA- SIEG

ANEXO 6: RESULTADO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGOGICA

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Plan de estudio 2007-2019 .....	40
<b>Tabla 2:</b> Plan de estudio actualizado 2020 .....	41
<b>Tabla 3:</b> Categorías de la imagen de la ciudad .....	63
<b>Tabla 4:</b> Diseño metodológico .....	77
<b>Tabla 5:</b> Planeación de la propuesta .....	80
<b>Tabla 6:</b> Actividad 1: Espacio cotidiano y roles de género. ....	82
<b>Tabla 7:</b> Actividad 2: Los sentidos en la construcción del espacio .....	84
<b>Tabla 8:</b> Actividad 3: la legibilidad del espacio y la estructura urbana.....	85
<b>Tabla 9:</b> Actividad 4: ¿Cómo representó el espacio? .....	86
<b>Tabla 10:</b> Categorías de la imagen de la ciudad.....	104
<b>Tabla 11:</b> Cuadro de planeación: recorridos urbanos .....	107

## LISTA DE GRAFICOS.

<b>Gráfico 1:</b> Aportes que los docentes hacen al escenario educativo a partir de un enfoque diferencial .....	33
<b>Gráfico 2:</b> Nociones previas sobre discapacidad de estudiantes de semestres superiores .....	90

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Instrumentos de la identidad urbana .....	65
<b>Figura 2:</b> Redes neuronales asociadas al proceso de aprendizaje .....	73
<b>Figura 3:</b> Ejemplos de metodologías basadas en redes neuronales. ....	75
<b>Figura 4:</b> Actividad 1. Fase: <i>Espacialidad y uso del espacio</i> .....	95

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1.</b> Localidad de Chapinero, límites y atributos .....	109
<b>Mapa 2:</b> Localidad de Bosa, representación de los atributos .....	114

## **LISTA DE FOTOGRAFIAS**

**Fotografía 1.** Actividad 3: Fase 2: Producción social del espacio ¿igual o desigual? ..... 108

## **1. ASPECTOS GENERALES**

Los escenarios educativos se han configurado a lo largo de décadas bajo un sistema de exclusión que reproduce prácticas propias del sistema socio-cultural en el que se desarrolla. Sin embargo, desde hace unos años la lucha por la visibilización y transformación de dichas acciones ha logrado estar al frente de la discusión pedagógica, a nivel teórico y normativo.

En este proceso se ha enfatizado la necesidad de aportar desde la educación a la conformación de escenarios donde se garantice el acceso, participación y permanencia de todos y cada uno de los estudiantes, aún más en medio de un contexto de pandemia cuando las brechas social, económica y étnica se han profundizado. Bajo este propósito múltiples instituciones de educación básica y superior se han encaminado a desarrollar programas que apuestan por una educación en y para la diversidad.

Dentro de estos proyectos educativos los docentes tienen un papel fundamental en la contribución y fortalecimiento de una educación que reconozca las realidades, contextos y trayectorias de cada estudiante. Para ello se requiere de un compromiso de las instituciones de educación superior y el Ministerio de Educación que garanticen una formación pedagógica de las y los estudiantes que esté en concordancia con las necesidades propias de los contextos y aporte a la eliminación de barreras físicas y comunicativas.

Teniendo en cuenta este panorama y la trayectoria que la Universidad Pedagógica Nacional tiene como formadora de formadores, se buscó aportar a la Licenciatura en Ciencias Sociales y específicamente al seminario de primer semestre Taller de Geografía (ciclo de

fundamentación) en la formación de docentes comprometidos con la educación para la diversidad.

Bajo este propósito se elabora este proyecto con estudiantes de primer semestre a partir de una serie de estrategias teóricas y metodológicas que buscan guiar el proceso formativo desde la duda, la interpelación y la reflexión. En este punto, la geografía sirve de puente de análisis, ya que permite estudiar la dinámica espacial a partir de las prácticas y creencias ligadas a la exclusión.

El desarrollo de esta propuesta se enmarca dentro de principios pedagógicos constructivistas y el enfoque de Investigación Acción Educativa (IAE) por lo que las trayectorias y experiencias de los estudiantes son reconocidas como parte central del proceso, sumado a ello los principios establecidos en el Diseño Universal de Aprendizaje orientan el desarrollo de las estrategias durante la práctica, con el fin de garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes a las actividades propuestas.

## **1.1 Justificación**

La necesidad de pensar en una educación que reconozca y responda a la diversidad existente en los estudiantes de cualquiera de los niveles educativos desde lo cultural, cognitivo y familiar ha dado gran importancia a la educación para la diversidad como un campo de acción que responde a las expectativas de niños, niñas, jóvenes y adultos, su objetivo es “promover el desarrollo, aprendizaje y participación con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna que

garantice en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 5)

Para lograr este objetivo, se plantean proyectos que aporten a la construcción de una educación desde y para la diversidad en un contexto como el colombiano, ya que durante décadas la exclusión, la marginación y la segregación se han establecido como factores determinantes, es pertinente, pues se contribuye a superar las visiones homogenizantes, y capacitistas que la educación clásica ha propiciado.

Sin embargo, para trascender estas visiones es importante reflexionar no solo los procesos que se llevan a cabo dentro de las escuelas, sino también dentro de los escenarios de formación docente, ya que pensar en una educación para la diversidad requiere de educadores autoreflexivos que pongan en tensión su práctica y la conciban como un proceso dialógico entre docente y estudiante. Al respecto Lobo & Santos (1990) citados en López (2003) plantean que:

- Educador y educandos se enfrentan juntos al acto de conocer.
- Enseñanza-aprendizaje son procesos viables con la exposición dialogada.
- El hombre se educa mediatizado por la sociedad o el mundo.
- Se utiliza el diálogo, a través de la palabra se fomenta, por parte del educador, la creatividad y la conciencia crítica del educando.
- El objetivo es que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar la realidad. (pág. 8)

El docente como profesional tiene un papel central pues no solo aporta en la enseñanza sino en la formación de sujetos, esto implica que su práctica debe ser reflexiva para generar

nuevos caminos que conciban las trayectorias diversas de aprendizaje de sus estudiantes de forma amplia y no sesgada como se ha venido trabajando durante años.

Bajo este panorama, se planteó el siguiente trabajo como una apuesta desde la cual se busca contribuir a la formación de “educadores que produzcan sus propias iniciativas, que consideren el conocimiento como sinónimo de acción y no solamente como objeto, que visualicen nuevos imaginarios de la vida y valoren e incentiven el protagonismo de los estudiantes en cada momento del proceso educativo” (López, 2003. pág. 2)

Para ello, se abordó el trabajo desde la investigación acción educativa y la pedagogía constructivista, a partir de allí, se indagó sobre los alcances y retos que tiene dentro del proceso formativo docente plantear estrategias orientadas a educar en la diversidad a partir del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Para este proceso se trabajó con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente con quienes se encuentran inscritos dentro del seminario Taller de Geografía de primer semestre; sumado a ello se recurrió a experiencias de docentes en formación de otros semestres para poder reconocer los alcances y retos que se tiene en temas relacionados con la educación para la diversidad y la formación docente.

Esta indagación propende, además, aportar al compromiso institucional que tiene la universidad con la educación, el cual busca:

- La formación y promoción integral de los educandos, entendida como el desarrollo armónico de todas sus dimensiones como persona, profesional y ciudadano.
- La generación de ambientes de estudio y trabajo que propicien una nueva cultura académica que sea, a la vez, fundamento de nuevas prácticas pedagógicas de profesores y estudiantes, de nuevas actividades hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura.

- El desarrollo de procesos de investigación y producción de conocimiento que contribuyan al avance de la educación, de la pedagogía y la didáctica de las Ciencias Sociales.
- La innovación, orientación y dinamización de procesos pedagógicos, asumiendo un compromiso con las instituciones escolares y con las comunidades donde los futuros licenciados realizarán su acción educativa. (Universidad Pedagógica, 2017, pág. 57)

En este sentido se apunta con este proyecto a poner los esfuerzos necesarios en la enseñanza y las prácticas pedagógicas al servicio de los contextos en los que se trabaja, de tal forma que se construyan experiencias significativas de aprendizaje con los estudiantes “estas experiencias han de apuntar al desarrollo de un pensamiento crítico, sensible a las desigualdades sociales, a la comprensión de la otredad y al respeto a las diferencias promoviendo prácticas efectivas contra toda forma de inequidad, discriminación y autoritarismo”. (Fernández & Gurevich, 2017, pág. 191)

## **1.2 Formulación del problema de investigación.**

La estructura social homogenizante que se ha reproducido durante décadas en Colombia, conduce a constituir procesos de socialización cimentados en la discriminación y segregación, la idea de “normalidad” operan según Davis (2013) citado en Matus Cánovas & Haye Molina (2015) “como una ideología que encauza las formas en que presentamos argumentos para definir y diagnosticar al desviado, al que opera fuera de las normas de lo aceptado, valorado y deseado.” (pág. 137).

Dichas prácticas han logrado imponerse y reproducirse a nivel socio espacial por medio de una serie de códigos y valores que han determinado lo “normal” como una categoría nominal generando así “que existan lugares epistémicos superiores y otros subordinados. Esto se refiere a que no todos/as tienen la autoridad para nombrar las identidades que se toleran y respetan, lo que tiene como efectos prácticos discriminatorias de abuso físico y emocional” (Matus Cánovas & Haye Molina, 2015, pág. 139).

Estas acciones que se materializan dentro de escenarios educativos han sido discutidas según Florido (2018) por “la forma en que algunos modelos educativos se han servido de prácticas que conllevan directa o indirectamente a la homogenización o segregación” (pág. 10) Por ejemplo, a partir de las acciones que docentes ejercen en las aulas se puede establecer que se privilegia muchas veces la formación de ambientes de selección, separación y homogenización entre los estudiantes desde categorías como bueno/malo, juicioso/desjuiciado, capaz/incapaz, entre otras que refuerzan estereotipos y generan barreras para el aprendizaje y participación de los mismos.

Esto se refleja además en los informes elaborados por Colombia diversa, revistas Magisterio y revista espacio, en estos se evidencia que las barreras que impone la discriminación no solo se dan entre los estudiantes, sino también desde los docentes. Estas acciones influyen sobre los alumnos y su permanencia al no brindarles garantías para tener un acceso pleno a la educación, viéndose relegados y produciendo deserción escolar o marginación.

El primer ejemplo se sitúa a partir del informe del Lastre, K. S., Anaya, F., & Martínez, L. E, (2019) donde se establece que:

En Colombia hay más de 3 millones de personas con discapacidad, y, debido al subregistro, es posible que sean más de 7.2 millones de personas; es decir, 15% de la población. Dentro de las principales barreras que encuentran las personas con discapacidad se menciona, con un 15%, los centros educativos (DANE, 2005). Del 10.3 de personas matriculadas en el sistema educativo colombiano, solamente 1.34% son personas con discapacidad y el más alto de esta población, es decir, 37.9% solo alcanza a terminar la primaria. (pág. 1).

De igual forma se encuentra que en la encuesta de clima escolar LGTBI en Colombia:

Los/las estudiantes fueron víctimas de acoso verbal (por ejemplo, a través de insultos o amenazas) en el colegio, específicamente debido a sus características personales. La gran mayoría (83.9 %) manifestó haber sido víctima de acoso verbal a causa de alguna de sus características personales (orientación sexual, género, expresión de género, origen étnico) y de ellos, el 31.1 % reportó que ocurrió a menudo o regularmente. (Diversa, C, 2016, pág. 1)

Estas prácticas las analiza también la profesora María Isabel Mena (2018), en su columna la Cátedra de Estudios Afrocolombianos donde afirma que:

En este país las disciplinas escolares tienen un carácter racista, en tanto olvidan voluntariamente el abordaje teórico –metodológico– de la historia de las y los africanos, antes y después de la esclavización. Con esto se convierten en dispositivos de poder que reproducen discursos hegemónicos de supremacía racial y discriminación, siendo esto posible en cuanto la escuela, –pese a ser un micro territorio en el que convergen

multiplicidades étnicas, culturales, regionales con desarrollos cognitivos, estilos y experiencias de vida diversas–, es leída desde el lente de la homogenización cultural. (Mena, 2018, pág., 1)

En estos tres casos se evidencia un aspecto fundamental que es de interés en este trabajo y hace referencia al marco legal y la contradicción que este representa, pues a pesar de que existe normatividad, no se garantiza en muchos casos su cumplimiento, primero por parte del Estado y en segundo lugar por parte de algunas instituciones educativas y docentes que optan por privilegiar los conocimientos y los resultados por encima de los requerimientos sociales, culturales, afectivos, económicos de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta que existen escenarios educativos en los cuales se privilegia el conocimiento antes que la formación del estudiante como sujeto de derecho, se plantea trabajar desde el escenario formativo docente, pues el profesor como individuo tiene unas cargas y prejuicios que es preciso reflexionar, ya que sus acciones pueden influir de forma positiva o negativa sobre sus estudiantes.

Para avanzar en una educación en y para la diversidad se “debe empezar por conocer y reconocer los propios prejuicios y complejos, deben ser capaces de discernir entre sus verdaderas creencias y las instalaciones sistemáticas de prejuicios y estereotipos que le vienen de su propia educación y de lo que sus profesores y profesoras sembraron en ellos y ellas cuando eran estudiantes” (Mena, 2018, pág., 1).

Trabajar en pro de estos propósitos ha evidenciado resultados positivos en algunos espacios educativos donde gracias al trabajo que estudiantes, docentes y padres de familia han hecho, se ha logrado disminuir prejuicios, barreras y tipificaciones, un ejemplo se sitúa en

la IED Colegio República Bolivariana de Venezuela con el profesor Hugo Florido, esta institución junto con el Colegio Isabel II, Y la IED Ciudad Latina apuestan por una educación para la diversidad, allí una parte de sus profesores y profesoras trabajan por una educación donde lo “normal” deje de ser determinado como regla y se comprenda la amplitud de experiencias y formas de ser.

### **1.2.1 Pregunta problema.**

¿Qué aporta la educación para la diversidad al proceso formativo de educadores en Ciencias Sociales de la UPN?

### **1.3 Objetivo general.**

- Indagar los alcances y retos que tiene en la formación docente en el desarrollo de los principios de la educación para la diversidad dentro del seminario Taller de Geografía de la Licenciatura en Ciencias Sociales – UPN.

#### **1.3.1 Objetivos específicos.**

- Identificar los principios teóricos y metodológicos del diseño universal de aprendizaje (DUA) y su aporte en el desarrollo del seminario taller de geografía.
- Analizar las trayectorias diversas de los y las estudiantes en relación con el aprendizaje de la geografía.
- Diseñar propuestas y materiales para la enseñanza de la geografía a partir de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.

#### **1.4 Marco legal de la educación para la diversidad.**

En Colombia la educación se establece según la Constitución de 1991 y la Declaración Universal de Derechos Humanos, como un derecho fundamental que debe ser cumplido y garantizado por las instancias sociales y estatales a todas las personas residentes dentro del territorio colombiano de forma igualitaria y sin barreras.

Para analizar el cumplimiento y desarrollo de estos principios planteados por el gobierno nacional es importante mencionar el marco legal que sustenta la atención a las trayectorias diversas en Colombia a nivel educativo; la idea con ello es establecer un panorama general que permita al lector divisar los avances y retos que se tiene frente a los procesos de educación para la diversidad.

Con la promulgación de la declaración universal de los derechos humanos a mediados del siglo XX se abre a nivel mundial una puerta para el desarrollo de políticas públicas que propendan por “la libertad, la justicia y la paz en el mundo teniendo por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (Organización de las Naciones Unidas, 2021, pág. 1).

Dicha declaración establece los principios de igualdad y diversidad en sus postulados, rechazando cualquier tipo de exclusión y/o discriminación, al respecto la ONU postula en el preámbulo de los derechos universales:

Que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la

aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias. (Organización de las Naciones Unidas, 2021, pág. 1)

Estos objetivos se establecen dentro de un marco social y educativo el cual busca generar espacios amplios que aporten a la transformación de una sociedad excluyente, en una sociedad diversa. En concordancia con lo anterior en la ONU se postula, como se cita en Florido (2018) los siguientes principios:

**Artículo 22.** Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

**Artículo 26.** 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (págs. 28-31)

De esta forma, los derechos universales marcan un antes y un después para la política social al poner sobre la mesa la discusión de violencia, exclusión y segregación que se vive dentro de las sociedades del siglo XX a nivel educativo, político, cultural y económico.

Con la influencia de la declaración de los derechos humanos y su proclamación como nuevo horizonte tras la segunda guerra mundial, se fortalece a nivel teórico - práctico discusiones que buscan aportar al reconocimiento de todas las personas como sujetos de derechos. En este contexto los movimientos feministas, comunidades afro, indígenas, LGTBIQ, personas con trayectorias diversas y otros, reafirman sus banderas de lucha y reclaman porque sean garantizados sus derechos, al respecto Ruiz Vieyetz (2010) expone que “algunos de los grupos que conocen en sentido clásico como minorías fueron, en consecuencia, objeto de una regulación fragmentaria, contextualizada y cambiante, pero que protegía determinados aspectos de su identidad frente al empuje del poder dominante al que estaban sometidos.” (pág. 36)

En este sentido, los derechos empiezan a ser reclamados desde diferentes escenarios sociales, incluido el educativo por los espacios que le han sido negados o restringidos a cientos de miles de niños, niñas y jóvenes afros, indígenas, con discapacidad, mujeres, gays, trans, lesbianas, etc.

Bajo esta inexorable tensión, la educación se fue replanteando y cuestionando a lo largo y ancho del hemisferio como un acto revolucionario, que buscaba trascender el marco normalizador, segregacionista, racista y excluyente en el que se había establecido. Sin embargo, no fue hasta finales del siglo XX que empezaron a observarse transformaciones significativas en materia educativa dentro del contexto nacional e internacional. Un ejemplo

de ellas se establece a nivel jurídico en el año de 1994 tras la Declaración de Salamanca, en esta se plantea que:

Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en diferentes momentos de su escolarización, lo cual es un proceso normal que no debe interpretarse como algo malo en el educando ni propio de unos pocos alumnos "especiales"; así se proclamó que todos los estudiantes debían tener acceso a las escuelas ordinarias (a no ser que existieran razones de peso para lo contrario), las cuales, a través de una pedagogía del niño deben satisfacer sus necesidades, y acorde con ello, se instó a los gobiernos a adoptar con carácter de ley o como política, el principio de educación integrada. (Beltrán, Fuentes & Beltrán, 2015, pág. 1)

#### **1.4.1 Constitución de 1991 y la educación como un enfoque de derecho.**

En Colombia el proceso de integración de estas medidas se lleva de forma paulatina a partir de las reformas liberales de finales del siglo XX y se fortalecen tras la constitución de 1991.

Al respecto el profesor Florido (2018) expone que:

En teoría nuestro Estado social de derecho, conmina a la construcción de un sistema educativo que en esencia y estructura elimine las barreras para los niños y las niñas, dado que se constituye la confluencia de los derechos fundamentales de educación, igualdad y dignidad. (pág. 32)

De esta forma se entiende que el Estado reconoce la educación desde un enfoque de derecho, por ende, tiene una responsabilidad política y social de garantizar y cumplir con lo establecido en los siguientes artículos:

**Artículo 13:** El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, con lo cual se pretende que por lo menos en lo referente a la primacía de los derechos fundamentales, la igualdad no se limite al reconocimiento formal por el ordenamiento jurídico, sino a su efectiva realización en el terreno fáctico, es decir a la igualdad sustancial. Aceptada como principio y como valor, la igualdad no sólo exige que las leyes sean aplicadas a todos los casos que caen bajo sus supuestos de hecho, sino que también debe estar presente en la formulación del derecho. (1991, pág. 16).

**Artículo 67:** La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (1991, pág. 29-30).

A pesar de la existencia de este marco legal es importante señalar que la educación para la diversidad, si bien se ha pensado y materializado normativamente, su ejecución dista de lo que se plantea, ya que se ha evidenciado una dinámica de inclusión/exclusión en el ejercicio práctico por parte del Estado y la sociedad. Al respecto se puede inferir según lo expuesto por Florido (2018) que en la sociedad “las características evidentes que exhiben diversidad en lo humano han sido rechazadas y su incorporación a la vida humana se ha hecho a través del menosprecio y la discriminación”. (pág. 50)

Dichas prácticas consolidadas de forma estructural y cultural son las que se reproducen no solo en Colombia sino en diferentes países del mundo, pues a pesar de haber entrado a un proceso de “democratización y liberalización” de sus Estados, los mecanismos de exclusión y discriminación aún se mantienen en el siglo XXI.

Ante el avance de un proceso educativo que no garantiza de forma plena el derecho de las personas con trayectorias diversas en el mundo, en el 2006 se lleva a cabo la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, el objetivo de este acuerdo radica en la elaboración de políticas y normativas que garanticen, protejan y promuevan los derechos de las personas con discapacidad. Dicha convención es aprobada en el territorio colombiano por medio de la Ley 1346 de 2009, sin embargo, no se ratifica sino hasta el año 2011, desde entonces el Estado es el responsable de:

**Artículo 5:** Igualdad y no discriminación.

A fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, los estados parte adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables.

**Artículo 7:** Niños y niñas con discapacidad.

Los estados parte tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.

**Artículo 24:** Educación

Los estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los estados parten asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Florido, 2018, pág. 41)

De esta forma, la convención establece unos principios que compromete a los actores estatales, sociales y familiares a participar en la construcción de una educación que propenda por la eliminación total de barreras que dificulten el proceso de desarrollo de las personas con trayectorias diversas.

#### **1.4.2 Avance en la consolidación de lineamientos de la educación para la diversidad en Colombia – Decreto 1421 de 2017.**

Buscando garantizar los principios estipulados en la Convención de los Derechos de las Personas en condición de discapacidad como también en la Ley 1346 de 2009, se plantea la Ley 1618 de 2013 por medio de la cual se propende generar acciones afirmativas que permitan a las personas con trayectorias diversas ejercer sus derechos.

La expedición de esta ley cobra relevancia debido a que en ella se reconoce y resignifica la discapacidad desde un enfoque social y de derechos que por décadas había sido asumido desde una visión médico reparadora; en este contexto, se postula que el quehacer de las entidades debe partir de un compromiso que trascienda los programas meramente provisorios o de atención a espacios que trabajen por medidas inclusivas donde se reconozca la diversidad y se promueva el desarrollo pleno de las personas con trayectorias diversas.

Dicha normativa si bien es importante por el compromiso y directrices que otorga a los entes estatales resulta ser poco específica para sectores como el educativo, razón por la cual se considera establecer lineamientos que reglamenten de forma precisa el marco de desarrollo dentro del cual se llevará a cabo la educación para la diversidad.

En concordancia con lo anterior y atendiendo a las necesidades de las comunidades, se aprueba el Decreto 1421 de 2017 que surgió del trabajo entre comunidades con trayectorias diversas, profesionales del área educativa y entes gubernamentales que reconocen los retos y alcances que se tienen dentro del sector en materia de educación para la diversidad.

El presente decreto estipula el deber que tiene el Estado colombiano “de pasar de modelos de educación «segregada» o «integrada» a una educación inclusiva que persigue que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos» (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 2).

Para ello, es necesario trabajar en la accesibilidad y permanencia de los estudiantes a la educación, pues a pesar de la existencia de las políticas educativas previamente presentadas estas no se han garantizado de forma plena, según Florido (2018) citando a Lucas Correa (2017) “por lo menos 135.000 personas con discapacidad en edad escolar estarían excluidas de la educación regular. La matrícula debería superar los 320.000 estudiantes con discapacidad.” (pág. 26)

Con esta situación, se evidencia una vulneración a los derechos de los niños, niñas y jóvenes que debe solucionarse. Para ello se establece en dicha normativa los siguientes lineamientos enfocados a favorecer y reconocer las trayectorias diversas de los estudiantes en su ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo:

**Accesibilidad:** Es el conjunto de medidas que busca garantizar el acceso de las y los estudiantes en igualdad de condiciones. En esta primera etapa se deben identificar y eliminar las barreras de acceso que puedan dificultar la participación plena.

**Acciones afirmativas:** Son todas las medidas y/o acciones que están dirigidas a reducir las desigualdades y barreras existentes dentro de los entornos sociales y educativos.

**Ajustes razonables:** Son las acciones, adaptaciones, recursos y diseño de materiales que están sujetos dentro de un marco educativo a las necesidades específicas de los estudiantes, con esta acción se busca garantizar el acceso y desarrollo del estudiante de forma plena en las clases.

**Currículo flexible:** Es aquel que mantiene los objetivos generales de las clases para todos los estudiantes, pero ofrece un abanico amplio de oportunidades de acceso a la información o temáticas que se abordan en él.

**Diseño Universal de Aprendizaje (DUA):** Consiste en la implementación, ejecución, diseño y desarrollo de principios en el aula que reconocen y valoran las experiencias de los estudiantes garantizando así su ingreso en el entorno escolar.

**Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR):** Es una herramienta o insumo, se basa en la valoración pedagógica de los sujetos, desde este plan se logra identificar los ajustes necesarios que requiere el ambiente escolar a nivel de infraestructura, curriculares y otros para garantizar el acceso y permanencia educativa de los estudiantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

A partir de la implementación, desarrollo y promoción de estos lineamientos se puede establecer a nivel educativo acciones para mejorar la educación que garantice de forma plena el derecho de todos los estudiantes. Para ello se requiere un compromiso entre los actores involucrados en el sistema educativo, tales como docentes, directivos, familia y

sociedad, pues son ellos quienes pueden eliminar o no las barreras presentes en los entornos de los estudiantes.

Dentro del proceso de desarrollo de los lineamientos y principios expuestos en el decreto 1421 de 2017 el docente es un eje central, pues es quien diseña, garantiza e implementa en el escenario educativo los insumos y recursos que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes.

En este sentido, es necesario fortalecer el proceso formativo docente desde un enfoque que comprenda la diversidad como un eje, dicha propuesta resulta pertinente en medio de un contexto cultural y educativo que se comprende aún dentro de una estructura tradicionalista que da poca visibilidad a esas otras perspectivas que surgen desde la alteridad de los sujetos. En este sentido, posibilitar a los docentes en formación y ejercicio conocer corrientes pedagógicas y conceptuales desde las cuales enseñar, genera espacios de discusión, reflexión y práctica que aporten a eliminación de barreras dentro de los entornos educativos. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

Llevar a cabo estos propósitos requiere de un compromiso de los actores educativos, familiares, sociales y sobre todo de los entes estatales que organizan, gestionan y destinan los recursos para la ejecución de proyectos, contratación de plantas docentes, capacitaciones, compra de insumos y otras acciones. Si este papel del Estado falla y se sigue propiciando los recortes presupuestales al sector educativo, difícilmente se logrará superar con éxito la deuda histórica que se tiene en materia de derechos a comunidades afro, indígenas, campesinas, LGBTIQ y personas con trayectorias diversas.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN

### 2.1 La educación para la diversidad dentro del contexto local.

Teniendo en cuenta los avances y retos que se evidenciaron dentro de la educación para la diversidad a nivel normativo se propone como escenario de práctica en primera instancia la Institución Educativa Distrital Isabel II ubicada en la localidad de Kennedy, allí se logran desarrollar un conjunto de estrategias propuestas en el marco de enseñanza de la geografía y educación para la diversidad con los estudiantes y docentes. Sin embargo, por motivos de la pandemia y las dificultades expuestas a continuación este proceso no se pudo seguir desarrollando dentro de la institución:

- Falta de herramientas electrónicas y de conectividad por parte de los estudiantes que dificultaban la posibilidad de acceso al material enviado.
- La imposibilidad de enviar material a las casas de los estudiantes debido a que sus viviendas se ubican dentro de los barrios que fueron epicentro al inicio de la pandemia en la ciudad (María Paz, Patio Bonito, El Amparo)
- La imposibilidad de acompañamiento e interpretación por parte de los intérpretes de la Lengua de Señas Colombiana.

De esta forma, se expondrá la información que se logró recolectar a partir de las entrevistas hechas a 3 profesores del IED Isabel II y una profesora del IED Ciudad Latina (Ver anexo 1) el objetivo de esta entrevista fue identificar los retos y alcances que se tiene en los contextos educativos, en temas relacionados con educación para la diversidad. Los resultados sirvieron como base para la reformulación del trabajo de grado y la selección de

la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente el seminario Taller de geografía como escenario de práctica.

En los hallazgos de la entrevista se identificaron dos categorías generales, la primera de ellas relacionada con las concepciones que los docentes tienen sobre diversidad y discapacidad y la segunda con las estrategias que los profesores utilizan en su práctica pedagógica.

En lo referente a discapacidad, las concepciones de los docentes están ligadas en su mayoría a una idea capacitista y una visión normalizadora- asistencialista en la cual lo normal se establece como el objetivo a alcanzar con los estudiantes, esto se evidencia en los resultados arrojados en la entrevista pues solo dos docentes reconoce plenamente que sus estudiantes tienen trayectorias diversas, mientras que el número restante de entrevistados emplean adjetivos ligados con la ausencia o falta de capacidades a la hora de referirse a los alumnos.

Al respecto, una docente expresa que “ante la ausencia auditiva algunos estudiantes Sordos<sup>1</sup> se aprovechan y la utilizan como excusa para no hacer las actividades propuestas porque a veces dicen que no entienden, que es que el intérprete no interpretó bien y eso pues quiera o no retrasa al grupo porque se debe volver a explicar la actividad” (Comunicación personal, Clara Zambrano, 2020)

Sobre esta cuestión se asevera que debido “al impedimento” de los estudiantes se les hace muy difícil llevar a cabo sus clases porque muchos de ellos no logran acoplarse a las

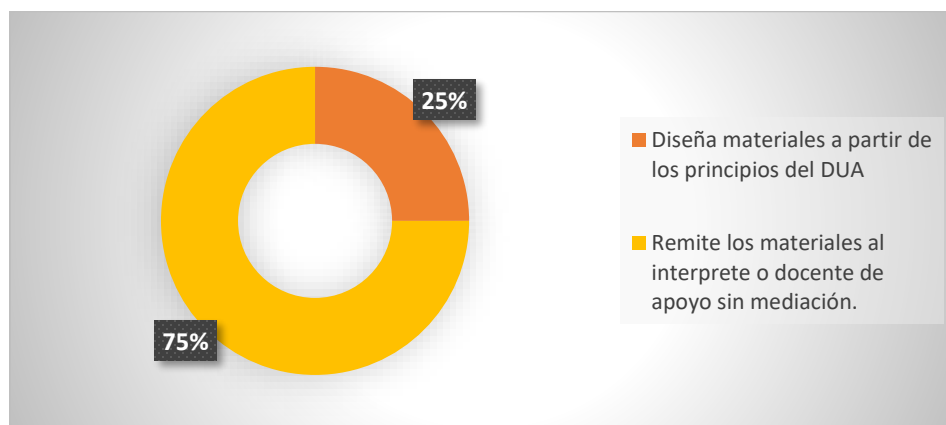
---

1 La comunidad Sorda hace referencia al tejido social conformado por personas que comparten prácticas culturales, identitarias y lingüísticas como la lengua de señas

actividades de forma individual o grupal, por otro lado, se enfatizó de forma general que ante la virtualidad la dificultad de comunicación ha sido mayor y ha significado un doble trabajo.

Con base en estas respuestas, se preguntó a los docentes sobre el desarrollo de estrategias y diseño de materiales que se llevan a cabo dentro del aula, la idea con ello consistió en analizar por qué se presentaban las dificultades con los estudiantes, los hallazgos fueron los siguientes:

**Gráfico 1: Aportes que los docentes hacen al escenario educativo a partir de un enfoque diferencial.**



Fuente: elaboración propia.

Se encontró que la totalidad de los docentes identifican el marco de inclusión y el Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y diversidad; sin embargo, el 75% de los entrevistados no lo tienen en cuenta en el desarrollo de su práctica como se evidencia en el gráfico 1.

Esta situación es preocupante debido a que no hay un reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, sino como sujetos “anormales”, por supuesto, estas visiones están implícitas en las afirmaciones y respuestas de los docentes, pues como se pudo evidenciar con antelación los ven con “dificultades para adaptarse” ,“para interactuar” y como sujetos con “impedimentos” que se “aprovechan” de sus circunstancias, circunstancias por cierto no propicias, pues como se muestra en el gráfico 1, el diseño de materiales que se les brinda no se elabora dentro de los principios de accesibilidad, currículo flexible, diseño universal de aprendizaje y ajustes razonables establecidos en el Decreto 1421 de 2017 y planteadas en el DUA, promoviendo así barreras de aprendizaje para los estudiantes.

Dentro de las experiencias expuestas por los docentes se identificaron dos grandes rasgos en sus prácticas: la primera está relacionada con una visión normalizadora que tienen los profesores hacia sus estudiantes, la cual se visualiza en el diseño de materiales. El segundo rasgo está relacionado con la forma en que se delegan a los intérpretes esta labor, ya que son ellos quienes están encargados de hacer llegar la información a los estudiantes a pesar de que no cuentan con una formación pedagógica ni de énfasis sobre las asignaturas dadas.

Estas acciones que repercuten sobre los estudiantes son reconocidas por los mismos docentes como dificultades que se tienen, esto debido a que “es muy difícil hacer dos planeaciones diferentes para la clase o para cada estudiante sin una guía, es mucho trabajo teniendo a cargo en cada curso más de 40 estudiantes.” (Clara Zambrano, 2020). De esta manera, se evidencia vacíos teórico-prácticos en lo que respecta a ajustes razonables, diseño universal de aprendizaje, enfoque diferencial, entre otros, que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicha situación debe reflexionarse a partir de un enfoque ético-formativo ya que se encontró que los docentes que trabajan a partir de estrategias pedagógicas relacionadas con el aprendizaje colaborativo, la teoría de las inteligencias múltiples, el aprendizaje significativo y otras, son aquellos que desde el inicio de su proceso de formación profesional (algunos por motivación personal) han sido formados desde un enfoque educativo que reconoce la diversidad como pilar. En concordancia con lo anterior, se rescata un aporte que hace en la entrevista el profesor Ancizar Paredes, el cual postula la necesidad de trascender la educación tradicionalista; sobre esta misma cuestión la profesora del IED Ciudad Latina Katherine Mendivelso (2020) expone que:

Para muchos profesores pensar en un aula diversa es pensar en un aula necesariamente con estudiantes con discapacidad, pero no piensan que la diversidad no es la discapacidad, sino que va mucho más allá, por eso es que se ve entonces que las acciones educativas para muchos, se convierten en acciones repetitivas debido a que no hay una capacitación y formación sobre estos temas en el proceso formativo de los docentes, lo que implica un desinterés por parte de muchos profesores sobre el tema. (Comunicación personal, 2020)

La profesora Clara Zambrano expresa además que en la formación que se tiene en las licenciaturas muy poco se hablaba de inclusión o diversidad “porque lo importante eran los contenidos, y las prácticas estaban orientadas a esto precisamente, no es sino hasta que se entra a trabajar en un colegio con inclusión que uno se choca con esta realidad que no sabe cómo manejar”. (Clara Zambrano, Comunicación personal, 2020). De esta forma se logra identificar que en la práctica docente:

- Hay una visión normalizadora por parte de algunos docentes que afecta el proceso formativo de los estudiantes al no reconocer sus trayectorias diversas de aprendizaje.
- Hay una tendencia a instrumentalizar el diseño de materiales lo que dificulta que todos los estudiantes puedan tener acceso de forma plena a las temáticas e información abordada durante las clases.
- No existe una capacitación a los docentes dentro de las instituciones sobre temáticas relacionadas con neuroeducación, pedagogías, psicopedagogía, diseño de materiales y otras que aporten a su ejercicio en el aula.
- Los ajustes razonables y adaptaciones son vistas por la mayoría de los profesores como adaptaciones solo de forma.
- El reconocimiento de las trayectorias diversas de los estudiantes y la ejecución de principios pensados desde la educación para la diversidad se liga principalmente con una voluntad más que con un compromiso profesional.

Estas acciones que han sido parte de los escenarios educativos por años generan barreras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes al desconocer sus contextos culturales, sociales, económicos, de aprendizaje, obteniendo con ello resultados desfavorables respecto a la permanencia de los alumnos en estos escenarios debido a la falta de garantías.

Teniendo en cuenta este panorama y la imposibilidad de continuar con la práctica dentro de la IED Isabel II, se planteó un segundo escenario de práctica que respondiese a estas problemáticas y aportara a la educación para la diversidad a partir del proceso formativo docente como se estipula en el Decreto 1421 de 2017. El escenario escogido para este

trabajo fue la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente el seminario Taller de Geografía.

## **2.2 Antecedentes.**

Pensar en la reorientación del escenario de práctica y el trabajo de grado dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales y el seminario Taller de Geografía responde a dos razones fundamentales, la primera de ellas se relaciona con los resultados obtenidos de las entrevistas hechas a docentes del distrito, ya que se logró identificar que aquellos docentes que tuvieron durante su proceso formativo un acercamiento a escenarios de práctica en aulas con enfoque de educación para la diversidad, tenían una mayor receptibilidad para diseñar estrategias que concibieran las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes y sus contextos.

Sumado a ello, desde el 2018 se inició el acompañamiento al seminario Taller de Geografía para el ajuste y diseño de materiales sensoriales, los cuales fueron utilizados en la mediación de las temáticas para el estudiante Jean Carlos Campos, quien es una persona en condición de discapacidad visual.

Durante este proceso se buscó disminuir las barreras para garantizar una accesibilidad plena del estudiante a la información y actividades propuestas, para ello se recurrió a un ejercicio de reconocimiento y caracterización con ayuda del centro tiflotecnológico<sup>2</sup> donde participo

---

<sup>2</sup> Corresponde al centro de información y tecnología Hernando Padilla Cobos de la Universidad Pedagógica Nacional, en él se presta el servicio de acceso a información y TIC para personas ciegas y con baja visión.

Jean Carlos, en este proceso se pudo identificar los intereses y conocimientos previos del estudiante, los cuales ayudaron a orientar y ajustar las temáticas y materiales del seminario.

Es importante anotar que durante la implementación de los ajustes fue difícil encontrar mapas táctiles en el centro tiflotecnológico que se relacionaran con las temáticas trabajadas, por lo que se optó por realizarlos, esto bajo la orientación de Jean Carlos, en este proceso se trabajó en dos etapas, la primera de realización y la segunda de observación y ajuste donde se explicaba el tema y Jean Carlos indicaba que habría por mejorar o agregar.

Durante las exposiciones o trabajos que debían realizar los estudiantes de Taller de Geografía se identificaban dificultades, pues pese a indicar previamente la necesidad de materiales ajustados a nivel táctil y sonoro, muy pocos los implementaban, no por falta de voluntad (en algunos casos) sino por desconocimiento. Estas acciones generaron de forma inconsciente barreras por parte de los estudiantes hacia su compañero, ya que su participación se veía reducida a un momento específico de la exposición.

Teniendo en cuenta estas circunstancias se buscó orientar a los estudiantes en el diseño y ajuste de materiales en espacios de tutoría donde se dialogó sobre Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y ajustes razonables. Con estos antecedentes y teniendo en cuenta la información brindada por los docentes del distrito se buscó trabajar en el semestre 2020-2 dentro de este seminario, esta vez bajo un propósito direccionado a aportar al proceso formativo docente a partir de la educación para la diversidad.

### **2.3 Contextualización institucional**

La Universidad Pedagógica Nacional se ubica en la calle 72 # 11- 86 y cuenta con más de 10.000 estudiantes entre programas de pregrado, maestría y doctorado, en su trayectoria se ha caracterizado por ser un referente educativo en Colombia, por su labor como “formadora de formadores”, que viene desempeñando primero como Instituto Pedagógico para Señoritas desde 1927, después, como Normal Superior en 1936 y finalmente como universidad en 1962 convirtiéndose desde entonces en una de las instituciones referente en lo que respecta a procesos formativos e investigativos a nivel educativo y pedagógico del país.

Su compromiso como institución está direccionado a aportar a las necesidades y requerimientos que el contexto social y educativo tiene, busca:

- Adelantar y consolidar procesos de investigación formativa y profesional en el campo de la pedagogía y la didáctica, referida a los distintos aspectos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.
- Formular y liderar proyectos de innovación y cambio para fortalecer procesos de formación de los educadores y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la educación en Ciencias Sociales. (Universidad Pedagógica Nacional, 2017, pág. 57)

Dentro de sus programas se encuentra la Licenciatura en Ciencias Sociales, la cual fue creada en el año de 1955 mediante el acuerdo 020 del consejo superior, desde entonces trabaja por la formación de docentes en ciencias sociales conscientes de sus contextos y realidades educativas, un ejemplo de ello se establece a partir de los espacios académicos ofrecidos dentro de la licenciatura los cuales buscan una interacción constante y

permanente entre estudiantes y comunidades que trascienden la educación formal. (Universidad Pedagógica Nacional, 2017)

De tal modo, la licenciatura desarrolla prácticas pedagógicas en diferentes partes del territorio con escuelas públicas, privadas, organizaciones sociales, ONG, fundaciones y otras organizaciones de índole social. Además la licenciatura cuenta con cinco líneas de práctica pedagógica desde las que se llevan a cabo proyectos investigativos que buscan aportar a la transformación y fortalecimiento de la educación, dentro de estas se encuentra: educación geográfica, investigación y enseñanza de la historia, interculturalidad, educación y territorio, formación política y reconstrucción de la memoria y geografías críticas y educación.

Los ambientes de formación dentro de la licenciatura están conformados bajo un criterio curricular de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad que conforman el plan de estudio.

**Tabla 1: Plan de estudio 2007-2019**

SEMESTRES AMBITOS	NOCIOS PROBLEMAS	CICLO DE FUNDAMENTACIÓN					CICLO DE PROFUNDIZACIÓN					
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
50 horas presenciales	TEMAS, ESPACIO Y SOCIEDAD	INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES 401 4C	TALLER DE HISTORIA 401 4C TALLER DE GEOGRAFIA 401 4C TA 2 Horas	SOCIEDADES ORGANIZADAS DEL MUNDO 401 4C SISTEMAS ESPACIALES DEL MUNDO 401 4C	SOCIEDADES PRECARTESIANAS DE EUROPA Y AMERICA 401 4C SISTEMAS ESPACIALES DE AMERICA 401 4C	SOCIEDADES MODERNAS DE EUROPA Y AMERICA 401 4C SISTEMAS ESPACIALES DE COLOMBIA 401 4C	SOCIEDADES CONTEMPORANEAS 401 4C	SEMINARIO PROBLEMAS ACTUALES DEL MUNDO 401 4C	SEMINARIO PROBLEMAS ACTUALES DE AMERICA LATINA 401 4C	SEMINARIO PROBLEMAS ACTUALES DE COLOMBIA 401 4C		
49 horas presenciales	INVESTIGATIVO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL	CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO SOCIAL 401 4C	EPITOMOLOGIA Y TEMAS SOCIALES 401 4C TA 2 Horas	EPITOMOLOGIA Y TEMAS SOCIALES CONTEMPORANEAS 401 4C TA 2 Horas	TEMAS Y METODOS DE INVESTIGACION SOCIAL 401 4C TA 2 Horas	TEMAS Y METODOS DE INVESTIGACION EN HISTORIA 401 4C	TEMAS Y METODOS DE INVESTIGACION EN GEOGRAFIA 401 4C TA 2 Horas	INVESTIGACION EDUCATIVA Y PEDAGOGICA 401 4C TA 2 Horas	PROYECTO PEDAGOGICO INVESTIGACION Y PRACTICA PEDAGOGICA (801 073 - 24 sesiones) (101/25 sesiones) 4C 4C			
51 horas presenciales	PEDAGOGICO Y DIDACTICO	FORMACION, ANIMACION Y APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO SOCIAL 401 4C TA 2 Horas	SOCIALIZACION Y APRENDIZAJE 401 4C TA 2 Horas	HISTORIA Y EPITOMOLOGIA DE LA PEDAGOGIA 401 4C	CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS 401 4C	DIDACTICA DE LA HISTORIA 401 4C TA 2 Horas	DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA 401 4C TA 2 Horas	CURRUCULO Y CLASIFICACION ESCOLAR 401 4C TA 2 Horas	SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO 401 4C TA 2 Horas	4C 4C	TRABAJO DE GRADO 4C	TRABAJO DE GRADO 4C
30 horas presenciales	COMUNICATIVO Y LINGÜÍSTICO	DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS 401 2C	LENGUA PROPIA 401 2C	ESTADÍSTICA E INFERENCIA APLICADA A LAS CIENCIAS SOCIALES 401 2C	LENGUA EXTRANJERA I 401 2C	LENGUA EXTRANJERA II 401 2C	LENGUA EXTRANJERA III 401 2C					
24 horas presenciales	ÉTICA, HISTÓRICO Y POLÍTICO	FORMACION DEL SIGLO SOCIAL 401 2C TA 2 Horas	CULTURA AMERICANA 401 2C TA 2 Horas				SITUACION AMBIENTALES 401 2C	MEMORIA, TERRITORIO Y CONSTRUCCION DE IDENTIDAD HUMANA 401 2C TA 2 Horas	DEMOCRACIA, CIUDADANIA Y ORGANIZACIONES SOCIALES 401 2C TA 2 Horas	SITUACION CULTURALES 401 2C	ÉTICA Y SOCIEDAD 401 2C	
TOTAL HORAS Y CREDITOS		2076 136C	2041 130C	2041 130C	2041 130C	2041 130C	2041 130C	2041 130C	1041 130C	1041 130C	1041 130C	2041 130C

**TOTAL CREDITOS: 175** (Asignatura disciplinaria: 16 créditos, ambiente investigativo: 18 créditos, ambiente comunicativo: 28 créditos, ambiente ético, político y pedagógico: 13 créditos, proyecto pedagógico: 24 créditos, trabajo de grado: 2 créditos)

TA 1: Trabajo Asistido  
El estudiante deberá cursar mínimo dos electivos del Departamento de Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
Vea a Configuración para

Fuente: (Universidad Pedagógica Nacional, 2017, pág. 22)

Estos criterios se establecen en un marco educativo que apunta a garantizar la accesibilidad de las y los estudiantes, por lo que, a pesar de contar con una estructura, tal como se evidencia en el plan de estudio, está sujeto a modificaciones según el contexto y necesidades de los estudiantes.

Un ejemplo de esto se sitúa a partir del 2015 donde se inicia el cambio curricular de la Licenciatura con el objetivo de responder a las necesidades del contexto institucional y nacional. En este nuevo currículo se proyecta una reducción de créditos a 128 y 8 semestre de carrera que incluye ciclo de fundamentación y profundización, es importante destacar que este nuevo currículo apunta a acercar a los estudiantes a los contextos educativos de forma temprana ya que el ciclo de profundización inicia desde V semestre y no desde VII semestre como ocurría en el plan de estudios anterior.

Con esta propuesta los estudiantes tendrán la posibilidad de observar escenarios educativos, plantear propuestas y ejecutar proyectos en la medida que se están formando, lo que implica una oportunidad de reflexionar y pensar los contextos educativos desde una etapa temprana de su formación.

**Tabla 2: Plan de estudio actualizado 2020.**

Ambientes	CICLO DE FUNDAMENTACION					CICLO DE FUNDAMENTACION		
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Disciplinar Específico	INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES 4H 3C	FUNDAMENTOS DE ECONOMIA 4H 3C			MEMORIA Y TERRITORIO 4H 3C			
	TALLER DE HISTORIA 4H 3C	HISTORIA DE LAS SOCIEDADES GEOGRAFICAS 4H 3C	HISTORIA DE LAS SOCIEDADES MEDIEVALES 4H 3C	HISTORIA DE LAS SOCIEDADES MODERNAS 4H 3C	HISTORIA DE LAS SOCIEDADES CONTEMPORANEAS 4H 3C	HISTORIA DE COLOMBIA 4H 3C	HISTORIA DE AMERICA 4H 3C	HISTORIA CONTEMPORANEA DE COLOMBIA 4H 3C
	TALLER DE GEOGRAFIA 4H 3C	GEOGRAFIA FISICA 4H 3C	GEOGRAFIA DE LA POBLACION 4H 3C	GEOGRAFIA RURAL 4H 3C	GEOGRAFIA URBANA 4H 3C	GEOGRAFIA DE COLOMBIA 4H 3C	CARTOGRAFIA Y SIG 4H 3C	GEOGRAFIA POLITICA 4H 3C
Pedagógico y Didáctico	SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO 4H 3C	HISTORIA Y SISTEMA DE LA PEDAGOGIA 4H TA: 2 Horas 3C	CORRIENTES SIG CONTEMPORANEA 4H 3C	EDACTICA DE LA HISTORIA 4H 3C	CURRÍCULO Y EVALUACION 4H 3C	ETICA Y DOCENCIA 4H 3C	PROYECTO PEDAGOGICO III 4H TA: 3 Horas 3C	PROYECTO PEDAGOGICO IV 4H TA: 3 Horas 3C
	SOCIALIZACION EDUCATIVA 4H TA: 2 Horas 3C		EDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 4H TA: 2 Horas 3C	EDACTICA DE LA GEOGRAFIA 4H 3C	PROYECTO PEDAGOGICO I 4H TA: 1 Hora 3C	PROYECTO PEDAGOGICO II 4H TA: 1 Hora 3C		
Investigativo		EPITMOLOGIA Y TEORIA SOCIAL 4H 3C	ENFOQUES Y METODOS DE INVESTIGACION SOCIAL 4H 3C	INVESTIGACION CUALITATIVA Y PEDAGOGICA 4H TA: 2 Horas 3C			TRABAJO DE GRADO I 4H TA: 1 Hora 3C	TRABAJO DE GRADO II 4H TA: 1 Hora 3C
Fundamento General						ESTADISTICA 4H 3C		
Total Horas y Créditos	23H 16C	22H 16C	22H 16C	22H 16C	19H 16C	19H 16C	11H 14C	11H 14C

Fuente: (Universidad Pedagógica Nacional, 2017, pág. 26)

Es importante mencionar que además del proceso formativo curricular, dentro de la institución se llevan a cabo estrategias que aportan a generar un acercamiento de los estudiantes a otros contextos educativos por medio de electivas que se conciben desde enfoques decoloniales, intersecciones, de género, entre otros.

Esta labor ha contribuido al desarrollo de proyectos como “Manos y Pensamiento” dentro de la UPN, el cual, desde la comunidad Sorda, estudiantes y profesores han generado modelos de educación que trascienden de una “educación «segregada» o «integrada» a una educación inclusiva que [...] Persigue que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos» (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 2).

En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional como escenario educativo es un lugar donde confluyen realidades y trayectorias de carácter social, cultural, político, económico y otras que requieren ser escuchadas y acompañadas de forma efectiva pues comprenden una importancia vital para el proceso formativo de sus estudiantes como personas y como docentes.

Dentro de los avances que la institución ha tenido en este proceso de acompañamiento y reconocimiento resulta clave destacar, primero, el desarrollo del comité para la inclusión que busca fortalecer y garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes, segundo, la generación de espacios como el centro tiflotecnológico que garantiza el acceso de personas ciegas y con baja visión a las TIC y, tercero, la apertura de electivas que se llevan a cabo a partir de otras perspectivas teórico pedagógicas que aportan al proceso formativo docente desde enfoques de inclusión y diversidad como lo estipula el decreto 1421 de 2017.

Bajo estas acciones la generación de propuestas que garanticen la educación a todos los estudiantes se ha dado de forma progresiva. Es importante aclarar en este punto que, a pesar de los avances, aún falta mucho por trabajar a nivel de adecuación en infraestructura, flexibilización curricular y capacitación a docentes en temas de educación para la diversidad. Estas últimas acciones, si bien pueden ser solucionadas de forma progresiva, representan un reto para la institución y los estudiantes ya que no se ha asumido una eliminación plena de las barreras y los obstáculos que hay dentro del proceso formativo de las y los profesores.

#### **2.4 Caracterización de los estudiantes.**

Pensar una propuesta pedagógica en medio de un contexto de pandemia y aislamiento como el que se vive desde inicio del 2020 ha representado una serie de retos y dificultades que son importantes mencionar. Para empezar, en el segundo periodo del 2020 los índices de contagio a nivel nacional y mundial eran alarmantes, las Unidades de Cuidados Intensivos (UCI) superaban su capacidad máxima y no se avistaba una posible vacuna para este virus, lo que generaba incertidumbre y miedo en la población, sumado a ello las condiciones económicas de muchas de las familias colombianas se encontraban en riesgo ante el aislamiento obligatorio que impedía el desarrollo pleno de sus labores.

A esta situación se suma la necesidad de asumir la educación virtual como una estrategia a largo plazo dentro de todas las instituciones del país, incluida la UPN. El inicio de este proceso de virtualidad evidencio dos problemáticas, la primera relacionada con el atraso y poca capacitación que tienen las instituciones y docentes frente a procesos de enseñanza en en-

tornos virtuales; en segundo lugar las brechas de acceso que existen en el país se hicieron más evidentes , pues en medio de una implementación acelerada y obligada de la virtualidad muchos estudiantes no tenían dispositivos móviles, internet o dinero para poder ingresar a las clases, representando con ello una barrera en su proceso educativo.

Estas situaciones se vieron reflejadas dentro de instituciones de educación superior como la UPN, allí muchos estudiantes debieron cancelar semestre debido a la imposibilidad de acceder a las clases, ante estas circunstancias la institución busco brindar tablets, tarjetas con recargas a algunos estudiantes que lo necesitaban, sin embargo, pese a los esfuerzos la brecha de accesibilidad persistió llevando a problemas constantes de conectividad y dificultades a estudiantes que se encontraban en Bogotá y otras zonas apartadas del país.

Un ejemplo de ello se encuentra en los resultados obtenidos de la encuesta hecha a los estudiantes de Taller de Geografía, allí se encontró que el 78% de los estudiantes contaban con red hogar, un 17,9 con red wifi-compartida y un 3,6 con datos móviles, de estos resultados se obtuvo además que solo el 14,3 contaba con una red estable, el 39,3 con una red buena y el 43% con una red regular.

Bajo estas circunstancias fue necesario plantear un ejercicio de reconocimiento por medio de un formulario de Google Forms que permitiese identificar rasgos sociales, culturales, económicos, de aprendizaje y trayectoria de los estudiantes (ver anexo 2). De tal forma que sirviesen como insumo para el ajuste, diseño e implementación de estrategias educativas acordes con el contexto de virtualidad y las necesidades de los estudiantes.

El grupo con el que se trabajó fue de 28 estudiantes de los cuales un 64% está entre los 15 a 19 años, esta cifra señala una tendencia pues la mayoría son egresados de colegios y no han

estado previamente en procesos de educación superior, el restante del grupo se divide en un 28% con estudiantes entre los 20 y 24 años y un 8% con edades que superan los 25 y 30 años, dentro de este último grupo se encuentra que un porcentaje no mayor al 10% ha hecho parte de otros escenarios de educación superior o técnica.

A nivel socio cultural se encuentra que un 75% de los estudiantes residen y son oriundos de la ciudad de Bogotá, mientras que el 25% restante son oriundos y viven en municipios y veredas aledañas a la ciudad de Bogotá; estas características de edad, lugar de residencia, género conforman las bases identitarias del sujeto por lo que tenerlas en cuenta son esenciales al momento de diseñar estrategias, evaluaciones e incluso los contenidos programáticos del seminario pues las formas en que perciben la relación tiempo, espacio y sociedad han estado influidas de forma diferencial por un medio urbano, rural o periurbano.

Las condiciones socioeconómicas también son un factor fundamental a tener en cuenta ya que este influye sobre las formas en que los estudiantes se relacionan con el espacio. Dentro de los datos recolectados se encontró que solo el 53% de los estudiantes se dedican en esta primera etapa a estudiar, mientras que el 46% restante estudia y trabaja, esta realidad que se va transformando a lo largo de la carrera implica que un porcentaje de los estudiantes tenga que dividir su tiempo (actividades laborales y actividades académicas) y que algunos espacios académicos o educativos en los cuales sería importante estuviese su participación se vean reducidos ante los compromisos económicos que tienen consigo mismos o sus familias.

Respecto a la dimensión cultural relacionada con viajes, visitas a museos o participación en procesos educativos y populares previos, se encontró que los estudiantes menores de 19 años han accedido a estos espacios se ha dado gracias al colegio donde estudiaban o por viajes

esporádicos con su familia. Los estudiantes de 20 años en adelante que trabajan, referencian por el contrario haber visitado más lugares del país, museos y otros centros culturales por su propia cuenta.

Con esta información se logra evidenciar barreras socioeconómicas, de conectividad y otras que influyen sobre el proceso educativo de los estudiantes, por lo que se buscó trabajar desde la flexibilidad y principios del DUA, los cuales ofrecieron a los estudiantes múltiples posibilidades de acceso e interacción con el seminario.

Por otro lado, se elaboró un cuestionario diagnóstico acerca de conceptos relacionados con diversidad, género y discapacidad para reconocer las nociones previas que los estudiantes tienen frente a estas, los resultados permitieron identificar que:

- Los estudiantes de primer semestre tienen ideas en torno a la diversidad y la identifican como una trayectoria o forma de interactuar con el mundo de formas diferentes.
- De igual forma asumen que la diversidad y la discapacidad son una condición o limitación que dificulta el funcionamiento de una persona, relacionando esto con una necesidad de atención y acompañamiento.

Estas dos perspectivas resultaron importantes pues reflejan que a pesar de comprender que hay formas diversas de acceder al mundo, las asumen en relación con una condición que requiere ser atendida, esta visión que no es intencionada pues proviene de un proceso que culturalmente ha hecho concebir la discapacidad o diversidad como algo a normalizar, necesita ser cuestionada porque no da relevancia al sujeto como actor propio de su historia, que requiere de un espacio que le permita desarrollar sus habilidades de forma plena y sin

la generación de barreras, sino que lo ubica en una posición donde la dificultad recae sobre él y no sobre la sociedad.

Con el reconocimiento de estas nociones y contextos se inicia el proceso de planeación y diseño de las estrategias planteadas para este trabajo, todas orientadas a aportar un marco de formación en los docentes que valore sus conocimientos previos, pero sobre todo que les permita acercarse, conocer y reflexionar sobre las posibilidades que se pueden tejer dentro del aula a partir de la educación para la diversidad.

### **3. REFERENTES TEORICOS Y METODOLOGICOS.**

#### **3.1 Marco Teórico**

Teniendo en cuenta el contexto dado, se desarrolla el siguiente marco con el propósito de analizar y fundamentar desde diferentes referentes teóricos el papel que tiene la educación geográfica y la educación para la diversidad en el proceso formativo de docentes.

##### **3.1.1 Educar en la diversidad: una apuesta por el reconocimiento de las diferencias.**

En un mundo caracterizado por la diversidad étnica, cultural, de orientación sexual, social, política, motriz y psicosocial el pensar en una educación que valore los saberes, vivencias y trayectorias que tienen los sujetos de forma individual y colectiva se convierte en una necesidad, pues como se cita en Sánchez Carreño & Ortega de Pérez (2008):

La diversidad representa una constante observable en cualquier ámbito del sistema educativo, desde la educación inicial hasta la superior, por lo que se hace necesario una intervención educativa basada en la comprensión, colaboración, integración y participación

como variables clave que deben direccionar el comportamiento de contextos escolares que respondan positivamente a una educación en la diversidad. (pág. 125)

De esta manera, se entiende que las expresiones de la diversidad van a ser parte siempre de los escenarios educativos, por lo que la educación está en el compromiso de generar y fortalecer la construcción curricular, organizativa y formativa que lo garanticen. Para ello, es necesario establecer una responsabilidad real dentro de las instituciones donde se trascienda de las concepciones esencialistas que consideran la diversidad como una técnica pedagógica o una cuestión meramente metodológica y normativa, pues esta debe ser asumida como una opción social, ética y política. (Dos Santos, 2003)

Analizar este horizonte implica cuestionar las prácticas de exclusión y la generación de barreras que se dan por parte de profesores, estudiantes, padres de familia y la sociedad, pues estas son las que repercuten sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, al limitarlos y negarles un desarrollo pleno de sus capacidades o al rotularlos por sus trayectorias, al respecto Sánchez Carreño & Ortega de Pérez (2008) afirman que:

Se le asigna a la educación la tarea fundamental de enseñar a los individuos a decidir sobre sus propias necesidades y a la vez a elegir entre una multiplicidad de opciones; de manera, pues, que considerar la diversidad supone el análisis de posibilidades de intervención a partir de la realidad que vivencian las personas desde cada centro educativo. (Sanchez Carreño & Ortega de Perez, 2008, pág. 3)

Para ello “no basta cambiar las personas para transformar la educación. Es preciso cambiar las personas y los contextos educativos y sociales” (Dos Santos, 2003, pág. 5) ya que es a partir de estos que se valoran y reconocen las trayectorias del estudiante y su aprendizaje.

### **3.1.2 Igualdad, diferencia y diversidad.**

En los marcos jurídicos se establece que todas las personas son iguales en derechos, se determina que son seres con una misma condición humana que merecen respeto y dignidad. Después de la Declaración de los Derechos Humanos se reafirmó que ningún ser humano es superior a otro y que cada persona en el mundo debe tener garantizada la posibilidad de desarrollarse de forma plena según sus capacidades y necesidades.

La igualdad se entiende no sólo como un derecho, sino también como un principio que se estructura a partir de un sistema de acciones que reconoce al otro, donde no se niega, como afirma Dos Santos (2003) “las diferencias individuales, al contrario, considera y las trasciende para llegar a lo que es común: la dignidad y los derechos como personas”. (pág. 4)

En el aula estas acciones se construyen a partir de las actitudes que los docentes propician en el diseño de materiales, ajustes razonables, construcción de currículos flexibles y diversas estrategias que aporten a garantizar la participación plena de los estudiantes desde un compromiso ético, al respecto Muntaner (2000) afirma que:

La educación debe tener capacidad para educar a todos y no debe ni puede dirigirse sólo a unos pocos. La igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deban aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no se clasifica ni a los alumnos ni a los currículos por categorías. (pág. 4)

Al respecto es importante aclarar que la igualdad se materializa en la medida que la diferencia es reconocida y aceptada por los actores educativos y sociales, como parte del

ser. En caso de existir una acción de discriminación, exclusión y/o segregación, el derecho de la persona está siendo vulnerado.

En este sentido, para aportar a la construcción de una sociedad justa es importante reconocer la diferencia como parte de todos y no solo de algunos sujetos, pues ser diferente es ser parte de un conglomerado de acciones que evidencia las diversidades de los sujetos.

(Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008)

Sin embargo, ser diferente está atravesado por una causal negativa donde se atrapa y encasilla a los sujetos por no estar dentro de los parámetros de “normalidad” que se han establecido de forma arbitraria en el sistema. Esta concepción es causada por miedos o juicios de valor que se instalan dentro de la sociedad sobre lo diferente a partir de los medios de comunicación y el sistema que vende a todo aquel fuera de sus normas como no funcional o que perturba su orden. (Dos Santos, 2003)

Bajo la visión de calificar por su capacidad a la persona el sistema capitalista instala en la sociedad una concepción donde el diferente no sirve, hay que temerle o hay que segregarlo; en esta lógica las trayectorias de las personas no son catalogadas como diferentes formas de ser y existir en el mundo, sino como un rótulo que le establece límites y separa a los sujetos en grupos sociales que estén aislados, al respecto Toboso Martin (2018) expone que:

Uno de los objetivos principales del nuevo paradigma debe ser criticar y oponerse al capacitismo entendido como el discurso vinculado a esa mirada normalizadora, que considera el conjunto de funcionamientos de un sujeto estándar como las capacidades que deberían ser inherentes al cuerpo de cualquier persona. Como tal discurso, el capacitismo se basa en los valores, representaciones y prácticas sociales que privilegian ese

funcionamiento estándar como criterio de normalidad y norma reguladora sobre cuerpos y entornos. (pág. 796)

En medio de este marco de ideas que se reproduce sin un análisis previo, es donde la educación tiene el papel de actuar y reflexionar, pues como escenario de socialización puede generar y propiciar caminos de aprendizajes amplios que hablen y trabajen desde la multiplicidad de lenguajes e identidades existentes en los contextos escolares.

Asumir las diferencias como parte de la diversidad de cada uno, otorga la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan como parte de la historia y no como sujetos aislados, Dos Santos (2003) expone que:

La identidad de cada uno, como sabemos, se construye para referenciar la alternativa, en relación con el otro que se percibe y nos da la imagen de nosotros mismos. La identidad de estos niños y jóvenes y de los educadores, va siendo construida en ese proceso de interacción, donde cada uno de ellos recorre el camino entre el “nosotros” y el otro que va descubriendo. (pág. 9)

De esta forma, las alternativas que se propongan en la educación deben incentivar una apertura de las personas y la sociedad a un panorama que otorgue nuevas lecturas de la realidad y que busquen escindir los planos netamente conceptuales o académicos, de tal forma que se apueste por brindar respuestas a las inquietudes de los contextos.

### **3.1.3 Inclusión/ exclusión en los escenarios educativos.**

Cuando se habla de educar en la diversidad se asocia esta categoría con la inclusión, sin embargo, si bien guardan relación es importante establecer que la inclusión como sistema de acciones debe ser analizada como una unidad de inclusión/exclusión que necesita ser

debatida y transformada a partir de las formas de ejecución en las que se ha desarrollado, ya que se le ha asumido en muchos escenarios como una estrategia meramente técnica y metodológica que termina segregando aún más a las personas. (Calderón, 2012)

Para hablar de inclusión hay que entender primero que esta se propone en la medida que existe una exclusión de un grupo social o individuo a razón de su clase, etnia, género, condición física o psicológica, respecto a esta última categoría Calderón (2012) citando a Luengo (2005) sustenta que

Tiene que ver con las transformaciones que se están produciendo en la sociedad (globalización, sociedad del conocimiento y de la información, etc.) así como con los procesos mediante los que las personas, o grupos de ellas, no tienen acceso, o solo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad, tales como el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, la educación, etc. Que definen lo que se conoce como ciudadanía social. (pág. 76)

En este sentido la exclusión como sistema de acciones está atravesada por un ejercicio de poder que restringe a un grupo determinado de la población según su situación, de los derechos que como ciudadanos les corresponde. Al respecto Calderón (2012) ejemplifica esta exclusión la cual define citando a Silver (2005) como:

Una consecuencia del mismo proceso de especializarse, pues conduce a la diferenciación social, división económica del trabajo y separación de esferas, Asume que los individuos difieren, lo que da lugar a la especialización en el mercado y entre los grupos sociales. La exclusión es el resultado de una separación inadecuada de las esferas sociales, de la

aplicación de reglas inapropiadas a una esfera dada de barreras que se oponen al movimiento libre y al intercambio entre esferas. (pág. 79)

La exclusión antes de ser acción es palabra y es lenguaje por lo que se establece bajo una mirada normalizadora que primero nombra, luego caracteriza y después señala lo que es y no es dentro de un conjunto de sujetos que se pueden parecer, creando con ello modelos e ideales a reproducir.

Esta mirada normalizadora, poco permisiva, establece una imagen que no acepta la fragmentación, para Skliar (2015) “es una imagen cada vez más cargada de aquello que le falta o de aquello que le hace falta, es la historia de una mirada incapaz de ver al cuerpo humano en sí mismo. Como si la mirada no pudiera resistir lo fragmentado, lo incompleto y se viese obligada a regular y ordenar todo en pos de su completamiento” (pág. 4)

Ahora bien, este concepto que se reproduce en palabras, imágenes y prácticas es el que busca que la mayoría haga parte de él, como si hacerlo significase una ascensión hacia lo pleno; en este punto es donde converge la doble acción de exclusión e inclusión que Calderón (2012) y Skliar (2015) plantean, pues se asume que “frente a lo infinito y aparentemente refinados aparatos de control y normalización, de regulación y visibilidad-invisibilidad, de exclusión e inclusión, de sujeción y aprisionamiento, hay siempre una repetición que incomoda y una indiferencia que asusta” (Skliar, 2015, pág. 6)

Esta repetición insistente que señala al sujeto, lo observa y lo analiza como un ser extraño es la del ojo normalizador que determinará qué tan diferente es o no para incluirlo, bajo estas acciones es donde la inclusión/exclusión se evidencia, ya que genera con ello prácticas que infantilizan y subordinan a las personas Skliar (2015) expone que:

Ese otro fue alterizado y con ello gran parte de su cuerpo quedo pulverizado, atomizado, deshumanizado. Ese otro fue el otro de una norma de la mismísima mismidad. La discapacidad fue alterizada, convertida en lo otro menor, subalterno, despreciable, pero ni siquiera recibió la autorización de constituirse en otro, así, sin más, en otro cualquiera como cualquier otro. Fue alterizada, pero no autorizada a ser jamás cualquiera. (pág. 9)

Ahora bien, para transformar estas prácticas es importante entender que si lo normal se sigue asumiendo como el derrotero de lo deseable o preferible, las barreras y brechas existentes se profundizarán y respaldarán bajo un ejercicio de inclusión/exclusión el cual seguirá demarcando lo diferente como un imperativo a transformar y esto no puede ser así, ya que el compromiso que se tiene con el otro no es acercarlo a una normalidad o regularidad, por el contrario, el compromiso parte de acompañarle en su proceso, de aportar a las necesidades que este requiera y a saberle como un sujeto en construcción que decide sobre su propia historia.

### **3.1.4 El quehacer docente en el aula.**

Entendiendo las tensiones que se han demarcado dentro de la inclusión como un doble sistema de inclusión/exclusión que ha sido reproducido e instrumentalizado, varios autores generan una propuesta formativa la cual busca que se reflexione sobre el quehacer docente como un compromiso político y no meramente académico.

Para empezar, es clave reconocer el papel entre educador y educando que hay en los escenarios educativos Freire (1987) esta relación bidireccional plantea que la educación se debe construir como un acto dialógico, donde se tejen compromisos, acuerdos y desacuerdos entre las partes a nivel de pensamientos y posturas.

La educación no puede seguir siendo un acto impositivo o benevolente, la voz del docente no puede ser la única que cuenta., mientras que la del estudiante se asume de forma subordinada y marginalizada, por el contrario, la interacción entre las dos partes debe favorecer actitudes para el reconocimiento del otro y su realidad, como se expone en García, Loredo & Carranza (2008):

La práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. (pág. 1)

De esta forma se entiende que dentro del proceso formativo docente debe existir un componente que fortalezca e incentive el ejercicio reflexivo a nivel pedagógico y la generación de actitudes direccionadas al reconocimiento de si y el otro, pues será este proceso el que guie su práctica desde un componente humanístico y dialógico.

### **3.2 Educación geográfica: más allá del espacio.**

El espacio geográfico como escenario de materialización de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza ha hecho parte de un sistema que está en constante construcción, reconstrucción y disputas. Para Milton Santos (2001) estas relaciones se establecen a partir de tres grupos de sistemas: sistemas de acciones, sistemas de dones naturales y sistemas de objetos artificiales.

El sistema de acciones corresponde a un proceso de interrelaciones donde los elementos naturales, sociales y simbólicos hacen parte de una práctica sociocultural desde la cual se

produce el espacio y las espacialidades, esta mediación se establece en las formas de interactuar de los sujetos con el entorno donde lo construyen y representan.

Por otro lado, el sistema de dones naturales se puede entender como los elementos producto de la evolución, ríos, montañas, rocas, mares., mientras que los objetos artificiales deben ser entendidos como el resultado de la transformación y acción directa del ser humano, un ejemplo de ello puede ser los puentes, las casas, los elementos electrónicos, entre otros. (Rodriguez de Moreno, Torres de Cardenas, Franco Arbelaez, & Montañez Gomez, 2010)

Al ser conceptualizados como un sistema hay que entenderlos de forma relacional, por tanto “los dones y los objetos no solo tienen existencia individual, su existencia ocurre como parte de una serie de relaciones – algunas de ellas de carácter espacial, llamadas espacialidades- producidas directa o indirectamente por la acción humana a través de un acumulado histórico de un determinado contexto social en un momento dado.” (Rodriguez de Moreno, Torres de Cardenas, Franco Arbelaez, & Montañez Gomez, 2010, pág. 39) En este sentido, el espacio geográfico más allá de ser un acumulado de características, hace parte de un sistema dinámico y diferencial donde se materializa la realidad social, simbólica y cultural de la sociedad.

En concordancia con lo anterior el espacio geográfico hace parte de una realidad vivida y concebida por las personas, por lo cual su enseñanza se convierte en un elemento central ya que permite leer los efectos y consecuencias de las acciones ejercidas, todo esto en clave espacial. Al respecto Garrido (2020) afirma que:

Quando una parte importante de las problemáticas sociales que aquejan hoy a la población tienen una dimensión espacial, varios son los escenarios de actuación potencial en los que debemos intervenir desde la perspectiva de la educación. Esto no es un asunto azaroso. Se

trata de una forma fundamental de concebir y disputar la construcción del mundo, entendiendo a este último como una entidad compleja poblada de sujetos y objetos; de una “naturaleza” y cultura; de intersecciones e interacciones; de ideas y realidades, pero por sobre todo de relaciones. (pág. 144)

A partir del análisis espacial, el docente en conjunto con el alumno tiene entonces la posibilidad de identificar, analizar y reflexionar sobre las disputas a partir de las que se construye y organiza el espacio. Bajo estos propósitos el proceso formativo cobra un sentido dialógico pues apunta al reconocimiento de los estudiantes como sujetos críticos ante un contexto complejo; con estas acciones formativas el estudiante no solo construye un concepto, sino que lo significa y cuestiona a partir del análisis que hace de su realidad y la realidad de otros, aportando así a la formación de sujetos conscientes de su entorno que están en capacidad de actuar de forma reflexiva sobre él.

### **3.2.1 Espacialidad, género y diversidad.**

Plantear la construcción de escenarios educativos que trabajen en clave espacial requiere de un ejercicio de reconocimiento y tensión importante porque cuestiona lo establecido y reta a los sujetos a ver más allá de los objetos; pensar en clave espacial es analizar sobre las formas en que se ocupa un lugar.

En este caso, pensar el espacio geográfico en clave de la diversidad lleva a cuestionar como se estructura, se representa y a qué intereses obedece este espacio, pues en su materialización muchas formas de ver, sentir y vivir se ven excluidas.

Para empezar, es importante diferenciar la relación existente entre el sistema sociocultural y el espacio geográfico pues este último se forma como parte de una representación de los

objetivos, pensamientos e intereses de la sociedad (Rodriguez de Moreno, Torres de Cardenas, Franco Arbelaez, & Montañez Gomez, 2010). En estas formas de relación el orden social establece unos parámetros desde los cuales el sujeto como individuo y luego como actor social percibe, construye y transforma el espacio a partir de visiones demarcadas por la clase, el género, la etnia y las condiciones psicomotrices donde:

Se producen dinámicas excluyentes producidas por la fuerza de los sectores que ven en ella las oportunidades de acumulación de capital. Las áreas centrales se terciarizan, se monumentalizan y se gentrifican. El espacio público deviene el espacio del poder político y económico. El espacio de la ciudadanía se reduce a algunos tiempos y a algunos espacios, a momentos de ocio o de vida colectiva. (Borja, 2014, pág. 9)

Las opciones de participación de los sujetos a nivel espacial se ven reducidas en un espacio segmentado y lleno de barreras, dichas barreras que se representan en un sinnúmero de formas hacen que la ciudad no sea vivida ni concebida en igualdad de condiciones para las personas, presentando así limitantes de todo tipo.

Al respecto, la geografía de género y geografía crítica ha profundizado sobre este tema y se ha logrado evidenciar que la espacialidad que construyen los sujetos está mediada por las formas en que se relacionan en mayor o menor medida con los objetos del espacio, un ejemplo de ello se puede establecer a partir de la imagen que se tiene del espacio público y privado; se ha designado el primero como punto de interacción y confluencia de actividades del hombre y el segundo para actividades de la mujer. (Paramo & Burbano Arroyo, 2011)

Estas formas de relación que margina a un sector poblacional ha hecho que su participación en la producción espacial sea limitada, en el caso de las mujeres “durante mucho tiempo, era indecente que una mujer circulara por una calle si no estaba acompañada, y pareciera

mantenerse hoy en día, en una variedad de formas, en los países musulmanes y algunos países latinoamericanos.” (Paramo & Burbano Arroyo, 2011, pág. 63)

La reproducción de estas prácticas se sitúa hoy a partir de los imaginarios y roles sociales que se enseñan a nivel familiar, social y religioso, un ejemplo de ello lo sitúa Páramo & Burbano (2011) en su investigación donde citando a Young (1990) afirman que:

Al mirar la manera como ocurre el proceso de socialización y de la construcción social del género en relación con la especialidad, los estudios muestran que a las niñas se les motiva para ser menos exploratorias, más temerosas y menos activas físicamente que los niños. El juego de las niñas involucra menos actividades de manipulación del ambiente y están más restringidas en su ocupación corporal del espacio. (pág. 62)

Desde estas primeras etapas el orden social delimita a los sujetos y sus formas de ser, obligándoles a cumplir con una serie de estereotipos excluyentes que resultan perjudiciales para sí y para los otros; en el proceso formativo los niños no reciben enseñanzas ligadas a los valores del amor, la solidaridad o la comprensión sino al rechazo de sí mismo y lo que se es, en consecuencia al rechazo y marginación a los demás.

Por otro lado, es importante recalcar que existe una relación intrínseca entre el no reconocimiento del otro como sujeto y el ejercicio de una violencia simbólica y física sobre este, un ejemplo de ello se puede determinar a partir de las formas en que son tratadas las personas que no cumplen socialmente con los roles que les han sido impuestos, muchas de ellas son sacadas de lugares, son violentadas física y sexualmente e incluso en el peor de los casos son asesinadas.

En el caso de las mujeres Páramo y Burbano (2011) establecen que desde hace décadas su cuerpo ha sido visto como un objeto que es sometido al escrutinio, pues:

Para los hombres las mujeres de bien deben estar protegidas de los posibles ultrajes que puedan recibir en las calles, por eso mismo aquellas que habitan las calles son mujeres que no tienen ni merecen tal protección, son vistas como unas prostitutas, como mujeres en decadencia; la mujer, en este sentido, es pública y la mujer pública se asocia con que no es respetable. (pág. 63)

Estas prácticas punitivas sobre los cuerpos que buscan vigilar y castigar, no solo están enfocadas hacia las mujeres, sino sobre todo cuerpo que difiera de los arquetipos del orden social, en esta lógica de exclusión se encuentra el pobre marginado a zonas periféricas de riesgo donde debe buscar vivir, las disidencias sexuales que son expulsadas de lugares y agredidos físicamente, los estudiantes con trayectorias diversas que deben adaptarse a una estructura urbana a la que no pueden acceder, las comunidades afro e indígenas que son víctimas del racismo estructural, los campesinos que son desplazados de sus territorios por la violencia o los adultos mayores que son excluidos cuando no son “ productivos” para la lógica capitalista.

La existencia de estos espacios supone la reclusión de minorías que aspiran a vivir en la ciudad formal y abierta. Pero para ellas los espacios libres son peligrosos, por su aspecto «sospechoso» simplemente por su vestimenta o color. Acostumbran a ser acosados por bandas o personas intolerantes a la diferencia religiosa, étnica o sexual. (Borja, 2014, pág. 15)

Estas son situaciones que se dan a partir del desconocimiento del otro y su espacialidad, allí se le despoja de sus derechos como ser humano y se les somete a unas lógicas de subordinación. En estos escenarios los niños crecen con una imagen reducida del mundo, donde todo lo que se encuentre fuera de la norma debe adaptarse o ser excluido, por ello se encuentra que el escenario educativo cumple un papel importante en la transformación de

estas prácticas, allí interactúan y se materializan a partir del juego nuevas formas de construir el espacio.

### **3.2.2 La espacialidad como un quehacer político.**

La lógica del poder de control que se ha buscado obtener en el espacio ha llevado a que este se construya como un escenario constante de tensiones y disputas entre quienes buscan dominar y quienes se resisten a ser sometidos, entender el espacio geográfico debe estar direccionado a un “espacio de uso colectivo, libre, heterogéneo, multifuncional, convivencial, integrador, cargado de sentido, de memoria, de identidad” (Borja, 2014, pág. 7)

Los movimientos y organizaciones han apuntado en las últimas décadas, por la defensa de los derechos de las personas a habitar y participar de forma plena en los espacios; pese a las tensiones existentes los movimientos han logrado irrumpir sobre lo establecido, incomodando y evidenciando las formas desiguales en las que este se ha construido.

Al respecto es importante entender que el espacio y específicamente el espacio público se conquista fuera de las esferas de poder estatal, pues hace parte de un interés social. En medio de este proceso la exclusión se teje como un puente común para la construcción de nuevos escenarios espaciales que cuestionan los objetos y su relación con estos.

El espacio público en los últimos tiempos se ha convertido en un escenario de expresión y resignificación a partir del arte, las movilizaciones y otras acciones que implican la transformación e intervención de los lugares. Las barreras impuestas por el orden social son interpeladas y con ellas todo el esquema cultural excluyente, racista, homófono y capacitista que le caracteriza; hoy en día en una pinta se denuncia la violencia policial, en

una escuela se grita una arenga contra el machismo y en las calles participan las corporalidades irruptoras, en este sentido se entiende que:

La cuestión del espacio público es siempre una cuestión altamente política. Se trata del conflicto permanente entre la vocación del poder político que pretende un estricto control del espacio público, el interés de los actores económicos con poder e interés en acumular capital en el medio urbano y las aspiraciones y necesidades de la mayoría de los ciudadanos de conquistar los derechos ciudadanos o derecho a la ciudad que incluye los derechos estrictamente urbanos y los derechos socio-económicos, culturales y políticos que les permiten ejercer como ciudadanos libres e iguales. (Borja, 2014, pág. 20)

### **3.3 La imagen del espacio frente a las formas de exclusión.**

La lucha de lo espacial ha llevado a una discusión sobre el derecho a vivir la ciudad de forma plena por parte de todos los actores pues “La ciudad democrática se basa en el espacio público, la ausencia de este es una negación o por lo menos una amputación de un elemento fundamental de la ciudad. El urbanismo es el instrumento de hacer ciudad, negar o reducir a mínimos el espacio público es una agresión a la ciudad y a la ciudadanía”. (Borja, 2014, pág. 16)

En este sentido, pensar lo espacial no solo implica una acción participativa de los sujetos en las calles, sino también en escenarios donde su forma de percibir la ciudad haga parte de la producción del espacio, en este accionar se requiere de arquitectas, ingenieras, diseñadores, topólogos, geógrafos y un sinfín de profesionales que aporten a la construcción de una estructura urbana democrática y no segmentada. (Borja, 2014)

Kevin Lynch (1960) plantea al respecto que la imagen del espacio y específicamente de la ciudad se constituye desde la percepción e interacción sensorial que los sujetos tienen de forma continua o parcial sobre este; si una persona no tiene acceso a un lugar por barreras de tipo económico, físico u otro su forma de relacionarse estará limitada y seguramente el escenario será construido para la persona como aislado, incomodo y fuera de su alcance.

Estas formas de interacción con el espacio donde alguien es excluido corresponden a un intento de homogenización que se pretende tener en el espacio y el cual desconoce al observador y su papel activo en la transformación de su entorno, para el autor:

La estructuración y la identificación del medio constituye una capacidad vital entre todos los animales móviles. Para ello se usan claves de variados tipos: las sensaciones visuales de color, forma, movimiento o polarización de la luz, al igual que otros sentidos, como el olfato, el oído, el tacto, la cinestesia, la sensación de gravedad y quizás de los campos eléctricos o magnéticos. (Lynch, 1960, pág. 12)

Construir una ciudad u otro espacio debe estar pensado en clave perceptual de los sujetos que utilizarán este espacio, en este sentido, la estructura urbana requiere de considerar 4 elementos importantes que son planteados por Kevin Lynch.

**Tabla 3: Categorías de la imagen de la ciudad.**

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Características</b>
<b>Legibilidad</b>	Es una cualidad sensitiva por medio de la cual las personas pueden reconocer las conexiones simbólicas de los elementos del espacio.	Para que exista una legibilidad es necesaria una organización espacial donde calles, centros, parques... estén agrupados de forma coherente y conexas. De esta forma serán fácilmente

		identificables.
<b>Estructura</b>	Corresponde a la forma en que se agrupan los elementos dentro de un espacio a partir de sus características físicas y simbólicas.	La estructura comprende la relación espacial entre los sujetos y los objetos que se organizan a su alrededor.
<b>Identidad</b>	Son las características físicas y simbólicas que se le otorgan a cada objeto o lugar según su uso.	La identidad atribuida a cada objeto permite establecer diferencias de uso entre uno y otro.
<b>Imaginabilidad</b>	Corresponde a las características físicas y sensoriales que permiten identificar a un objeto.	Se trata del color, la textura, el olor, los sonidos, la distribución que permiten al individuo elaborar una imagen mental de este no solo a nivel visual, sino sensitivo.

**Fuente:** Elaboración propia con base en “La imagen de la ciudad” de Kevin Lynch (1960).

Las estructuras urbanas actuales que no cuentan con esa legibilidad, imaginabilidad e identidad para los observadores, pueden ser transformadas desde un componente simbólico, como ya se ha expuesto anteriormente. Sin embargo, es importante anotar que, si bien estos se dan dentro de estructuras ya consolidadas, las nuevas calles, aceras, centros comerciales, colegios deben tener en cuenta la percepción de todos los sujetos que las utilizarán.

Para ello Lynch plantea la necesidad de analizar estas percepciones y relaciones socioespaciales a partir de los instrumentos de identidad urbana, pues considera son clave en el proceso de construcción de nuevas espacialidades ya que permiten reconocer las representaciones simbólicas que se tiene del espacio y su significado (Lynch, 1960). De esta forma se pueden obtener insumos que permitirán identificar qué, quiénes y cómo están participando o siendo excluidos.

**Figura 1: Instrumentos de la identidad urbana.**

Instrumento de Identidad Urbana			
Representacion	Significado	Elementos	Persepcion
<b>Sendas</b> 	Conductos que sigue el observador normalmente.	Calles, Senderos, Lineas de transito, Canales, Caminos etc	Dentro
<b>Bordes</b> 	Elementos lineales, que el observador no usa. Son rupturas lineales de continuidad, usualmente separan un area de otra.	Playas, Cruces de Ferrocarril, Vallas, Fronteras fisicas. Generalmente con cuerpos laterales fisicos	Dentro
<b>Barrios o Distritos</b> 	Secciones del entorno o ciudad de tamaño mediano o grande.	Distritos, Colonias, Barrios.	Dentro o Fuera
<b>Nodos</b> 	Puntos estrategicos de la ciudad, qe denotan intensidad y densidad poblacional. Pueden ser focos donde parten o se encamina la poblacion.	Cruce o Convergencia de Sendas	Dentro
<b>Hitos</b> 	Punto de referencia, donde el observador no entra en ellos. Usualmente es una objeto fisico definido.	Edificio, Monumento, Iglesia, Señalamiento, Montaña, Tienda, Plaza. La característica principal es que este elemnto pueda ser distinguido desde diferentes	Fuera

Fuente: Manuel, J. (2008). Instrumentos de identidad urbana. [Figura 1].

Estos instrumentos de identidad urbana logran aportar al enfoque de Diseño Universal que se tiene dentro de la arquitectura el cual apunta por construcciones flexibles que se adapten a las necesidades del usuario; de esta forma se lograría trabajar por una construcción espacial que garantice los derechos de los ciudadanos y aporte progresivamente a la construcción de escenarios democráticos en que el espacio no sea visto como un contenedor de objetos, sino como un escenario de relaciones dinámicas donde habitan sujetos con trayectorias diversas.

### 3.3.1 El lenguaje cartográfico en las representaciones espaciales.

La cartografía más allá de una ciencia, debe concebirse como un lenguaje de representación del espacio geográfico, pues es una forma de abstracción que existe de la realidad, la cual se materializa en mapas por medio de signos, significados y significantes que emiten un mensaje o información sobre un fenómeno a un receptor, como se expone en Suavita & Flórez (1994) citando a Silva (1970):

Para la comprensión de un sistema de signos se debe tener en cuenta las relaciones sintácticas (estudio de las relaciones de los signos entre sí), las semánticas (las relaciones de los signos con lo que representan) y las pragmáticas (las relaciones de los mensajes entre emisores y receptores). (p.5)

Ese sistema de signos está cargado de un significado y un significante que define la forma en que los sujetos conciben e interpretan el mundo. El ser humano es un ser sociable, se construye a partir de la interrelación con los otros y las cosas que lo rodean, hace uso de los sentidos para conocer, distinguir y entender lo que sucede a su alrededor, por lo que está siempre en una constante interacción, construye su espacialidad y transforma el espacio.

A partir de estas interrelaciones la percepción del sujeto sobre el sistema de relaciones objeto/sujetos se desarrolla y es esta la que le permite organizar la información según sus necesidades y experiencias. Dentro de la cartografía se identifican estos elementos y se toman como base para la construcción de representaciones que le faciliten al lector comprender mejor un mapa; si sus convenciones se establecen desde una estructura lógica, ordenada, jerarquizada, la identificación e interpretación será más sencilla para el receptor porque reconoce lo que se le está mostrando. (Suavita & Florez, 1994)

La cartografía se ha convertido en los últimos años en un recurso importante dentro de los análisis de problemáticas socio-espaciales relacionadas con la exclusión, ya que ha permitido reconocer la multiplicidad de expresiones que se pueden representar, dentro de estos se encuentra la cartografía sensorial, la cartografía sonora, la cartografía desde una perspectiva de género y otras que se enfocan en evidenciar las problemáticas existentes en el espacio geográfico.

### **3.4 La investigación-acción educativa como estrategia para la investigación en las aulas.**

El saber pedagógico que constituye al docente va más allá de formarse en la teoría, este saber se obtiene en el cotidiano de su práctica docente, en este quehacer se ve enfrentado a contextos variados y problemáticas escolares de todo tipo, existe la necesidad de generar condiciones adecuadas al medio que aporten al aprendizaje de los estudiantes a partir de su contexto sociocultural.

Esta mirada empírica de los escenarios educativos convierte a la investigación-acción en una posibilidad de construcción teórico-práctica del saber pedagógico ya que posiciona al docente como sujeto reflexivo de su propio quehacer, permitiéndole replantear sus objetivos, prácticas y actitudes frente al aula. La investigación-acción educativa comprende un proceso de identificación de un problema propio del aula, donde se recolecta información e insumos sobre dicho problema y se diseña una ruta de acción pedagógica que le permita al docente identificar la pertinencia de las acciones ejecutadas (Gómez, 2004).

Ahora bien, es importante entender que esta metodología de investigación al partir de una realidad contextual puede presentar dificultades al tratar de establecer una relación entre la teoría pedagógica y la teoría social, esto debido al dinamismo del entorno social y contextual en el que viven los estudiantes (Gómez, 2004).

Lo anterior no significa que no se pueda llevar a cabo un proyecto investigativo, por el contrario, se presenta un escenario de aprendizaje para el docente pues le reta a llevar la teoría pedagógica aprendida durante su formación, más allá de los discursos abstractos y generales, a un escenario dialógico donde esta sea implementada a la luz de los contextos

sociales, culturales y económicos de los estudiantes y no al revés. Al respecto Gómez (2004) citando a Donald Schön (1983) insiste en que:

El maestro se despegue del discurso pedagógico aprendido en las instituciones formadoras de maestros y, a través de la “reflexión en la acción” o conversación reflexiva con la situación problemática, construya saber pedagógico, critique su práctica y la transforme, haciéndola más pertinente a las necesidades del medio. (pág. 49)

Desde este escenario como docente investigador se pueden lograr transformaciones positivas pues permite al profesor asumirse como sujeto de aprendizaje; en esta tarea evaluadora el docente recapacita, reflexiona sobre sí mismo y sus escenarios, llevando consigo al replanteamiento de metodologías, actitudes y estrategias que aporten a un saber hacer pedagógico coherente con los contextos.

En este sentido la IAE se encuentra en diálogo con la educación para la diversidad, ya que sitúa en el centro del proceso el contexto y necesidades educativas de los estudiantes, además al requerir de una reflexión y replanteamiento por parte del docente este puede hacer uso del Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) o los ajustes razonables para garantizar un acceso y permanencia de sus estudiantes dentro de los escenarios educativos.

#### **3.4.1 Pedagogía constructivista y aprendizaje significativo.**

En concordancia con los objetivos planteados en este trabajo, se aborda la pedagogía constructivista como enfoque pedagógico a partir de los aportes de Lev Vygotsky y David Ausubel. Para el constructivismo, el aprendizaje es un acto dialógico entre maestro-alumno, en esta relación el docente reconoce al estudiante como un sujeto con conocimientos y experiencias previas al cual acompaña y guía.

Los conocimientos previos de los sujetos surgen como resultado de la interacción significativa que tienen con un entorno sociocultural:

El conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean. (Payer, 2017)

Con el constructivismo social el docente y la educación se sitúan como mediadores entre lo que el estudiante ya conoce y lo que está por conocer, Vygotsky reafirma este papel a partir de las tres etapas de desarrollo que plantea:

- **Zona de desarrollo real:** Son las habilidades y conocimientos actuales del estudiante, en esta etapa el docente caracteriza a su estudiante, reconoce lo que sabe, lo que le interesa e incluso lo que no. Los resultados obtenidos sirven al docente de insumo en el diseño de material para sus clases.
- **Zona de desarrollo próximo:** Se identifica durante el proceso formativo, en él se llevan a cabo las estrategias pensadas para él o los estudiantes, estas lo guiarán y le permitirán establecer relaciones entre lo conocido y lo desconocido, en este punto es clave que el docente haga uso de herramientas pensadas para todos los estudiantes.
- **Zona de desarrollo potencial:** en esta etapa las estrategias diseñadas deben permitir al estudiante resolver situaciones por sí mismo o en compañía de alguien más.

El constructivismo comprende el aprendizaje como un proceso dinámico donde existen nuevas interrelaciones entre el sujeto y las realidades descubiertas, desde allí se ve enfrentado a asimilar, ajustar y reacomodar sus conocimientos previos. (Payer, 2017).

Para entender mejor el objetivo de la pedagogía constructivista social y su relación con los procesos de desarrollo cognitivo se postula el siguiente ejemplo, dos mellizos niña y niño nacen y se crían en el seno de su familia tradicional, en ella los roles sociales establecidos para uno y otro género son específicos, los niños pueden jugar con carros, legos, pelotas y las niñas deben jugar con muñecas y estar en casa.

Estas actividades en las primeras etapas de vida permitirán en el caso del niño desarrollar habilidades motrices y de percepción al armar, desarmar o crear una figura, por otro lado, la niña en los juegos de muñecos elaborará una representación de la realidad de forma literal, en esta actividad no hay obstáculos a superar o retos a cumplir a menos claro que exista la compañía de un adulto que contribuya a generar juegos más complejos que los niños puedan resolver.

Como estas, un sinnúmero de situaciones socioculturales atraviesan el desarrollo de las y los niños haciendo que su proceso educativo sea diferente y requiera de un reconocimiento previo de sus ideas y conceptos ya que a partir de estos se podrá orientar y motivar sus intereses. Es por ello que dentro de la pedagogía constructivista el papel del docente en contextos escolares cobra relevancia, es quien acompaña a partir de un conjunto de estrategias educativas el descubrimiento, la experimentación, la manipulación y la reflexión de todos los estudiantes de su realidad concreta.

Desde el aprendizaje significativo se plantea que el aprendizaje como proceso cognitivo debe ser significativo para el estudiante y debe serlo en la medida que brinda al sujeto los medios para construir una idea o significado de lo que está aprendiendo en relación con lo que ya conoce, de lo contrario solo se está propiciando un proceso de enseñanza-aprendizaje memorístico, arbitrario y carente de significado:

En otras palabras, la única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas nuevas consiste en relacionarlas, intencionadamente, con las primeras. Las ideas nuevas, que se convierten en significativas, expanden también, a su vez, la base de la matriz de aprendizaje. (Ausubel, 1983, pág. 54)

Desde esta perspectiva Ausubel expone que deben existir dos condiciones básicas para poder hablar de aprendizaje significativo, la primera de ellas es la actitud de aprendizaje del sujeto ya que debe existir una predisposición o interés por hacerlo. La segunda está enfocada al docente o sujeto que enseña, pues este debe buscar presentar un material que sea lógico, significativo y relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, por otro lado, deben existir ideas centrales o de anclaje que le permitan al sujeto interactuar con el material. (Ausubel, 1983)

De esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje como ejercicio dialógico hace uso de lo que el estudiante ya interiorizó como guía y posibilidad para organizar, diseñar e implementar estrategias que propendan por un aprendizaje significativo en la vida y contexto del estudiante.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que la pedagogía constructivista y el aprendizaje significativo cobra un papel central en el proceso de enseñanza porque sitúa al sujeto, sus experiencias, su cultura y sus lugares de enunciación como puente de diálogo en

la construcción de nuevos conocimientos y significados, tanto para el como para quien aprende con él.

### **3.4.2 Diseño Universal de Aprendizaje.**

Pensar en una educación en y para la diversidad requiere de estrategias y metodologías que propicien escenarios de aprendizaje significativo para los estudiantes, donde se reconozcan y maximicen sus capacidades cognoscitivas.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como enfoque educativo apunta a este objetivo, aporta elementos teóricos y metodológicos al docente al considerar de forma contextualizada las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes. Para empezar, es importante definir que el DUA antes de concebirse dentro del escenario educativo hacía parte del Diseño Universal de Arquitectura, su propósito estaba encaminado al diseño de espacios flexibles que tuviesen la capacidad de adaptarse a toda persona.

El Diseño Universal de Arquitectura se plantea a partir de características arquitectónicas generales, es decir, están concebidas desde el momento del diseño hasta su ejecución para ser accesibles por medio de rampas, escaleras, ascensores, sistemas de sonidos, señalización en braille y otros instrumentos que se ajustan a las necesidades de uso del usuario.

En 1984 el uso de este diseño fue visto por David H Rouse (neuropsicólogo) y Anne Mayer (experta en educación y psicología clínica) como una estrategia que podría ser utilizada en la educación, así fundan el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) como una organización que trabaja por expandir las oportunidades de aprendizaje (Chavez, 2020). De esta forma nace por medio de la incorporación del Diseño Universal de la arquitectura; las

Tecnologías de la Información y Comunicación y las neurociencias, el Diseño Universal de Aprendizaje.

El objetivo parte de diseñar un enfoque educativo por medio del cual se logrará reconocer y desarrollar metodologías de enseñanza-aprendizaje que maximizaran las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes, sobre todo de aquellos que han sido excluidos del sistema. Como base fundamental el DUA emplea los principios de la neurociencia, uno de ellos corresponde a las redes neurológicas relacionadas con el aprendizaje, de las cuales se logra identificar.

**Figura 2: Redes neuronales asociadas al proceso de aprendizaje**



**Fuente:** Chavez, 2020. Redes neuronales asociadas al proceso de aprendizaje. Compilación de Delgado (2018) con base en Alba, Sánchez y Zubillaga, (2014).

Cada estudiante necesita saber lo que va a aprender, por ello es importante que el docente no solo oriente, sino que haga partícipe al estudiante de su proceso educativo, en este principio, la pedagogía constructivista se consolida como parte del reconocimiento de la estructura cognitiva del estudiante, pues como se puede observar en la imagen, al momento de interactuar con la información hay una representación, expresión y motivación frente a lo que se presenta.

En este sentido, es importante ver la educación como un conjunto de acciones orientadoras que debe abrirse a los estudiantes y sus entornos, de esta forma podrá garantizar una participación plena y coherente con los intereses y/o necesidades de los estudiantes.

Sin embargo, para que esto se lleve a cabo debe haber antes una comprensión por parte del docente que es quien orienta de su estudiante, no solo a nivel sociocultural como ya lo plantea la pedagogía constructivista y el aprendizaje significativo sino también a nivel neuronal, pues es importante entender que cada cerebro es un mundo; cada uno tiene su propio proceso y dentro de este proceso hay una plasticidad desde la cual se puede aportar a que cada estudiante alcance de acuerdo a sus capacidades ,conceptualizaciones, habilidades y aptitudes nuevas.

La educación transforma el currículo tradicional en flexible al promover respeto por lo particular en los procesos cognitivos de cada estudiante. Las metodologías de enseñanza reconocen que todo lo que ocurre en el salón de clases posee gran significado y utilidad para la vida; no sólo se procura la construcción del conocimiento, sino que también, se busca el desarrollo de habilidades sociales que permitan la sana convivencia en cualquier contexto social: valores, hábitos de convivencia, estímulo de la ética, entre otros. (Rojas, 2017, pág. 44)

En este punto el reconocimiento del estudiante se da a partir de la interacción que se tiene y califica como un coaprendiz y no como alguien a instruir. La relación docente-estudiante debe estar siempre enfocada al romper barreras y generar escenarios donde se lleva a los estudiantes a pensar, actuar y trabajar a partir de espacios de diálogo.

Para alcanzar estos objetivos el DUA parte de tres (3) principios básicos ligados a las redes neuronales que sirven como orientación metodológica a las y los docentes que están interesados por pensarse un escenario educativo flexible.

**Figura 3: Ejemplos de metodologías basadas en redes neuronales.**

Reconocimiento	Estratégicas	Afectivas
¿QUE?	¿Cómo?	¿Por qué?
Proporcionar variedad de ejemplos, destacar características principales, ofrecer múltiples formatos y medios, activar el conocimiento previo.	Proporcionar modelos flexibles de ejecución de habilidades, oportunidades para practicar con apoyos, realimentación, oportunidades flexibles para demostrar habilidades.	Opciones para elegir contenido y herramientas, para ajustar niveles de reto, elegir recompensas, selección de contextos.
<b>Representación</b>	<b>Acción y Expresión</b>	<b>Implicación</b>

Obtenido de: Chávez, 2020. Ejemplos de metodologías basadas en redes neuronales.

- *Principio 1: proporcionar múltiples medios de representación.*

Se plantea la necesidad de presentar la información o contenidos a partir de una variedad amplia de medios, estos pueden ser gráficos, sonoros, escritos, redes de ideas o videos. El material se debe concebir desde las diferentes formas de percibir la información que hay en el mundo.

Por otro lado, el material debe ser legible para el estudiante y estar en correlación con sus conocimientos previos, los idiomas o símbolos utilizados deben definir vocabulario, aclarar sintaxis y estructura, ilustrar textos de forma no lingüística, decodificar texto o lenguaje matemático, entre otras acciones que sean necesarias dentro del contexto educativo.

- *Principio 2: proporcionar múltiples medios de expresión*

En conocimiento de las habilidades y conocimientos de sus estudiantes el docente debe propender por generar vías de respuestas diferentes, materiales interactivos con texturas, olores, sonidos, información o tipografías diferentes, tecnologías de soporte. En esta etapa

es propicio que los estudiantes puedan expresarse y comunicarse a partir de medios de su preferencia que les permita expresar de forma fluida.

Es importante proporcionar niveles más complejos de desarrollo por medio de composición o resolución de problemas, como también desde ejercicios prácticos, todo ello enmarcado en metas claras y acordes al proceso de cada estudiante, desde una planeación y desarrollo estratégico de los recursos e información que permita al docente tener un monitoreo del progreso de los estudiantes.

- *Principio 3: proporcionar múltiples formas de comprometerse*

Se propone propiciar opciones que favorezcan la participación de los estudiantes, en este punto el docente orientará, pero a la vez buscará que su estudiante guíe su proceso de aprendizaje, para ello se plantea dar validez a las propuestas e intereses de los alumnos, promover su autonomía guiando y buscando reducir los distractores posibles. (Chavez, 2020)

Resulta crucial variar los niveles de dificultad para que el estudiante pueda retarse y alcanzar otros niveles con el apoyo, acompañamiento y retroalimentación del docente, además es clave enfatizar que en esta participación el estudiante debe reconocer estrategias que le pueden ayudar a mejorar y saber que el proceso de aprendizaje es progresivo, esto le facilitará entender su proceso y autoevaluarse.

Por último, es importante recordar que para llevar a cabo una educación pensada en y para la diversidad se requiere de un compromiso por parte de cada uno de los actores estatales, administrativos e institucionales que hacen parte de ella, por eso se considera importante en

este trabajo de grado pensar la formación docente dentro de este marco de acción ya que corresponde a un deber ético de todas y todos.

#### **4. PROPUESTA DIDÁCTICA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD: APORTES AL PROCESO FORMATIVO DE DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES.**

Para este proyecto se elabora un diseño metodológico que tiene en cuenta las condiciones de aislamiento que surgieron a causa de la pandemia por Covid-19, a partir de allí se adapta y concibe el desarrollo de la práctica desde un escenario virtual, donde se pretende establecer un diálogo entre las experiencias de los estudiantes, sus contextos y las formas en que se produce el espacio geográfico. En este proceso la educación para la diversidad fue fundamental, pues a partir de los planteamientos que establece se busca acercar a los estudiantes a reconocer el espacio como el resultado de la interacción entre sujetos con trayectorias diversas.

**Tabla 4: Diseño metodológico**

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Estrategia de investigación</b>	<b>Técnicas de investigación</b>	<b>Estrategias de enseñanza o aprendizaje</b>	<b>Categorías de análisis</b>
Identificar los principios teóricos y metodológicos del diseño universal de aprendizaje (DUA) y su aporte en el desarrollo del seminario taller de geografía.	Cualitativa Investigación-acción educativa.	-Análisis documental  -Observación participante.	-Análisis de imágenes  -Lectura Kevin Lynch: La imagen de la ciudad.  -Matriz de registro sobre los usos y representaciones del espacio.  -Exposición formativa sobre DUA y formación docente.	-Educación geográfica  -DUA
			-Cuestionario de	-Trayectorias de

<p>Analizar las trayectorias diversas de los y las estudiantes en relación con el aprendizaje de la geografía.</p>	<p>Cualitativa Investigación-acción educativa.</p>	<p>-Análisis documental de materiales -Observación participante</p>	<p>caracterización Google Forms -Lectura crítica y analítica. -Registro de valoración sensorial del entorno. -Análisis de imágenes sobre usos del espacio y roles de género. -Recorridos urbanos de desconfinamiento. -Mapa temático colaborativo (Maps)</p>	<p>aprendizaje. -Roles de género. -Espacialidad. -Representación espacial. -Espacio geográfico -Cartografía temática. -Imagen de la ciudad</p>
<p>Diseñar propuestas y materiales para la enseñanza de la geografía a partir de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.</p>	<p>Cualitativa Investigación-acción educativa.</p>	<p>-Análisis documental -Observación participante</p>	<p>-Mapas mentales. -Mapa temático colaborativo (Maps) -Presentación sobre geografía de género y decolonial. -Material audiovisual.</p>	<p>-Enseñanza de la geografía. -DUA. -Estrategias de enseñanza y aprendizaje. -Educación para la diversidad. -Formación docente.</p>

Fuente: Elaboración propia

#### 4.1 Formulación de la propuesta:

A partir del reconocimiento del contexto educativo de los estudiantes de primer semestre de la UPN durante la intervención en el 2018, las entrevistas hechas a los docentes de instituciones educativas, y de los diferentes referentes teóricos abordados en este trabajo de grado, se construye una propuesta didáctica enfocada a aportar al proceso formativo de los y las estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN

desde un enfoque de educación para la diversidad. Para ello, se diseñan actividades direccionadas a identificar, analizar y cuestionar el papel que tienen las personas, incluidos los estudiantes del seminario dentro de la producción social del espacio.

En este proceso se buscó responder de forma permanente a las inquietudes e intereses de los estudiantes del seminario Taller de Geografía, por lo que preguntas como ¿Quiénes son mis estudiantes? ¿Cómo aprenden? ¿Qué quieren aprender? y ¿Qué quiero enseñarles? Hicieron parte del diseño de cada una de las actividades propuestas dentro de la práctica pedagógica.

La planeación de esta propuesta se estructura a partir del aprendizaje significativo ya que busca establecer relaciones entre lo que los estudiantes ya conocen con nuevas realidades y conceptos que están fuera de su contexto cotidiano. Para ello se diseñan estrategias educativas a partir de los principios del DUA que garanticen el acceso y participación de todas y todos.

Por otro lado, al ser una propuesta enmarcada dentro de la Investigación-Acción Educativa (IAE) y la pedagogía constructivista, las actividades o estrategias diseñadas están sujetas a ajustes que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes permitiendo con ello un aprendizaje dialógico entre docente y alumno.

#### **4.1.1 Planeación de la propuesta.**

La propuesta estuvo direccionada al desarrollo de dos talleres que constan de tres fases en total, en ellos se buscó reconocer las trayectorias de los estudiantes como también avanzar sobre los ejes problema concernientes con uso del espacio en relación con género, diversidad y discapacidad.

A continuación, se anexa una descripción de las actividades propuestas y los recursos utilizados.

**Tabla 5: Planeación de la propuesta.**

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Fases</b>	<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Estrategias o técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
Analizar las trayectorias diversas de los y las estudiantes en relación con el aprendizaje de la geografía.	Espacialidad y uso del espacio.	Espacio cotidiano y roles de género	Análisis de documentos y material visual. Mapa mental	Video Imágenes Tabla de registro
		Los sentidos en la construcción del espacio.	Ejercicio práctico. Observación directa. Juego sensorial	Lecturas

<p>Identificar los principios teóricos y metodológicos del diseño universal de aprendizaje (DUA) y su aporte en el desarrollo del seminario taller de geografía</p>	<p>Producción social del espacio ¿igual o desigual?</p>	<p>La legibilidad del espacio y la estructura urbana.</p>	<p>Exposición formativa Trabajo colaborativo Análisis de documentos y material visual.</p>	<p>Fotografías Ficha de registro Recorridos urbanos.</p>
<p>Diseñar propuestas y materiales para la enseñanza de la geografía a partir de los principios del Diseño</p>	<p>Educación geográfica: medios de representación.</p>	<p>. ¿Como represento el espacio?</p>	<p>Exposición formativa Trabajo colaborativo Ejercicio cartográfico</p>	<p>Material cartográfico Recorridos urbanos</p>

Universal de Aprendizaje.				
---------------------------	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

## 4.2 Propuesta didáctica.

### Fase 1: *Espacialidad y uso del espacio.*

Atendiendo a los principios del aprendizaje significativo y el DUA esta primera fase de la propuesta didáctica se enfoca en reconocer las ideas previas de los estudiantes, ya que es desde allí donde se logra enfocar la información, recursos y herramientas brindadas para la construcción de nuevos conceptos y el análisis de problemáticas concernientes a sus contextos.

**Tabla 6: Actividad 1: Espacio cotidiano y roles de género. .**

<b>Objetivo al que responde</b>	Analizar las trayectorias diversas de los y las estudiantes en relación con el aprendizaje de la geografía.
<b>Objetivo de la actividad</b>	Identificar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales y Geografía.
<b>Conceptos para trabajar</b>	Espacio, espacialidad y género.

<b>Descripción</b>	<p>En esta primera actividad se buscó proporcionar a partir de las metodologías y principios 1 y 2 del DUA un conjunto de formatos y medios que favorecieran la activación de los conocimientos previos de los estudiantes. Para ello se planteó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un ejercicio de diálogo con los estudiantes donde se socializo las ideas previas que tenían frente a espacio, género y diversidad.</li> <li>• La lectura de Paramo y Burbano sobre “género y espacio público” (2011).</li> </ul> <p>Con esta lectura se buscó que los estudiantes identificaran y relacionaran las nociones que tenían frente a espacio, género y diversidad con las conceptualizaciones definidas por los autores, en esta etapa de asociación que parte del aprendizaje significativo, la estructura de los conocimientos previos se reajusta o reconstruye a la luz de la nueva información. Para comprobar si hay una significación de los conceptos se postula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un ejercicio de observación cotidiana donde los estudiantes tendrán que anotar las actividades, tareas, lugares que ocupan y roles de las personas con las que habitan dentro de espacios públicos y privados.</li> <li>• Un video colaborativo donde se explican los conceptos a la luz de una situación cotidiana.</li> </ul> <p>Con estos ejercicios el estudiante no solo construye un concepto, sino que lo significa y cuestiona a partir del análisis que hace de su realidad y la realidad de otros, aportando así a la formación de sujetos conscientes de su entorno.</p> <p>En este punto busca implicar al estudiante en su proceso de aprendizaje, de tal forma que se asuma como un sujeto que observa y hace a su vez parte de la dinámica o problemática, en este caso correspondiente a los roles de género dentro de su hogar. Además se establece el lugar cercano como un escenario donde puede relacionar sus nociones, con los conceptos y problemáticas postuladas en la lectura.</p> <p>Dentro de las estrategias de representación se plantean dos actividades donde el estudiante puede representar los resultados de sus hallazgos por medio de tablas y mapas mentales favoreciendo con ello la representación de ideas, conceptos e imágenes que tiene el estudiante frente a los conceptos y situaciones trabajadas</p>
<b>Recursos</b>	Lectura digital y videos sobre género y espacialidad.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la importancia de ofrecer múltiples lenguajes que permitan a los estudiantes identificar, relacionar y analizar los conceptos y problemáticas trabajadas, se plantea una segunda actividad dentro de la fase 1 la cual aborda el papel de los sentidos en la construcción del espacio.

**Tabla 7: Actividad 2: Los sentidos en la construcción del espacio.**

<b>Actividad:</b> Los sentidos en la construcción del espacio	
<b>Objetivo al que responde</b>	Analizar las trayectorias diversas de los y las estudiantes en relación con el aprendizaje de la geografía.
<b>Objetivo de la actividad</b>	Explorar concepciones que tienen los estudiantes sobre espacio, diversidad y representaciones espaciales.
<b>Conceptos para trabajar</b>	Espacio, uso del espacio, trayectorias diversas y DUA.
<b>Descripción</b>	<p>El DUA asocia el proceso de aprendizaje con el sistema de redes neuronales que configuran la cognición de las personas, dentro de esta se encuentra que por medio de los sentidos los sujetos obtienen la información que les deviene del medio. Es por ello que se plante un ejercicio de valoración sensorial individual, con este se buscó acercar a los estudiantes a identificar las diferentes maneras en que se accede al espacio a partir de los sentidos. Para esta actividad se planteó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los niveles de percepción que cada uno tiene a nivel sensorial.</li> <li>• Analizar como los sentidos permiten identificar, caracterizar y organizar los objetos del espacio.</li> <li>• Relacionar el papel de los sentidos con las formas de representación espacial que se tiene.</li> </ul> <p>En esta actividad los estudiantes tienen que relacionar, discutir y reflexionar sobre las formas en que se puede acceder al espacio. Durante el desarrollo de esta etapa el principio de proporcionar múltiples formas de comprometerse debe direccionar el desarrollo de los ejercicios ya que da a conocer a los estudiantes un conjunto de estrategias que pueden ser utilizadas dentro del aula para enseñar el espacio fuera del plano visual, permitiendo con ello reconocer la variedad de representaciones y lenguajes desde las que se puede trabajar a partir de los principios del DUA.</p>
<b>Recursos</b>	Tabla de registro, videos e imágenes.

Fuente: elaboración propia.

**Fase 2: Producción social del espacio ¿igual o desigual?**

Teniendo en cuenta el desarrollo de la fase uno donde se trabajó desde una escala cercana con los estudiantes, en esta se pretendió profundizar sobre los conceptos de espacio, uso del espacio y trayectorias diversas que se han construido hasta ahora, para ello se utiliza la

escala local relacionada con el barrio y la localidad para analizar la estructura urbana dentro del marco del DUA. Para esta fase fue necesario elaborar ajustes para los estudiantes que habitaban en zonas rurales.

**Tabla 8: Actividad 3: la legibilidad del espacio y la estructura urbana.**

<b>Objetivo al que responde</b>	Identificar los principios teóricos y metodológicos del diseño universal de aprendizaje (DUA) y su aporte en el desarrollo del seminario taller de geografía
<b>Objetivo de la actividad</b>	Aplicar algunos principios del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía.
<b>Conceptos para trabajar</b>	Representación espacial, imagen de la ciudad y DUA
<b>Descripción</b>	<p>Las redes de conocimiento se contruyen por medio de tres etapas iniciales, la de obtención, caracterización y organización , dichas etapas trabajadas durante la fase 1 permiten evidenciar las formas en que los sujetos entienden, representan y significan los elementos de su espacio cercano. Sin embargo, es importante relacionar las categorías conceptuales hasta ahora trabajadas con categorías más complejas.</p> <p>Para desarrollar esta nueva etapa es necesario que los estudiantes se acerquen a una escala de la realidad socioespacial que les motive, en este caso se opta por su barrio ya que comprende un espacio conocido-desconocido que le es de su interés, capta su atención y les incentiva a querer reconocer y trabajar por analizar las dinámicas que se dan dentro de este. Para llevar a cabo estos propósitos se plantea.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar una lectura de la estructura urbana de sus barrios a partir de la conceptualización de Kevin Lynch.</li> <li>• Identificar los elementos que componen la estructura urbana de sus barrios.</li> <li>• Caracterizar los atributos que se le han otorgado a cada lugar.</li> <li>• Analizar las formas de interacción que existen entre los sujetos y la estructura urbana.</li> <li>• Representar las formas en que entienden y significan los elementos de la estructura urbana desde sus experiencias cotidianas.</li> </ul> <p>Estas redes denominadas también estratégicas dentro del DUA permiten planificar, ejecutar los patrones mentales y acciones del conocimiento ya que los estudiantes se ven implicados en su propio proceso de aprendizaje y lo asumen mediante el desarrollo de actividades donde expresan lo que saben e incluso plantean hipótesis sobre lo que aprenden.</p> <p>Dentro de las estrategias desarrolladas se llevan a cabo recorridos urbanos en la ciudad de Bogotá, el objetivo consistió en mediar los resultados obtenidos de forma grupal y presencial, ya que debido a la virtualidad esto se había</p>

	<p>dificultado. En este ejercicio fue necesario elaborar un ajuste para los estudiantes que viven en zonas rurales ya que por motivos de bioseguridad no podían desplazarse a Bogotá.</p> <p>Para estos ajustes se planteo la ejecución del trabajo desde sus zonas rurales, los resultados fueron socializados en tutoría virtual.</p>
<b>Recursos</b>	Fotografías, cuadro comparativo, ficha de registro y recorridos urbanos.

Fuente: elaboración propia.

### **Fase 3: Educación geográfica: medios de representación.**

Esta tercera fase trabajo la zona de desarrollo potencial con los estudiantes de primer semestre ya que busco que los conocimientos, conceptos y discusiones construidos a lo largo de las tutorías fuesen aplicados al desarrollo de materiales didácticos que aborden los principios del DUA como estrategia metodológica, de tal forma que la información recolectada sea accesible para la comunidad.

**Tabla 9: Actividad 4: ¿Cómo represento el espacio?**

<b>Objetivo al que responde</b>	Diseñar propuestas y materiales para la enseñanza de la geografía a partir de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.
<b>Objetivo de la actividad</b>	Aplicar algunos principios del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía.
<b>Conceptos para trabajar</b>	Educación geográfica, DUA y educación para la diversidad.
<b>Descripción</b>	<p>Basadas en las redes neuronales y principios del DUA se generan materiales que buscan garantizar la representación y expresión de los estudiantes y sus realidades, de tal forma que se disminuyan o eliminen las barreras y se propicie un aprendizaje significativo.</p> <p>Por ello en esta actividad se plantea un ejercicio de representación por medio de mapas temáticos donde los estudiantes tienen la posibilidad de retratar sus espacios a partir de múltiples atributos sensoriales (sonoros visuales, olfativos por medio de lo descriptivo y sensorial), en este punto las redes afectivas comprendidas en el tercer principio del DUA permiten atribuir un significado</p>

	<p>emocional a los estímulos, es decir las actividades propuestas durante la fase 1 y 2.</p> <p>Dicha afectividad es valorada y analizada en un marco conceptual donde se problematizan las formas en que se percibe, construye y materializa el espacio individual y social.</p>
<b>Recursos</b>	Material cartográfico y recorridos urbanos.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta las dinámicas de desigualdad y exclusión que se han profundizado durante el contexto de pandemia y aislamiento en los escenarios educativos, se considera pertinente el planteamiento y desarrollo de un trabajo que apueste por una propuesta de formación docente donde se observe, identifique, analice y cuestione los impactos que ha tenido estas prácticas en los sujetos y sus formas de relación con el espacio.

De esta forma se busca acercar a los futuros Licenciados en Ciencias Sociales a comprender el análisis espacial como un ejercicio clave dentro de la transformación de las prácticas de exclusión y discriminación. Es por ello que se plantea las fases y actividades desde un enfoque flexible y significativo (DUA) que permite a los estudiantes identificar desde su propia experiencia educativa la posibilidad de construir una educación geográfica para la diversidad donde se prioricen los intereses y necesidades de los estudiantes y sus contextos.

## **5. ANALISIS DE RESULTADOS**

Los resultados obtenidos durante la intervención pedagógica, buscan visibilizar los alcances y retos que se tiene dentro del proceso de formación docente en materia de educación para la diversidad. Dicho análisis, se desarrolla a partir de un contraste teórico-práctico que vincula los planteamientos propuestos en el marco teórico y los hallazgos obtenidos de la práctica pedagógica.

Es importante recalcar que, si bien el eje teórico corresponde a un elemento central, la realidad y necesidades del contexto educativo virtual en el que se desarrolla este trabajo son las que orientan la práctica pedagógica, por lo que los cambios, avances, replanteamientos o virajes que se dan están pensados en responder a las inquietudes propias del contexto y aportar a un proceso de construcción dialógico entre docente y estudiante.

### **5.1 La educación para la diversidad dentro del proceso de formación de docentes en Ciencias Sociales – UPN**

Con esta etapa, se buscó identificar la pertinencia de llevar a cabo un trabajo de grado encaminado a analizar la educación para la diversidad dentro del proceso formativo docente. La caracterización se enfocó en indagar las ideas previas que tienen no solo los estudiantes de Taller de Geografía con quienes se interactuó, sino también la percepción de estudiantes de semestres superiores sobre diversidad, discapacidad y educación para la diversidad (ver anexo 3). Se pudo contrastar a partir de los resultados las diferencias o similitudes existentes entre estudiantes con un proceso pedagógico y formativo avanzado, respecto a estudiantes que inician su formación como licenciados.

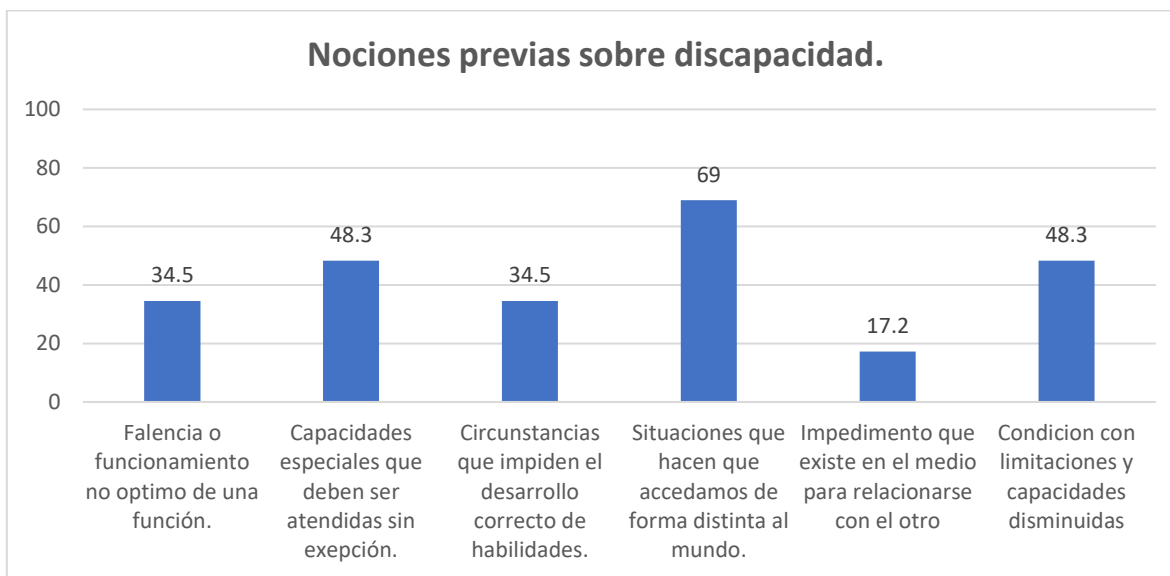
Frente al cuestionario, los estudiantes de Taller de Geografía afirman que en la diversidad existen diferentes formas de estar y comunicarse con el mundo, sin embargo, esta idea coexiste de forma contradictoria con el concepto de discapacidad, pues si bien entienden que todos los sujetos acceden de formas diferentes al mundo, consideran que la discapacidad es una limitación de los sujetos frente al mundo y no al contrario.

Estas visiones capacitistas por parte de los estudiantes, se pueden entender a la luz de un orden social donde la discapacidad “ha pasado históricamente por paradigmas y concepciones que responden a las demandas y particularidades de los contextos en épocas y características situadas, abarcando condiciones de orden individual, económico, político y cultural.” (Manjarres Carrizalez, Leon Gonzalez, & Gaitan Luque, 2015, pág. 61)

De esta forma, se puede entender que las visiones capacitistas son producto de la estructura social dominante de la cual han hecho parte, por esto, abrir los horizontes de discusión resulta tan importante, se invita a conocer otras realidades que han estado fuera de sus contextos. Por otro lado, el cuestionario hecho a los estudiantes de semestres superiores (solo fueron partícipes de este ejercicio comparativo), contó con la participación de 30 personas de las cuales 30% no han culminado la carrera luego de 10 semestre, 20% están en décimo semestre, 13,8% en octavo semestre, 13,8% en sexto semestre, 13,8% en quinto semestre y 3,4% en cuarto semestre.

Los resultados arrojaron que, el 31% de los estudiantes de semestres superiores conciben la diversidad como una forma diferente de acceder al mundo, mientras que un 69% lo ven como una condición. Al preguntar qué entienden por discapacidad, se encontró que más del 34% asignó uno o más atributos a las personas con discapacidad ligados a impedimento, falencia y/o limitaciones en más de una ocasión.

**Gráfico 2: Nociones previas sobre discapacidad de estudiantes de semestres superiores.**



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con estos hallazgos, se indagó sobre el proceso educativo de los estudiantes de semestres superiores consultados a diferencia de los estudiantes de primer semestre. La gran mayoría de este grupo, sobrepasa el ciclo de profundización y ha llevado a cabo prácticas pedagógicas en algún escenario educativo. Concepciones de este tipo resultan preocupantes debido a la repercusión que pueden tener sobre los procesos formativos, escolares y de enseñanza de cara a sus futuros estudiantes y a su ejercicio profesional.

Un 69% de los estudiantes, han visto o trabajado alguna vez en las asignaturas obligatorias los principios de la educación para la diversidad, mientras que un 31% no lo han hecho. Al indagar con qué frecuencia a lo largo de la carrera lo han visto<sup>3</sup> se encontró que: 48,3% lo

<sup>3</sup> Se debe tener en cuenta que los estudiantes de semestres superiores encuestados, corresponden a la cohorte que se acoge al plan de estudio 2007-2019, por lo que el número de asignaturas máximas que ven a lo largo de la carrera consta de 35 materias las cuales se usan como índice en la encuesta.

han visto o trabajado en una sola asignatura a lo largo de su carrera, 48,3 lo han visto o trabajado en tres asignaturas a lo largo de la carrera y un 3,4% dice haberlo visto o trabajado en seis asignaturas a lo largo de la carrera.

Sumado a ello, un 32,1 % de los estudiantes de semestres más avanzados consideran que su proceso formativo a nivel pedagógico, puede responder a las necesidades propias de los contextos educativos donde ejercerán, mientras que un 67,9% considera lo contrario. Se logra evidenciar unas brechas dentro de la formación pedagógica, que pueden influir en las formas de ver y actuar de los futuros docentes dentro de sus escenarios educativos, porque al no existir un acercamiento, referente o planteamiento sobre estos fuera de los imaginarios o concepciones construidas desde el capacitismo, se puede buscar atender y no acompañar o guiar los procesos educativos, desconociendo con ello las realidades, conocimientos e intereses de los estudiantes.

## **5.2 Aportes al proceso formativo docente dentro del seminario Taller de Geografía.**

Para fortalecer y aportar a la formación de docentes comprometidos con la educación para la diversidad, se trabaja en el semestre 2020-II dentro del seminario Taller de Geografía a cargo del profesor Luis Felipe Castellanos, donde se viene desarrollando desde hace tres semestres un trabajo con estudiantes enfocado a pensar el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de la geografía a personas con trayectorias diversas.

El desarrollo de los objetivos planteados, se llevó a cabo a por medio de 2 talleres que buscaron acercar a los estudiantes a la educación para la diversidad desde un componente geográfico (ver anexo 4). La primera fase del proyecto inició con una activación de los

conocimientos previos de los estudiantes, para ello se buscó abordar conceptos como espacio y espacialidad ya que hacen parte de los ejes conceptuales y problematizadores de este trabajo de grado; se evidenciaron unas nociones sobre el espacio esquemáticas, ligadas a características físicas de los objetos y como algo fuera de la realidad social.

En este punto, se buscó establecer un diálogo entre lo que concebían como espacio y las conceptualizaciones teóricas del mismo, por lo que se lleva a cabo la fase uno de Espacialidad y uso del espacio, durante esta etapa se diseñó un conjunto de actividades direccionadas a activar las redes de reconocimiento a partir de los principios planteados en el DUA. Estas redes corresponden al reconocimiento de los procesos cognitivos de los estudiantes, en esta etapa las actividades deben favorecer la identificación de símbolos, objetos y conceptos, como también la planificación y ejecución de tareas.

Bajo estos principios, se plantea la lectura de los profesores Pablo Páramo y Milena Burbano (2011) que aborda el uso del espacio en relación con el género, con base en la lectura se desarrolla un ejercicio de observación de su espacio privado (vivienda), el ejercicio parte del interés de acercar a los estudiantes a identificar conceptos y problemáticas de su entorno a partir de la lectura. La idea es establecer una relación entre las nociones y los conceptos nuevos, durante el ejercicio analizaron las actividades, labores y roles que cumplía cada sujeto con el que habita, llevando con ello a la construcción conceptual y significativa del concepto de espacio geográfico (ver anexo 6, ejercicio de representación de actividades en sus entornos cercanos. ).

Los análisis construidos por los estudiantes, evidenciaron que el espacio pasa de ser concebido como algo dado, estático y correspondiente netamente a atributos físicos, a ser pensado como una construcción que se da a partir de la relación entre un sistema de objetos

con los cuales interactúa el ser humano, los transforma, da significados y diversos usos. (Rodríguez de Moreno, Torres de Cardenas, Franco Arbelaez, & Montañez Gomez, 2010)

En esta primera parte de la actividad el concepto género, permitió a los estudiantes reconocer el espacio como algo dinámico y complejo, donde la asignación de lugares, usos, tareas y actitudes que se materializan en el hogar, están directamente relacionadas con prácticas de exclusión, a la configuración de imaginarios y roles sociales asignados a uno u otro género, como se puede evidenciar en la reflexión de Mateo Hernández (2020).

De acuerdo con los datos recogidos sobre los comportamientos y actividades de mis familiares y la relación que tienen con los espacios privados (hogar) y los espacios públicos (lugar de trabajo, tiendas, etc.), concluyo que las tareas de la mujer se designan mayoritariamente en el hogar, se cohiben y las cohibe de otras formas de concebir el mundo, además la imposibilita de querer experimentar espacios públicos. En las actividades productivas no manejan el dinero, y ese factor económico también le impide hacer parte de los espacios públicos, mientras que los hombres por tener dinero y desempeñarse en actividades productivas que generan ganancia, pueden acceder a diferentes lugares por su condición económica, en efecto esto representa una desigualdad abismal en el uso del espacio público, significando un uso diferencial del espacio por condición de género (Ejercicio de observación, actividad No 1).

Con este ejercicio, la mayoría de los estudiantes lograron identificar que hay una limitación en la movilización y uso del espacio de las mujeres, llevando con ello a una marginación y poca participación de estas en la construcción de las ciudades y sus entornos, tal como lo asegura Andrea Acosta (2020).

Como mujer y habitante de la ciudad de Bogotá, la ciudad más peligrosa para las mujeres debido al acoso callejero, quisiera expresar que día a día prefiero realizar la mayoría de mis actividades en mi hogar o espacios seguros como mi conjunto debido a repetitivos y constantes episodios de acoso de hombres en la calle en donde ha estado mi vida en riesgo. Se puede evidenciar en el ejercicio de observación, que la mayoría o casi todas mis actividades se realizan en mi hogar y el parque de mi barrio, ya que al movilizarme por espacios diferentes soy acosada por hombres, las pocas actividades que realizó por fuera de este entorno las debo realizar en compañía de otra persona para evitar este tipo de hechos (Ejercicio de observación, actividad No 1).

Esta reflexión, evidencia como los estudiantes ajustan y reconstruyen las nociones previas que tenían por una categoría conceptual significativa, la cual comprenden y problematizan al tener múltiples representaciones para analizar y comparar. Es de destacar que el identificar el espacio y sus dinámicas como un sistema de acciones que aísla y excluye, deviene de una valorización de sus propias experiencias, facilitando la comprensión de un fenómeno o concepto ya que se da en una realidad inmediata y no aislada, haciendo del proceso de aprendizaje significativo.

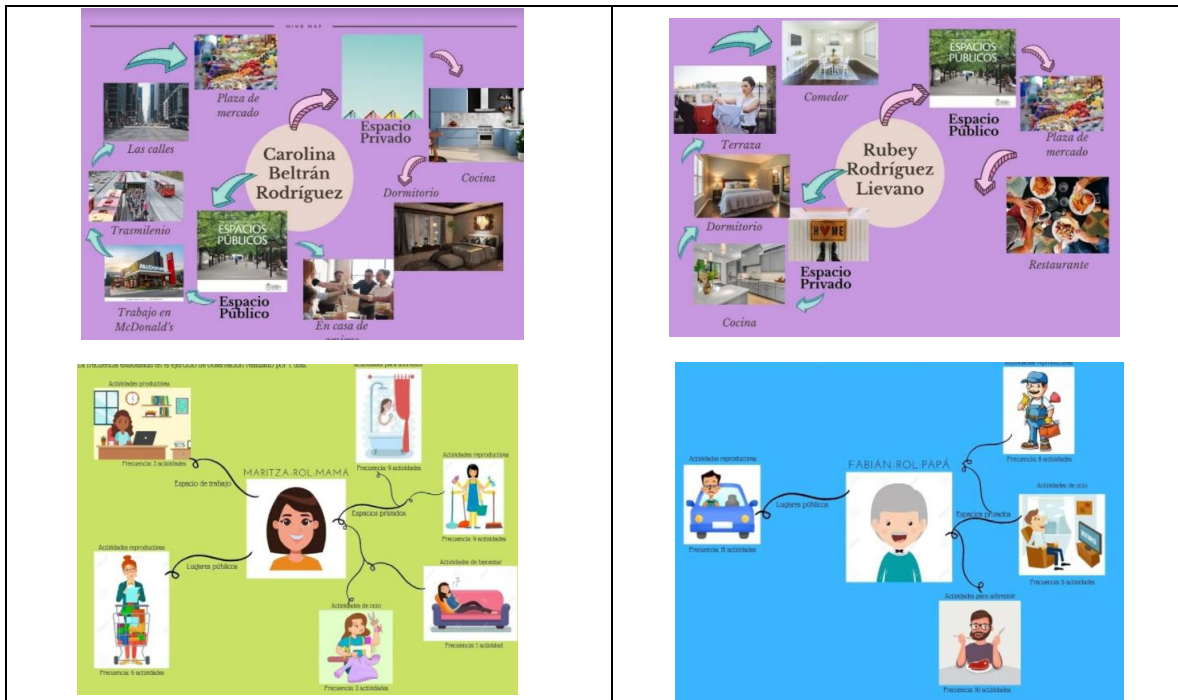
Es por ello que resulta importante trabajar en clave espacial, tal como lo plantea Garrido (2020), a la luz de la realidad y necesidades de los contextos, pues es allí donde se reproduce los imaginarios que marginan y excluyen, tal y como se evidencia en las respuesta elaboradas por los estudiantes, donde un 88% asegura que la asignación de actividades según el género hace parte de sus hogares y se ha establecido a lo largo de los años de generación en generación, mientras que solo un 12% afirma que las labores productivas y reproductivas son repartidas de forma equitativa, sin tener en cuenta los imaginarios sociales que se han creado entorno a estas.

Para reconocer y analizar la influencia que tienen los imaginarios sociales sobre los estudiantes, se planteó el desarrollo de mapas mentales, en ellos debían representar por medio de imágenes las actividades que desarrollan cada uno de sus familiares en espacios privados y públicos. Con esta actividad se buscó hacer al estudiante consciente de la forma en que se construye la espacialidad de sus familiares.

A partir del ejercicio de representación, los estudiantes destacan que las mujeres tienen una doble jornada laboral, pues además de tener un trabajo fuera de casa, deben cumplir muchas veces con actividades en su hogar que no le son remuneradas, tal y como lo explica Liliana Silva (2020): “a las mujeres se le ha relegado al espacio privado, las tareas del hogar, aunque son un trabajo que implica plusvalía al sistema, no es económicamente reconocido”. (Ejercicio de observación, actividad No 1)

**Figura 4: Actividad 1. Fase: *Espacialidad y uso del espacio***

<b>Mapas mentales sobre el uso del espacio público y privado</b>	
<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>



Fuente: Imagen 1. (Ver anexo 6)

Así mismo, la estudiante Tatiana Marín (2020) que habita en un municipio aledaño a Bogotá, pone en evidencia cómo la espacialidad se construye de forma diferente para las personas, en este caso ejemplifica como el contexto de la mujer rural se ve influenciado por unos procesos socioculturales en específico:

Al realizar la observación y establecer algunas preguntas acerca de la disposición, uso del espacio, comportamiento y juego de roles en el campo, muchas respuestas apuntan a las costumbres culturales principalmente la religión. Este aspecto, aún está muy arraigado al desarrollo y posición de la mujer, donde debe esforzarse por ser una "excelente ama de casa" dispuesta a las necesidades de su género contrario. También, genera un estricto control en cuanto a cómo debe vestirse, los colores a usar, el corte de cabello, lugares y hora de salir/regresar a casa, podría decirse es una inspección sobre el desarrollo de personalidad y actividades. (Ejercicio de observación, actividad 1)

De forma general, se encontró en las actividades propuestas de observación y análisis, que los estudiantes no solo plantean una idea concreta, sino que buscan relacionar, cuestionar y problematizar los resultados obtenidos, hay un interés en las temáticas, por lo que se evidencia una implicación que va más allá del sujeto pasivo y observador, ya que hacen uso de su realidad cotidiana y problematiza la manera en que esta se construye de forma diferencial para unos y otros sujetos.

Estos nuevos análisis y conceptualizaciones sobre el espacio, la espacialidad y el género, consolidan un punto central ya que permiten evidenciar como a partir de la generación de estrategias enfocadas a responder a las inquietudes de los contextos y reconocer sus trayectorias, se aporta a la consolidación de escenarios donde se reflexiona y trabaja por la transformación de prácticas excluyentes.

Comprender que el estudiante no construye un concepto solo, sino que lo significa a partir del análisis que hace de su realidad y la realidad de los otros, aportara a la formación de sujetos conscientes de sus entornos, ya que en el momento que se produce una interacción o intercambio de ideas, se da la posibilidad de tejer un conocimiento más amplio y colaborativo donde no solo se tiene en cuenta una idea o concepto a partir del yo, sino también del otro. (Payer, 2017).

Teniendo en cuenta la relevancia de seguir generando escenarios de reflexión y discusión direccionados a la eliminación de barreras e imaginarios, se planteó el último ejercicio de la actividad 1 el cual consistió en diseñar un material audiovisual orientado a la divulgación de los análisis y reflexiones establecidos hasta entonces dentro del seminario, el material debía explicar y problematizar los conceptos de espacio y espacialidad, garantizando los principios de accesibilidad a las personas que decidan acceder al material.

El interés de este ejercicio parte de la necesidad de construir actitudes pedagógicas en los estudiantes que estén direccionadas a pensar primero en quienes va a enseñar, antes que en los contenidos a enseñar, por ello se buscó reforzar a lo largo de las actividades una discusión contante entre su realidad y la realidad de otros, esta vez de forma directa mediante los principios de accesibilidad y ajustes planteados en el DUA y la normativa del decreto 1421 de 2017. La receptividad por parte de los estudiantes a este planteamiento fue positiva, además es importante anotar que al ser un acercamiento exploratorio para ellos al DUA sus dudas sobre cómo diseñar o qué hacer fueron constantes, esto debido a sus procesos formativos ligados a una educación tradicional en la cual la memorización, repetición y transmisión hacen parte exclusiva de la idea educativa; durante esta etapa fue fundamental acompañar y responder a sus inquietudes pedagógicas para evitar caer en estas prácticas.

Dentro del material se encontró una variedad de representaciones, en las que se encuentra podcast, poemas, videos, presentaciones y micro relatos desde los cuales explican los conceptos, hacen uso de experiencias, así como también de los resultados obtenidos en el ejercicio uno sobre espacialidad y uso del espacio; con estos resultados se logra evidenciar la posibilidad de construir materiales o recursos didácticos con características sonoras, visuales y descriptivas que garanticen el acceso a la mayor cantidad de personas posible.

Se identificó además que el análisis sobre el espacio geográfico hecho por los estudiantes, reconoce nuevas tensiones existentes en las relaciones y formas de construir espacialidad, llevando consigo a una crítica más fundamentada de situaciones que ocurren en sus barrios y entornos cercanos, tales como el uso del espacio de las personas mayores, el uso del espacio de niños o niñas en condición de discapacidad, entre otros. (Ver anexo 6)

Es importante destacar que dentro de las adaptaciones elaboradas se encontró una descripción detallada de los contenidos de imágenes en los videos, por lo que se logra establecer una relación más clara de lo que se quiere comunicar; también se encuentra el uso de herramientas como la subtitulación de YouTube que garantiza el acceso a la información brindada, la información se presenta también de forma llamativa y sintética por lo que permite acceder a ella sin mayores complicaciones.

Considerando el avance conceptual y analítico, se propuso una segunda actividad dentro de la fase 1 llamada *Los sentidos en la construcción del espacio*, que permitió profundizar sobre las formas en que se concibe y representa el espacio. Esta actividad se elabora bajo las redes de conocimiento del DUA, en esta se comprende que el conocimiento se construye a partir de la interacción que se tiene con los objetos, pues es durante este proceso que identifica, clasifica, categoriza y reconoce la forma, significado, color o uso de algo. (Chavez, 2020)

Teniendo en cuenta este planteamiento se propone la actividad a partir de un componente sensorial donde hicieron un recorrido por su hogar, allí debían reconocer objetos, lugares, por sus características físicas, táctiles, visuales y sonoras (ver anexo 6, cuadro ejercicio de representación sensorial.)

En este ejercicio los estudiantes identifican la experiencia sensorial como parte central del proceso de construcción espacial que tienen los sujetos, además reconocen la existencia de barreras frente a las formas en que está organizado los objetos, pues al querer acceder a un espacio o identificar un elemento se presentan dificultades que antes no eran visibles para ellos. Tal como lo expone José Camberos (2020)

Me sorprende la perspectiva diferente que se tiene de las cosas cuando uno inhabilita uno de los sentidos. La vida de las personas que carecen de alguno de estos sentidos debe ser muy extraña, por ejemplo, me impresiono el tacto y como cambia por completo el mundo que yo tenía idealizado y percibido de toda la vida y con objeto cotidianos a con los que me era fácil interactuar describirlos o sentirlos de manera diferente. (Ejercicio de observación, actividad 2)

En este punto el DUA y específicamente el principio uno que expone la importancia de ofrecer múltiples representaciones cobró relevancia, ya que el garantizar una multiplicidad de lenguajes está relacionado con el disminuir o desaparecer las barreras que tienen las personas a la hora de acceder a un objeto, elemento o información (Chavez, 2020). Así mismo se discutió sobre la importancia de reconocer la realidad propia de los contextos dentro de los escenarios educativos, ya que las visiones que se pueden tener como agente externo son diferentes a las realidades de una comunidad, por lo que es transcendental siempre poner en diálogo las preguntas: ¿a quienes quiero enseñar? y ¿qué y cómo quiero enseñar?

A partir de estos ejercicios se logra paulatinamente acercar a los estudiantes a las trayectorias diversas que hay en la construcción del espacio, en otras palabras, se concibe el mundo de lo diferente que siempre se ha establecido como fuera de sí, como parte de un nosotros en el cual se puede aportar y transformar desde la educación. (Skliar, 2008)

Durante la fase uno los estudiantes tuvieron la oportunidad de explorar, cuestionar y analizar las dinámicas socio espaciales que convergen dentro de sus entornos cercanos, en estas actividades se obtuvieron resultados favorables frente al diseño y desarrollo de

estrategias de enseñanza-aprendizaje direccionadas al análisis del espacio, la espacialidad, género, y la educación para la diversidad. .

Teniendo en cuenta estos avances y entendiendo que el aprendizaje es un proceso en el cual se incorporan nuevos conceptos y significados de acuerdo al ritmo y necesidades de aprendizaje de cada estudiante, se plantea durante la fase dos abordar una nueva etapa de análisis que complejice los conceptos y problemáticas abordadas durante la fase uno, por medio de conceptos relacionados con espacio geográfico, imagen de la ciudad y trayectorias diversas.

Para ello se presenta el desarrollo de ejercicios de observación, análisis y reflexión que utilizan los conceptos construidos durante la fase 1 como punto de partida; el contexto de estudio para esta fase se lleva a cabo en los barrios, localidades o cascos urbanos de los estudiantes por lo que los niveles de abstracción e identificación de las dinámicas comprendieron un nivel mayor de dificultad para ellos.

Entendiendo estas dificultades se buscó relacionar los conceptos e ideas previas por medio de la lectura, la imagen de la ciudad de Kevin Lynch (1960), en esta primera etapa de la actividad se hizo un ejercicio de identificación y caracterización, en ella los estudiantes tuvieron que elaborar un registro de los lugares que recordaran o referenciaran a partir de las características otorgadas por Kevin Lynch (1960) a los instrumentos de identidad urbana (nodos, sendas, barrios, hito y bordes)

Este ejercicio permitió contrastar las percepciones de los estudiantes de zonas rurales con los estudiantes que habitan en zonas urbanas, por un lado se encontró una relación en la definición y caracterización de las sendas, ya que los estudiantes las definen como un

sistema que facilita el flujo de vehículos y personas hacia zonas de trabajo, lugares de ocio u otros centros apartados de las zonas de vivienda.

Sin embargo, cuando se llega a la caracterización de nodos, barrios, bordes e hitos se encuentra una diferencia marcada, por un lado los estudiantes que viven en zonas urbanas referencian los nodos como zonas de encuentro poco usadas (en su mayoría) por las dinámicas que convergen allí, un ejemplo se sitúa en los parques de los barrios donde suelen existir dinámicas ligadas al microtráfico.

Estas características del espacio hacen que las personas que habitan los barrios se vean excluidas de los lugares públicos, evidenciando con ello un proceso de apropiación por parte de grupos ilegales que restringen la participación e interacción de los habitantes en estos lugares, en algunos casos los jóvenes participan de forma activa en la recuperación y reapropiación de los espacios públicos, esto como parte de un ejercicio político donde se busca garantizar el derecho a habitar un espacio común (Borja, 2014). Sin embargo estas acciones resultan peligrosas en medio de contextos donde la vulneración, exclusión y segregación hacen parte del diario vivir. Caso contrario se refleja en las zonas rurales, allí las percepciones frente a estos instrumentos de identidad son diferentes, ya que las características de los nodos por ejemplo corresponden a plazas de mercado, ferias, piscina o plazas centrales, allí las dinámicas están relacionadas con una ambiente familiar o de amigos, es decir, se sitúa el nodo como un lugar de encuentro y esparcimiento donde el acceso y participación de las personas se da, es importante aclarar que estas formas de representación cambian según quien las analice ya que hay unas condiciones de clase, género, etnia, ideológica, funcional y sensorial que atraviesan de forma diferente a los individuos y su forma de percibir el espacio.

Respecto a los bordes e hitos en las zonas urbanas estos son representados por infraestructuras de concreto como iglesias, muros, rejas o grandes edificios, mientras que en las zonas rurales está caracterizado por atributos de la naturaleza, un río o una formación del relieve. Por último la concepción de barrio otorgada por Lynch (1960) junto con las otras categorías están dadas a partir de un análisis espacial urbano, esto hace que las formas de caracterización de un instrumento en el ámbito rural difiera significativamente de la conceptualización original.

El barrio al ser caracterizado desde la percepción de una persona que habita en zona rural se relaciona con un pueblo o casco urbano a nivel estructural, ya que sus dinámicas son completamente diferentes, por un lado el barrio es más extenso, las formas de relación entre sus habitantes es aislada y está influenciada por el miedo o desconfianza, mientras que en las zonas rurales se destaca una mayor relación de vecindad.

Con este ejercicio se inicia la inmersión a los nuevos conceptos por medio de la caracterización del espacio, sus objetos y dinámicas, permitiendo con ello a los estudiantes relacionar sus ideas previas con nuevos marcos de referencia relacionados con la enseñanza de la geografía y la educación para la diversidad

El ejercicio inicio con un recorrido por sus barrios, en el debían identificar la legibilidad, imaginabilidad, identidad y estructura de sus entornos cercanos de acuerdo a la conceptualización otorgada por Kevin Lynch (1960). De esta forma los estudiantes debían salir, leer su espacio, sus objetos y características para poder establecer una relación entre lo planteado por el autor y su realidad concreta.

En esta ocasión el barrio/municipio oriento nuevamente el proceso de análisis ya que se identificó como un lugar de interés de los estudiantes, por lo que motivarlos a seguir reflexionando sobre sus dinámicas fue central para esta etapa.

**Tabla 10: Categorías de la imagen de la ciudad.**

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Características</b>
<b>Legibilidad</b>	Es una cualidad sensitiva por medio de la cual las personas pueden reconocer las conexiones simbólicas de los elementos del espacio.	Para que exista una legibilidad es necesaria una organización espacial donde calles, centros, parques... estén agrupados de forma coherente y conexas. De esta forma serán fácilmente identificables.
<b>Estructura</b>	Corresponde a la forma en que se agrupan los elementos dentro de un espacio a partir de sus características físicas y simbólicas.	La estructura comprende la relación espacial entre los sujetos y los objetos que se organizan a su alrededor.
<b>Identidad</b>	Son las características físicas y simbólicas que se le otorgan a cada objeto o lugar según su uso.	La identidad atribuida a cada objeto permite establecer diferencias de uso entre uno y otro.
<b>Imaginabilidad</b>	Corresponde a las características físicas y sensoriales que permiten identificar a un objeto.	Se trata del color, la textura, el olor, los sonidos, la distribución que permiten al individuo elaborar una imagen mental de este no solo a nivel visual, sino sensitivo.

Fuente: Elaboración propia con base en “La imagen de la ciudad” de Kevin Lynch (1960).

Durante el desarrollo del ejercicio los estudiantes identifican las características de su entorno, allí lo sensorial trabajado durante la fase uno es retomado y cobra relevancia ya que reconocen estos como la forma en que una persona accede o participa dentro de un

espacio. Además Kevin Lynch (1960) en la lectura la imagen de la ciudad, destaca la relación sensorial como un elemento clave en los procesos de interacción y participación que hace el sujeto sobre el espacio, esto debido a que para construir una imagen es necesario de una relación con los objetos y para ello se requiere de los sentidos, de igual forma en los principios del DUA se establece que son los sentido el medio por el cual las personas obtienen, clasifican y analizan la información a su alrededor. (Chavez, 2020)

Dentro de los análisis que destacan lo sensorial como como un factor importante de la organización y construcción de la identidad, legibilidad, estructura e imagen de la ciudad, se encuentran los aportes de la estudiante Carol Pineda (2020):

A través del sentido táctil se generan imágenes mentales sobre la ciudad. Las texturas de los elementos representan una gran importancia dentro del reconocimiento y uso del espacio, no siempre es necesario observar las cosas para tener una imagen frente a ellas, pues teniendo en cuenta los espacios de mi barrio puedo identificar que sin hacer uso del sentido visual el paso de una superficie pavimentada a una zona verde genera una sensación de suavidad y baja el peso de cada paso (Ejercicio de observación, actividad 3)

Sumado a ello el estudiante Mateo Hernández (2020) expone que:

El objetivo es establecer identidad y estructura en el mundo perceptivo. Por ende durante el recorrido el sentido de la observación fue fundamental para la elaboración de imágenes mentales del medio ambiente que son vívidamente identificadas, que me hacen tener una perspectiva mental de la ciudad y con ello una sensación de agrado o desagrado según las características de su orientación. (Ejercicio de observación, actividad 3)

De igual forma Angie Peña (2020) expone que: Cuando me encuentro en todos estos lugares hay características que me hacen reconocerlos, sus olores, colores, sonidos, etc.

Cada uno de estos lugares con sus diferentes características generan una esencia para que cada persona les identifique de diferente manera como dice Kevin Lynch, “No somos solo espectadores sino actores que compartimos el escenario con todos los demás participantes “. (Ejercicio de observación, actividad 3)

A lo largo de esta etapa la conceptualización del espacio como una construcción heterogénea se fortaleció y permitió trabajar a lo largo de las tutorías discusiones relacionadas con la exclusión en el espacio, ya que la imaginabilidad, legibilidad, estructura e identidad que se construye requiere de una interacción constante en la cual no todos los sujetos son participes.

Atendiendo a las discusiones que se dieron dentro de las tutorías y buscando fortalecer el componente educativo se planteó una serie de recorridos urbanos por 3 sectores de la ciudad, el objetivo consistió en analizar e identificar los diversos contextos desde los cuales se puede enseñar y aportar a una educación que reconozca la diversidad cultural, funcional, sensorial, social, política, étnica y de género.

Sumado a ello este escenario sirvió para acercar a los estudiantes entre sí ya que muchos de ellos no se conocían debido al aislamiento. Los recorridos fueron diseñados y ejecutados por el Semillero de Investigación en Educación Geográfica, conformado por estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

**Tabla 11: Cuadro de planeación: recorridos urbanos.**

Zona del recorrido	Objetivos	Categorías y conceptos a trabajar.	Recursos
Chapinero	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar las transformaciones espaciales de la localidad de Chapinero a partir de las expresiones artísticas y arquitectónicas.</li> <li>● Describir la dinámica de la localidad en el marco de la pandemia</li> <li>● Identificar el uso del espacio de la población flotante y los habitantes de la localidad en el contexto de pandemia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Espacio</li> <li>● Espacialidad</li> <li>● Dinámica urbana</li> <li>● Uso del espacio</li> <li>● Paisaje</li> <li>● Ciudad</li> <li>● Representación espacial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fotografías</li> <li>● Cartografía base</li> <li>● Arte urbano (Grafiti).</li> </ul>
San Cristóbal sur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer los conflictos ambientales y sociales presentes en la cuenca media y alta del Río Fucha y su incidencia en la vida cotidiana de los habitantes con la ciudad.</li> <li>● Determinar los procesos históricos en la constitución de los barrios de la zona Sur-Oriental de Bogotá</li> <li>● Observar los aspectos físicos y la evolución de la morfología del paisaje que caracterizan la localidad de San Cristóbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Paisaje</li> <li>● Medio ambiente</li> <li>● Extracción de minerales de la montaña</li> <li>● Urbanización, crecimiento urbano y autoconstrucción.</li> <li>● Imagen de la ciudad (Sendas, Nodos, Hitos, Mojones, Bordes)</li> <li>● Potencial hidrogravitatorio, modelado, relieve, cuenca, entre otros.</li> <li>● Desplazamiento interno Historias barriales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Uso de dispositivos móviles.</li> <li>● Fotografías antiguas de los lugares y puntos de observación.</li> <li>● Cartografía base.</li> </ul>
Bosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explorar la configuración y crecimiento de los barrios de la localidad de Bosa, partiendo de los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Historias y formas de configuración de los barrios en Bosa.</li> <li>● Paisaje urbano.</li> <li>● Comunidad y organización barrial.</li> <li>● Informalidad ur-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Wikilok</li> <li>● Cartografía base.</li> </ul>

	<p>primeros asentamientos muiscas a la actualidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar la importancia de las sendas y barrios en la vida cotidiana de los habitantes de la localidad de Bosa.</li> <li>• Reconocer las relaciones espaciales que construyen la comunidad en relación con los rasgos del territorio urbano: vivienda, vecindario, barrios y espacios públicos.</li> </ul>	<p>bana e informalidad laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplazamiento interno (violencia)</li> <li>• Imagen de la ciudad (sendas, bordes</li> </ul>	
--	--	---	--

Fuente: (ver anexo 5.)

Para la planeación de los recorridos se tuvo en cuenta los barrios o zonas cercanas a los lugares donde habitaban los estudiantes. El primer recorrido estuvo ubicado en el sector suroccidental de la ciudad, en la localidad de Bosa, el segundo en el sector suroriental de la localidad de San Cristóbal y el Tercero en la zona nororiental en la localidad de Chapinero

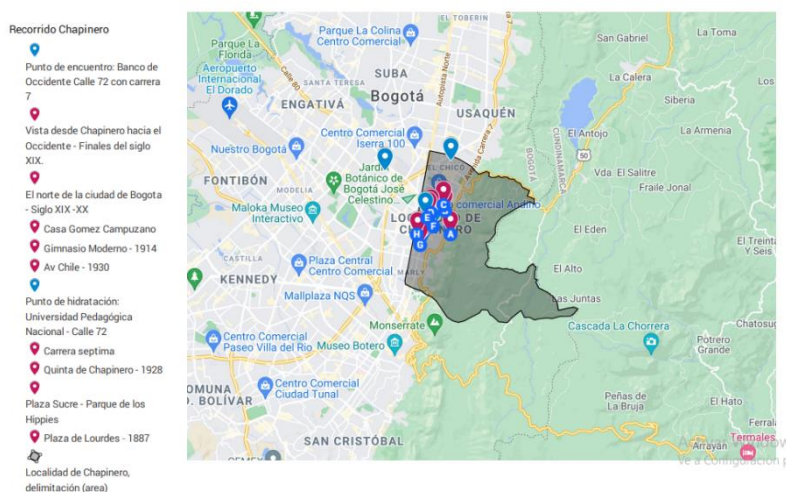
**Fotografía 1. Actividad 3: Fase 2: *Producción social del espacio ¿igual o desigual?***



Fuente: Semillero de Investigación Geográfica, (2020).

Cada recorrido contó con un aforo máximo de 15 estudiantes, por lo que no todos pudieron asistir a los tres recorridos planteados, esto debido a las medidas de bioseguridad que se debieron mantener a razón del virus Sars-Covid. En el desarrollo del recorrido el uso de diferentes lenguajes fue central, se recurrió a cartografía base, dispositivos móviles, fotografías y otras plataformas digitales, esto sirvió para enfatizar sobre la importancia del diseño de materiales a partir de los contextos de las comunidades y principios del DUA, además se hizo uso de la plataforma Google Maps para cargar sonidos, imágenes, videos y descripciones que permitieron ampliar la información y atributos de los lugares a visitar.

**Mapa 1. Localidad de Chapinero, límites y atributos.**



Fuente: Elaboración propia con base en Google Maps.

<https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?hl=es419&mid=1Q23oeNCyoJH->

GomeYKTAD\_d41ELYqS0\_&ll=4.649079522870386%2C-74.03472239999999&z=13.(2020).

Una vez iniciado el recorrido los estudiantes elaboraron una ficha de registro de observación descriptiva (ver anexo 6) donde detallaron aspectos relacionados con uso del suelo, nodos, sendas, dinámicas económicas del sector, sensaciones que le evocaron los

lugares, problemáticas que identificaron, como también barreras y/o obstáculos que evidenciaran en la estructura urbana.

A continuación se anexa algunas de las observaciones hechas por los estudiantes, una de ellas es Andrea Acosta (2020):

Dentro de las cercanías al Río Tunjuelito existen tres factores importantes que constituyen la problemática del sector. El primero es la situación sanitaria, pues las personas que viven cerca a los bordes del río padecen situaciones de malos olores, esos malos olores se intensifican con las temporadas de lluvia y la crecida del río. El segundo es la cuestión de seguridad, pues los espacios que bordean el río son zonas verdes de gran extensión y por lo general solitarias, que se prestan para la delincuencia y diferentes tipos de agresión. En tercer y último lugar, se encuentra el agrado medio ambiental, que se vincula con los dos factores mencionados anteriormente, es importante destacar las sensaciones de los habitantes del sector teniendo en cuenta la legibilidad del espacio y la constitución y etiqueta que se da a cada espacio del sector.(Ejercicio de observación, actividad 3)

De igual forma Jose Camberos (2020) plantea que:

Dentro de mi espacio cercano se encuentran dos sendas principales: El portal tunal, transmicable y sus estaciones, en los cuales se encuentra un gran movimiento económico y social, que permiten la unión con otros puntos importantes de la localidad, acompañado de una fuerte característica cultural y familiar que la comunidad impregna en el medio de transporte. En el trazado urbano se evidencia un crecimiento poblacional hacia las partes más altas de la montaña, y una distribución poco legible como consecuencia de densidad poblacional que sobre pasa la disposición del entorno para la comunidad. (Ejercicio de observación, actividad 3)

A partir de estos análisis se discutió la imagen de la ciudad como una categoría conceptual desde la cual debe entenderse el espacio y la producción espacial, se enfatizó en el análisis de las relaciones de poder como parte central de este proceso, ya que allí confluyen una multiplicidad de espacialidades atravesadas por tensiones de clase, etnia, género, y trayectorias sensoriales o motoras tal y como lo explica Mariana Cárdenas (2020):

Hay factores que modelan el imaginario de las personas y la legibilidad de estas acerca de los espacios en los que se ven involucrados, un ejemplo de ello puede ser un camino: sí el camino es visto en las horas de la noche y es un sitio solo, algunas mujeres o personas en situación o sensación de vulnerabilidad van a tener un imaginario (y posible lectura) de un espacio estéril a los buenos tratos, directo a la exposición a un depredador o peligro. El caso se daría, opuestamente, en las personas que no sientan esa vulnerabilidad; ya que pueden conocer el espacio y desmentir las presunciones de peligrosidad de este, puede gustar de la soledad, la oscuridad y no se siente expuestos (Ejercicio de observación, Actividad No 3).

Para analizar las problemáticas y barreras que se lograron identificar en los lugares que hicieron parte de los recorridos, los estudiantes trabajaron en grupo, la idea con ello partió de fortalecer el trabajo colaborativo y de esta forma tienen la posibilidad de discutir otras perspectivas y construir conceptos más significativos.

Se logró identificar además que la gran mayoría de las barreras y problemáticas identificadas por los grupos están relacionadas con:

- Inseguridad en los barrios o municipio en calles desoladas donde confluyen dinámicas ligadas al microtráfico y la delincuencia común.

- Espacios usados de forma inadecuada para residuos o basuras que generan problemáticas ambientales dentro de la localidad.
- Barreras en la estructura urbana que dificultan la movilidad de los peatones, pues no se encuentran señalizaciones con diferentes tipografías, calles o aceras en condiciones óptimas, como también vías sin pavimentar que dificultan el acceso a las personas y aún más a aquellas en condición de discapacidad sensorial o motora.
- Barreras de tipo social donde se evidencia una división de sectores a partir de bordes y enclaves que delimitan los lugares y margina a una parte de la población.

Es importante recalcar que debido a las restricciones de movilidad los estudiantes que habitaban en municipios aledaños no pudieron asistir a los recorridos, por lo que la actividad se adaptó a estos contextos y se solicitó a los estudiantes que viviesen fuera de Bogotá hacer el recorrido en sus poblaciones, los resultados obtenidos fueron socializados por medio de presentaciones donde se discutió y contrastó los análisis obtenidos por ellos y los estudiantes que están en Bogotá.

Dentro de las reflexiones compartidas se encuentra la expuesta por el grupo de Angie Peña, Mateo Hernández & Tatiana Marín (2020)

La población mayoritariamente campesina, muy afianzada a las labores de cultivo y ganadería, concentrada en pequeñas parcelas y fincas; problemas de conectividad y acceso a tecnologías; carencia de centros de salud y escuelas cercanas; problemas de transporte hacia las veredas. (Ejercicio de socialización, Actividad No 3).

Por otro lado Julián Ávila (2020) identifica que:

En comparación con los diferentes espacios cercanos de mis compañeros evidencio diferencias en las estructuras dentro de los entornos, por ejemplo, con el caso del compañero José Luis (zona rural)

las estructuras dentro del entorno rural tiene diferencias enmarcadas, Con la zona urbana de San Cristóbal en la zona sur oriental, encuentro similitudes entre los negocios y zonas comerciales, también en algunos factores incidentes en el desarrollo social como las vías y zonas de recreación y una gran diferenciación en la aplicación de los recursos públicos brindados para beneficio de la comunidad, caso contrario a lo que sucede en mi localidad y entorno cercano. (Ejercicio de observación, Actividad No 3).La socialización de los ejercicio permitió discutir y valorar los hallazgos de cada grupo, un aspecto a destacar de este es la forma en que los estudiantes reconocen la experiencia de los otros como parte de un contexto social, es decir, no se entiende como algo único del sujeto, sino como el resultado de un conjunto de acciones, representaciones y percepciones espaciales que se ha construido. Esto se concibe dentro de un proceso de desarrollo potencial del aprendizaje donde generan hipótesis, relaciones o plantean soluciones a un problema, tal como se evidencia en el aporte hecho por Andrés Forero (2020).

La falta de inversión en algunas vías de la vereda representan una problemática, debido a que están en muy mal estado y cuando estamos en épocas de lluvias se hace intransitable, además la ganadería y sobreexplotación de la tierra son otra de las problemáticas ya que se empieza a observar explotación de la tierra, debido a que en algunas veredas se evidencia deforestación ligado a la ganadería y la poca consciencia ambiental sobre todo de los turistas ya que, en los ríos del municipio, sobre todo los fines de semana se puede observar un aumento de contaminación debido a muchos de ellos vierten su basura allí.

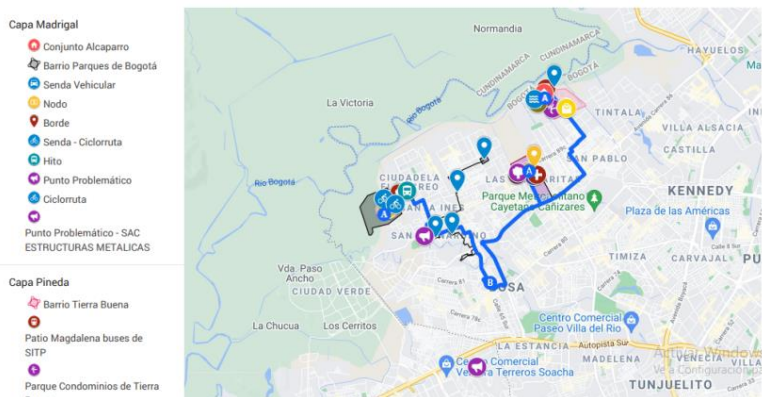
En este punto se logró evidenciar un avance significativo en el proceso formativo de los estudiantes, ya que su preocupación se centró constantemente en los contextos y sus dinámicas, propiciando siempre una lectura en clave espacial.

### 5.2.1 Educación geográfica: medios de representación

Una vez abordados los conceptos y discusiones sobre el espacio, género y diversidad se buscó enfatizar en las estrategias de representación para la enseñanza de la geografía a partir de los principios del DUA, para ello los estudiantes debieron recolectar información a nivel sonoro, táctil, olfativo y sensorial de sus barrios, dicha información fue sistematizada y digitalizada en un mapa colaborativo donde representaron las características y atributos de sus barrios y municipios.

**Mapa 2: Localidad de Bosa, representación de los atributos.**

#### 11 - 12. Localidad Bosa



Fuente:

[HTTPS://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?amp%3Busp=sharing&mid=15hi1faDMDfZXk8P](https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?amp%3Busp=sharing&mid=15hi1faDMDfZXk8P)

Y9e8uGEwLH-B5ntjk (Ver anexo 6)

A partir de los resultados se logró evidenciar la importancia que tiene dentro de la geografía el reconocer las realidades de los sujetos frente a un lugar, ya que cada estudiante percibió de forma diferente los lugares visitados, sus dinámicas y estructura, esto debido a que los significados y significantes que cada uno tiene sobre un símbolo u objeto esta mediado por

sus experiencias previas, las cuales les permite organizar los datos, tener referentes y generar una representación cartográfica. (Suavita & Florez, 1994)

De esta forma, la conciencia sobre los atributos y representaciones fue cobrando mayor relevancia a medida que los estudiantes valoraban y organizaban la información que les era brindada a nivel visual, sonoro, perceptivo, táctil y olfativo, esto resultó clave pues les permitió cuestionar la forma en que se ha construido y constituido el espacio geográfico, además de hacerlo visible para otros, ya que al existir una valoración de la información desde múltiples lenguajes hay una posibilidad de aportar materiales que contribuyan a la eliminación de barreras.

Por otro lado, es importante destacar que si bien los resultados fueron positivos al tener en cuenta elementos sensoriales en el diseño de los mapas, las dificultades frente a la elaboración de una cartografía que tenga en cuenta diferentes códigos, información y multiplicidad de lenguajes estuvieron siempre presentes ya que a pesar de concebir algunos principios del DUA hay una tendencia por representar de forma visual y esquemática el espacio, sin embargo, el esfuerzo y empeño puesto en el desarrollo de las actividades y la inquietud constante por transformar estas prácticas evidenciaron un cambio significativo que va mucho más allá de lo conceptual, demostrando un interés por transformar e interpelar su quehacer como docentes y eso es clave en el proceso formativo, pues permite trabajar desde las primeras etapas a la luz de las necesidades de los contextos y no de las temáticas.

## 6. CONCLUSIONES

El presente trabajo de grado, partió de una observación rigurosa que permitió evidenciar la necesidad de intervenir dentro de procesos formativos de docentes desde la educación para la diversidad, esto debido a las prácticas tradicionalistas y excluyentes que aún se llevan a cabo y repercuten sobre los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes.

Durante el desarrollo de este proyecto, los planteamientos de la educación para la diversidad relacionados con flexibilidad, ajustes, análisis de contextos, Diseño Universal de Aprendizaje, entre otros, fueron el eje central en el diseño y ejecución de las herramientas pedagógicas. Situar los contextos de los estudiantes como fuente principal del trabajo, evidencio un proceso de aprensión sobre los conceptos que fue más allá de la mera descripción, ya que desde un primer momento buscaban establecer relaciones, generar preguntas e incluso cuestionar sus propias prácticas.

Plantear escenarios donde se interpele lo que se ha establecido como normal o cotidiano, abre la posibilidad de generar discusiones, reflexiones y diálogos entre las diferentes perspectivas que coexisten sobre lo que es la diversidad, ya que además de los prejuicios propios se cuestiona el sistema cultural y económico que los legitima.

Este último aspecto, resulto clave en la ejecución del trabajo de grado con los estudiantes de Taller de Geografía, pues se dejó de identificar las barreras como un problema de los sujetos y se reflexionó estas como parte de una problemática del sistema. Con estos avances, discutir sobre espacialidad y producción del espacio permitió que las adaptaciones buscaran transformar las prácticas, lugares, materiales utilizados en una clase y no la forma de ser de los sujetos.

Es importante recalcar que a partir de los ejercicios desarrollados, se logró sembrar una inquietud por pensar la educación para la diversidad dentro del grupo, una inquietud, claro, que partió de su realidad cercana donde se interpeló prácticas socioculturales que propician la exclusión y se planteó la educación como un escenario de construcción dialógico que hace uso de lo que el estudiante ya interiorizó como eje para organizar, diseñar e implementar estrategias que propendan por un aprendizaje significativo en la vida y contexto del estudiante.

Direccionar la educación y el proceso formativo desde un componente humanístico se hace necesario, pues es desde ahí donde se guía el proceso pedagógico, ya que comprende al estudiante como un coaprendiz. Un ejemplo se sitúa en los resultados obtenidos en esta propuesta, pues a pesar de las dificultades y retos de la virtualidad, se logró llevar a cabo un proceso donde la inquietud por pensar la educación para la diversidad a la luz de la realidad de los estudiantes, siempre estuvo presente desde un análisis espacial. En este sentido, la formación docente debe ser asumida como una opción social, ética y política desde la que se puede construir. Para ello, se debe asumir compromisos frente a la educación para la diversidad en la educación superior y la UPN, que trasciendan los planos normativos y sean socializados con los estudiantes de forma práctica y teórica, pues si bien existe un reconocimiento de la estructura no hay claridades frente a flexibilidad, ajustes razonables, DUA, PIAR y otros en la vida cotidiana y el proceso formativo de los estudiantes

Esto se pudo evidenciar en la caracterización de estudiantes de semestre superiores, donde afirmaban reconocer el decreto 1421 de 2017 pero no las estrategias y planteamientos que allí se formular de fondo. Por ello, es preciso pensar en un proceso formativo docente donde el componente pedagógico frente a la diversidad se situó como un pilar y no una

opción, la educación no puede ser pensada y trabajada solo para unos pocos, los materiales y recursos que se diseñan por parte de los docentes en formación, deben analizar contextos, plantear múltiples lenguajes, representaciones y acciones que garanticen el acceso y permanencia de todos los estudiantes, si esto no se tiene en cuenta solo se está elaborando objetos carentes de sentido y contexto, asumiendo los procesos educativos como un ejercicio mecánico e instrumental. Muntaner (2000)

Aportar a este cambio requiere de acciones por parte de los docentes de la UPN que sean coherentes con las necesidades de los contextos escolares donde ejercerán sus estudiantes, no se puede seguir trabajando temática que no conciban a los sujetos de aprendizaje y sus trayectorias, esto implica visiones segmentada y excluyente de la realidad donde se siguen perpetuando dinámicas y legitimando prácticas que a largo plazo desencadenaran en la vulneración de alguien, todo por el hecho de no asumir el compromiso de cambio que se tiene frente a las comunidades..

Dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, es clave reflexionar sobre estas acciones, se necesita asumir un compromiso como educadora de educadores frente a las prácticas de exclusión y segregación que hay en sus escenarios, pues a pesar de que existen marcos normativos que propenden por un cambio, muchas veces estos se quedan en el doble sistema de inclusión/exclusión planteado por (Calderón, 2012) donde se ve a los estudiantes en dos vías, una tecnicista donde se adaptan infografías o materiales pero no se cuestionan las acciones, comentarios, pensamientos capacitista y otra negacionista la cual no le brinda herramientas para acceder a la información.

A partir de estas dos perspectivas, muchos estudiantes se forman creyendo que el proceso de educación para la diversidad es opcional, que se decide sobre que ofrecer o no al

estudiante, sin reconocerle antes como un sujeto con conocimientos previos, habilidades, destrezas, intereses y vivencias, convirtiendo la relación docente-estudiante en un ejercicio de dominación. Freire (1987)

Con ello no se quiere decir que no se ha avanzado en la discusión de estas problemáticas, por el contrario, el trabajo por la visibilización y transformación de las diferentes formas de exclusión, cobran fuerza por medio de movilizaciones, expresiones artísticas, replanteamiento pedagógico, académicos y otros medios hoy en día, sin embargo, se requiere de un esfuerzo mayor que deje de ver la educación para la diversidad como una posibilidad y se asuma como un compromiso.

Dentro de la Universidad Pedagógica desde hace años, diferentes colectivos y colectivas de estudiantes vienen trabajando en la discusión, reflexión y transformación de prácticas excluyentes dentro y fuera de los escenarios educativos, sin embargo, estos ejercicios son asumidos principalmente fuera de las aulas, ya que pocos seminarios y docentes asumen el compromiso pedagógico que hay frente a estas situaciones.

Son estos escenarios, alejados de la realidad social los que reproducen un círculo vicioso que perpetúa todo tipo de prácticas, tal y como se ha evidenciado en algunas instituciones donde el docente propicia o se hace cómplice de prácticas machistas, misóginos, xenófobos, homofobos, clasistas y capacitistas, Mena (2018). Esto se pudo identificar en las entrevistas hechas a algunos profesores del distrito, los cuales a pesar de tener una formación académica sólida, ejercen por medio del lenguaje y sus acciones, discriminación dentro del aula de clase.

Es por ello que este trabajo busco aportar al proceso formativo docentes, ya que son los estudiantes de hoy los futuros docentes del mañana, los que tendrán la posibilidad de trabajar por la construcción de escenarios educativos sin barreras, coherentes con las necesidades de los contextos y fuera de los ideal capacitista, sin embargo, para lograr estos objetivos, los docentes requieren de un proceso formativo que no solo les exija contenidos, sino que les permita reconocerse como sujetos sociales, que les exija cambios de mentalidad, en los modos de vida y valorización de la diversidad humana; la educación debe ser libre de prejuicios, pero para ello requiere que sus actores principales comprendan y acepten la singularidad de si y los otro.

## 7. BIBLIOGRAFIA

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaTeoriaDelAprendizajeSignificativo-3634413.pdf>

Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y educadores*, 18(1), 62-75. Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4223/3966>

Borja, J. (2014). Prologo. En M, García, A, Ortiz & M, Prats (Ed.). *Espacio público, género y diversidad*. 1- 280. Alianza.

Calderón, J. A. R. (2012). Inclusión/exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 7(14), 72-99. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211026873003.pdf>

Chaves, A. P. V. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Recuperado de:* <https://lenguajevirtual.com/wp-content/uploads/2020/04/FOLLETO-DUA.pdf>

Decreto 1421 de 2017. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29 de 2017.

Diversa, C. Sentido. (2016). *Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia 2016-Mi voz cuenta: Experiencias de adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans en el ámbito escolar*. Bogotá DC: Colombia Diversa. 2016. 80 p. Recuperado de: <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>

Dos Santos, M. S. (2003). *Pedagogía de la diversidad. Desafío del mundo contemporáneo*. Santiago, Chile: Ediciones Jurídicas Olejnik.

Fernandez, M & Gurevich, R. (2017). Geografías inclusivas: configuraciones pedagógicas y reflexiones críticas. Em V, Oliveira, R, Celio, R, Soares & C, Oliveira. (Ed.). *Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e pratica na educação básica*. 1- 261. IGC.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI

Florido, H. (2018). Lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios Públicos de Bogotá. (Tesis Doctoral. Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia).

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, (1-15). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006)

Garrido, M. (2020). El espacio y el territorio en la construcción de una ciudadanía. En M, Garrido (Ed). *El poder del territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios educativos*. 1 – 234. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Gobierno Nacional. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Lastre, K. S., Anaya, F., & Martínez, L. E. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Revista Espacios*, 40(33). Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n33/19403316.html>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO. N° 41214.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Julio 31 de 2009. DO N° 47.427.

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Febrero 27 de 2013. DO. N° 48717.

López, J. E. C. (2003). El Papel del Educador en el Pensamiento de Paulo Freire. *Estudios latinoamericanos*, (12-13), 17-26. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/3262-Texto%20del%20artículo-13507-1-10-20171212.pdf>

Lynch, K. (1960). *La imagen de la ciudad* (Vol. 5). Barcelona: Gustavo Gili.

Manjarres Carrizalez, Leon Gonzalez, & Gaitan Luque. (2015). Familia, discapacidad y educación. Bogota. Universidad Pedagogica Nacional.

Matus Cánovas, C., & Haye Molina, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41, 135-146. Recuperado de: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052015000300009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000300009)

Mena, M. (2018). Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela (ecología humana). *Revista magisterio [formato digital]*, 47. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/investigando-el-racismo-y-la-discriminacion-racial-en-la-escuela-ecologia-humana>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Educación inclusiva*. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1)

Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-19. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

Rodriguez de Moreno, Torres de Cardenas, Franco Arbelaez, & Montañez Gomez, (2010). *En busca de conceptos geográficos*. Bogotá. Universidad Pedagogica nacional.

Organización de las Naciones Unidas. (2021). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Páramo, P, & Burbano Arroyo, A. M. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. *Universitas Psychologica*, 10(1), 61-70. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672011000100006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672011000100006)

Payer, M. (2017). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. *Caracas, Vanezuela: Universidad Central de Venezuela*. Recuperado de: <http://cmcf.edu.co/archivospdf/2017/boletines/3-CONSTRUCTIVISMO-SOCIAL.pdf>

Rojas, K. P. (2017). Los principios didácticos constructivistas como prácticas inclusivas en el aula de primaria. *Innovaciones educativas*, 19(27), 41-54.

Ruiz Vieyetz, E. J. (2010). Derechos humanos y minorías nacionales en el siglo XX. *Derechos humanos y minorías nacionales en el siglo XX.*, 35-72. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/29403071.pdf>

Sanchez, J, & Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 123-135. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135006.pdf>

Santos, M. (2001). *La naturaleza del espacio*. Barcelona, Ariel.

Suavita, M., & Florez, A. (1994). La percepción y la comprensión en cartografía temática. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 5(1), 1-30. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/70723/64927>.

Skliar, C. (2008). ¿Qué pretendemos con la idea de diversidad? ¿Qué pretende la idea de diversidad con nosotros? *Encuentro Inspectorial de equipos de gestión y conducción escolar*. 25 al 23 de Abril de 2008. Recuperado de: <https://vdocuments.mx/skliar-que-pretendemos-con-la-idea-de-diversidad.html>

Skliar, C. (2015). Exclusión/Inclusión: el origen y la persistencia del despotismo por otros medios. *Ambits de Psicopedagogia*. e-ISSN: 2339-7454. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/368220-Text%20de%20l'article-530683-1-10-20200511.pdf>

Toboso-Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, (55), 783-804. Recuperado de: <https://digital.csic.es/handle/10261/184123>

Universidad Pedagógica Nacional. (2017). *Informe final de autoevaluación para la segunda renovación de la acreditación*. Departamento de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/u/1/search?q=luis%20owner:socioespacial%40gmail.com>



## ANEXOS

### ANEXO 1. FORMATO DE ENTREVISTAS A DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES.

<b>Objetivo general</b>	Identificar como ha sido el diseño y desarrollo de estrategias educativas de la educación para la diversidad dentro de las instituciones.
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar las conceptualizaciones que tienen los docentes respecto a la inclusión</li><li>• Reconocer los ajustes y diseños que han elaborado los profesores dentro del aula.</li><li>• Analizar los diseños y recursos didácticos que se desarrollan dentro del aula inclusiva.</li></ul>
<b>Sujetos</b>	Profesores de colegios de básica primaria y secundaria.
<b>Instrumento</b>	Entrevista
<b>Tiempo</b>	1 hora

## Preguntas

- Nombre
- ¿En qué área de la docencia se formó?
- ¿En qué institución se formó?
- ¿Qué le llevo a elegir la docencia como profesión?
- ¿Hace cuánto inicio a ejercer como docente?
- ¿Con que aspectos de su área tiene más afinidad?
- ¿Antes de trabajar dentro de una institución enfocada a la educación para la diversidad que concepción tenía y que concepción tiene ahora sobre la diversidad y la discapacidad?
- ¿Cómo ha sido su práctica docente dentro del aula? ¿Qué retos y beneficio le ha significado?
- ¿Como ha sido la capacitación y/o orientación por parte de la institución respecto al diseño de materiales?
- ¿Tiene en cuenta el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) a la hora de diseñar materiales?
- ¿Cómo ha sido el diseño de estrategias y recursos didácticos, cuales le han funcionado más en su práctica?
- En el decreto 1421 de 2017 se habla de la necesidad de generar una serie de ajustes dentro de los currículos y actividades que tengan en cuenta las habilidades y necesidades de los estudiantes (ajustes razonables) el objetivo es garantizar de forma plena su participación. Respecto a esto ¿Cómo trabaja la institución y co-

mo ha incorporado recientemente esta normativa?

- ¿Como ha sido el diseño de actividades y ajustes en medio del contexto de aislamiento?
- Los docentes tenemos la posibilidad de transformar nuestra práctica todo el tiempo, de reflexionar sobre lo que hacemos y pensar nuevas estrategias para desarrollar con nuestros alumnos dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta esto ¿Que considera ha aprendido y desaprendido en su práctica pedagógica?
- El pensar hoy en día una educación para la diversidad ha sido posible por las luchas que se han dado dentro y fuera del ámbito educativo por comprender la diversidad de formas de ser que existen en el mundo, sin embargo, hoy en día aún hay retos por superar tanto a nivel epistémico y conceptual, como a nivel práctico. Teniendo en cuenta esta premisa ¿Usted considera que la educación de hoy en día es de inclusión, integración o de exclusión?
- Teniendo en cuenta esos retos que ha tenido ¿Cuál cree usted son los compromisos que como docentes y como sociedad tenemos?

**Entrevistados**

- **María Clara Zambrano:** Licenciada en Ciencias Naturales y Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del Área de Ciencias Naturales y Química

	<p>del Colegio Distrital Isabel II. Entrevista realizada el 1 de junio de 2020.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Ancizar Paredes Ardila:</b> Normalista de la normal superior de Pamplona, Ingeniero electrónico de la Universidad Antonio Nariño, magister en tecnologías de la información aplicadas a la educación de la Universidad Pedagógica Nacional y Docente del área de Física en la Institución Educativa Distrital Isabel II. Entrevista realizada el 10 de junio de 2020.</li><li>• <b>Silvia Zambrano Diaz:</b> Licenciada en Ciencias Naturales, con énfasis en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Biología y Química de la Institución educativa Distrital Isabel II. Entrevista realizada el 5 de junio de 2020.</li><li>• <b>Diana Katherine Mendivelso:</b> Licenciada en Pedagogía de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magister en educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de primaria de la Institución Educativa Distrital Ciudad Latina.</li></ul>
--	---

**ANEXO 2. FORMATO CUESTIONARIO DIAGNOSTICO DE ESTUDIANTES DE  
PRIMER SEMESTRE – TALLER DE GEOGRAFIA GRUPO 2.**

<p>El siguiente formulario busca reconocer las ideas previas que como estudiantes y docentes en formación tienen sobre educación para la diversidad; por favor responder de acuerdo a su percepción o experiencia. La información que Usted aporte será utilizada para propósitos estrictamente académicos en el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales</p>	
<b>Pregunta</b>	<b>Opción de respuesta</b>
Nombre	_____
Edad	_____
Barrio, sector, localidad, comuna o vereda donde se ubica su residencia actual.	_____ _____ _____
¿Se define dentro de alguno de estos tipos de diversidad sensorial o funcional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visual - baja visión- ceguera.</li> <li>• Auditiva</li> <li>• Déficit de atención Física o motriz</li> <li>• Multisensorial</li> <li>• Otra</li> </ul>
¿Qué actividad(es) realiza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solamente estudio</li> </ul>

actualmente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio y trabajo</li> <li>• Solamente trabajo</li> </ul>
Actualmente, ¿cuál mecanismo de conexión al servicio de Internet usa con más frecuencia? *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conexión wifi en el hogar</li> <li>• Conexión wifi compartida de otro hogar</li> <li>• Conexiones móviles a través de telefonía: 3G y 4G (POSTPAGO)</li> <li>• Conexiones móviles a través de telefonía: 3G y 4G (recargas PREPAGO)</li> <li>• Conexión wifi abierta en lugares públicos</li> </ul>
En relación con la posibilidad de viajar o visitar lugares diferentes a su lugar de residencia, su interés es:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No me interesa, no quiero hacerlo</li> <li>• Me interesa poco, me da igual si lo hago o no.</li> <li>• Me interesa, lo haría</li> <li>• Me interesa mucho, lo haría tantas veces como pueda</li> </ul>
Defina brevemente los siguientes términos según sus conocimientos y experiencia académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografía: _____</li> <li>• Espacio: _____</li> <li>• Género: _____</li> <li>• Ciencias Sociales: _____</li> <li>• Sociedad: _____</li> <li>• Cultura: _____</li> </ul>
En relación con los siguientes aspectos, ¿cómo valora su experiencia en su proceso educativo? Muy mala, mala, regular, bueno, muy bueno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión, análisis y redacción de textos Prestar atención por un periodo mayor a 15 minutos Comprensión de gráficos, mapas y/o imágenes. Compartir sus ideas y generar propuestas Escuchar a los demás y solucionar problemas. Resolver problemas matemáticos. Apreciar las cualidades características de tonos y rit-</li> </ul>

	<p>mos Observar y analizar las características y fenómenos de la naturaleza. Reconocer objetos, direcciones, características de un mismo objeto</p>
<p>¿Qué entiende por diversidad sensorial y funcional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una condición que dificulta el funcionamiento de uno o varios de los sentidos.</li> <li>• Trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje.</li> <li>• Condiciones que hacen que accedamos de forma diferente al mundo</li> <li>• Un conjunto de condiciones que requieren de atención y acompañamiento.</li> <li>• Otra _____ -</li> </ul>
<p>Escoja al menos tres atributos o características que usted relacione directamente con el término "discapacidad"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falencia o funcionamiento no óptimo de alguna función.</li> <li>• Capacidades especiales que deben ser atendidas sin distinción. Circunstancias que impiden el desarrollo correcto de habilidades.</li> <li>• Situaciones que hacen que accedamos de forma diferente al mundo.</li> <li>• Impedimento que existe en el medio para relacio-</li> </ul>

	<p>narse con el otro. Condición con limitaciones y capacidades disminuidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otra : _____</li> </ul>
--	--

**ANEXO 3. FORMATO CUESTIONARIO DIAGNOSTICO ESTUDIANTES DE  
TERCER SEMESTRE EN DELANTE DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS  
SOCIALES – UPN.**

<p>El siguiente formulario busca reconocer las ideas previas que como estudiantes y docentes en formación tienen sobre educación para la diversidad; por favor responder de acuerdo a su percepción o experiencia. La información que Usted aporte será utilizada para propósitos estrictamente académicos en el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales</p>	
Pregunta	Opción de respuesta
Semestre que cursa actualmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9, 10 o más.</li> </ul>
¿Ha visto en su proceso formativo alguna electiva relacionada con educación para la diversidad?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si</li> <li>• No</li> </ul>
Si su respuesta fue no, explique brevemente las razones.	<p>_____</p> <p>_____</p>

	<hr/>
<p>¿Dentro de las materias obligatorias de la carrera ha trabajado alguna vez desde el enfoque de educación para la diversidad/inclusión?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si</li> <li>• No</li> </ul>
<p>Teniendo en cuenta que dentro del plan de estudio de la licenciatura hay un número aproximado de 35 materias obligatorias ¿en cuántas de las que usted ha cursado ha trabajado o abordado el tema de educación para la diversidad/inclusión?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1/35</li> <li>• 3/35</li> <li>• 6/35</li> <li>• 12/35</li> <li>• 15/35</li> <li>• 18/35</li> <li>• 21/35</li> <li>• 24/35</li> <li>• 27/35</li> <li>• 30/35</li> <li>• 35/35</li> </ul>
<p>Si ha trabajado dentro de los escenarios educativos a partir de la</p>	<hr/>

<p>educación para la diversidad/inclusiva, explique brevemente su experiencia y los aportes que le dejaron a su proceso formativo. Si no ha trabajado dentro de los escenarios educativos desde este enfoque responda N/A.</p> <p>*</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>¿Qué entiende por diversidad sensorial y funcional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una condición que dificulta el funcionamiento de uno o varios de los sentidos.</li> <li>• Trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje.</li> <li>• Condiciones que hacen que accedamos de forma diferente al mundo</li> <li>• Un conjunto de condiciones que requieren de atención y acompañamiento.</li> <li>• Otra _____ -</li> </ul>
<p>Escoja al menos tres atributos o características que usted relacione directamente con el término</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falencia o funcionamiento no óptimo de alguna función.</li> </ul>

<p>"discapacidad"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades especiales que deben ser atendidas sin distinción. Circunstancias que impiden el desarrollo correcto de habilidades.</li> <li>• Situaciones que hacen que accedamos de forma diferente al mundo.</li> <li>• Impedimento que existe en el medio para relacionarse con el otro. Condición con limitaciones y capacidades disminuidas.</li> <li>• Otra : _____</li> </ul>
<p>¿Considera que cuenta con una formación pedagógica que pueda responder a las necesidades educativas de los contextos escolares?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si</li> <li>• No</li> </ul>

**ANEXO 4: FORMATO DE TALLERES: PROPUESTA PEDAGOGICA EDUCAR  
EN LA DIVERSIDAD: UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA FORMACIÓN DE  
DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES**

<b>TALLER DE CARTOGRAFIA TEMATICA # 1</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las experiencias diversas de aprendizaje de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales y geografía.</li> <li>• Explorar concepciones que tienen los estudiantes sobre espacio, diversidad y representaciones cartográficas.</li> <li>• Aplicar algunos principios del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía.</li> </ul>
<b>Trabajo individual</b>	<p>1. Lea el texto “Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano” de los profesores Milena Burbano y Pablo Páramo.</p> <hr/> <p>2. Durante 7 días de una semana observe las dinámicas del entorno cercano donde usted habita junto con otras personas, enfatizando en actividades, rutinas, roles, lugares o sitios, frecuencia y objetivos que manifiestan las personas. Elabore un formato de observación en archivo Excel para registrar esta dinámica.</p> <hr/> <p>3. Considerando la lectura sobre género y espacialidad analice la información recolectada teniendo en cuenta los siguientes pasos:</p> <p>a. Resalte con color amarillo en el cuadro resultante los roles que están</p>

dedicados en su mayoría a las actividades reproductivas.

b. Resalte con color azul en el cuadro resultante los roles que están dedicados en su mayoría a las actividades productivas.

c. Resalte con color verde en el cuadro resultante los roles que están dedicados a actividades académicas.

d. Escriba al pie del formato de observación al menos tres reflexiones sobre la dinámica del entorno cercano en relación con: roles de género y espacialidad.

4. Para cada persona observada en el entorno cercano diseñe un mapa mental que relacione la dinámica que esta desarrolla en los espacios privados, lugares públicos y los espacios de trabajo. Use herramientas digitales para el diseño de estos mapas mentales, preséntelos en formato jpg.

5. En la lectura “Género y espacio público” Burbano y Paramo (2010) definen que “los estudios sobre la espacialidad y el género dan evidencia de que existen diferencias importantes en las representaciones mentales y usos diferenciales del espacio” (p.2). Tomando como entorno cercano al barrio donde usted vive (sector, vereda, casco urbano o localidad.) contacte con una persona que no viva con usted y genere una conversación sobre el uso que hace esta persona del espacio cercano, teniendo en

cuenta los siguientes aspectos:

- Diseñe un conjunto de preguntas que le permitan interactuar con esta

persona para reconocer las actividades y los usos que se dan de los espacios en su barrio.

- Imprima un mapa base del barrio de la persona a la cual entrevista y tenerlo a disposición para el momento de la conversación.
- Oriente a esta persona con el fin de graficar sobre el mapa su lugar de residencia, lugares de esparcimiento y recreación, lugares de agrado, lugares de desagrado, lugares de consumo. Use distintos colores de lápiz o esfero para que usted o la persona grafiquen (esto le ayudará a generar convenciones).

<b>Trabajo cooperativo</b>	<p>6. Con la información recolectada hasta el momento en el seminario usted deberá reunirse con sus compañeros de forma virtual y socializar el material obtenido. Una vez identifiquen los avances que cada uno ha desarrollado diseñen una presentación orientada a la explicación del concepto de espacialidad y espacio. Pueden usar imágenes, sonidos, videos, gráficas, cuentos, títeres u otros lenguajes que acuerden en el grupo de trabajo. Tengan en cuenta las siguientes pautas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generen un material que capte la atención, que sea claro y conciso que no supere los 5 minutos de presentación.</li> <li>• Guíen la descripción y narración de la información.</li> <li>• Ilustren a partir de diversos medios o lenguajes su presentación.</li> <li>• Describan lo que se narra, no solo a nivel textual sino también gráfico, que apoye la decodificación de textos, imágenes, gráficas y símbolos para quien no puede apreciar visualmente.</li> <li>• Ofrezcan alternativas para la información auditiva y promuevan la comprensión a partir de diferentes lenguajes, puede ser por Subtitulación o traducción simultánea.</li> </ul>
TALLER DE CARTOGRAFIA TEMATICA # 2	

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las experiencias diversas de aprendizaje de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales y geografía.</li> <li>• Explorar concepciones que tienen los estudiantes sobre espacio, diversidad y representaciones cartográficas.</li> <li>• Aplicar algunos principios del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía.</li> </ul>
<b>Trabajo individual</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valoración individual de las relaciones sensoriales con el entorno. Elabore el siguiente ejercicio de percepción en su espacio personal, los resultados deberá registrarlos en una tabla Excel.</li> <li>2. Lea el apartado 1 del libro “La imagen de la ciudad” de Kevin Lynch acerca de los elementos reconocibles en nuestro entorno urbano. Al tiempo de su lectura, registre ejemplos que estén directamente relacionados con su barrio (sector, calle, vereda, casco urbano municipal).</li> </ol>

	<p>3. Teniendo en cuenta el ejercicio de valoración individual de las relaciones sensoriales del primer punto, identifique el sentido que tenga mayor valoración (alto, entre 70% a 100%) y el sentido que tenga menor valoración (bajo, entre 30% y 0). A partir de estos sentidos, proponga cualidades, ejemplos o situaciones que aporten a la conceptualización de la legibilidad, estructura, identidad e imaginabilidad del barrio. Use el siguiente cuadro para organizar y jerarquizar sus propuestas.</p>
	<p>4. Con base en la información relacionada en el cuadro anterior, recolecte diferentes materiales que permitan identificar las características de su barrio (sonoras, visuales, olfativas, gustativas y/o táctiles, según los sentidos con menor o mayor valoración). Al recolectar esta información debe considerar que puede ser usada para presentar o difundir las cualidades de su barrio a otras personas que no lo conocen o no viven allí, de tal manera que puedan encontrarlo, distinguirlo, llegar a él o empezar a reconocerlo como parte de la imagen de la ciudad.</p>
	<p>5. Digitalice la información recolectada acerca de su barrio. Verifique que estos materiales puedan ser visualizados en un</p>

	<p>ordenador o dispositivo móvil, cargados en una aplicación o plataforma de libre acceso.</p>
--	--

<b>Trabajo cooperativo</b>	<p>6. Participe en al menos uno de los recorridos urbanos organizados por el Semillero de Investigación de Educación Geográfica. Debe inscribirse previamente y cumplir con el Protocolo de Bioseguridad para actividades académicas en espacios abiertos. Desarrolle las actividades que se propongan previamente, durante y después del recorrido.</p>
	<p>7. Consulten en distintas fuentes el significado, tipologías y ejemplos sobre mapas temáticos, fíjese en las formas de representar los fenómenos del espacio (acciones u objetos): formas, sonidos, pictogramas, dibujos, símbolos y colores.</p> <p>8. Aborde el apartado 3 del libro “La imagen de la ciudad” de Kevin Lynch.</p>
	<p>9. Ejercicio de observación durante el recorrido. Recolecten información cualitativa o cuantitativa durante el recorrido; puede registrar en su celular por medio de notas, en una libreta de apunte (uso individual). Luego, diseñen una ficha de registro de observación (formato Excel) en que se transcriba y organice la información recolectada usando lenguaje descriptivo, para esto tenga en cuenta los siguientes aspectos básicos:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lugares o paradas de observación del recorrido (con nombre propio y localización).</li> <li>• Características de la población, habitantes y/o comunidades.</li> <li>• Viviendas, zonas residenciales, tipos de construcciones.</li> <li>• Comercio, negocios, zonas comerciales.</li> <li>• Zonas verdes, espacios públicos o lugares de esparcimiento.</li> <li>• Sendas, trazado urbano, calles, avenidas, pasajes.</li> <li>• Nodos, mojones e hitos.</li> <li>• Elementos sensoriales: olores, colores, sabores, texturas y sonidos que relaciona directamente con estos lugares y barrios.</li> <li>• Sentimientos que evocan estos lugares o barrios (agrado, desagrado, seguridad, miedo, etc.).</li> <li>• Problemáticas que identifica en estos lugares o barrios en relación con el uso del espacio que hacen las personas o la comunidad.</li> <li>• Obstáculos y/o barreras de la infraestructura urbana que dificulten la movilidad de las personas.</li> </ul> <p>10. A partir del trabajo individual, de la ficha de registro de observación y de la propuesta temática, usen las herramientas de mapeo de la aplicación Google Maps (My maps) para</p>
--	---

	<p>diseñar un mapa temático colaborativo que represente las características geográficas de los barrios en que viven los integrantes del grupo y los que observaron por medio de los recorridos.</p> <p>Todos los materiales recolectados en la primera y segunda taller deben considerarse como información susceptible de cargar al mapa de Google Maps. Esta representación debe contar con los elementos básicos de un mapa temático creado en una plataforma de libre acceso y explorar a fondo las posibilidades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Creación y descripción de capas de información.</li> <li>✓ Creación y descripción de puntos.</li> <li>✓ Creación y descripción de áreas.</li> <li>✓ Creación y descripción de líneas.</li> <li>✓ Cargue de información textual, visual y audiovisual. }</li> </ul> <p>11. Compartan el mapa colaborativo de sus barrios vía Google Classroom y correo electrónico. Sustenten en sesión de tutoría el proceso de elaboración de este (verifiquen sea visible y legible).</p>
--	--

**ANEXO 5: FORMATOS DE PLANEACIÓN DE RECORRIDOS 2020-  
SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN GEOGRAFICA- SIEG.**

<b>Zona:</b> Chapinero	<b>Fecha y hora:</b> 10:00 a.m.
<b>Punto de encuentro:</b> Escaleras del edificio Banco de Occidente Calle 72 con carrera 7	
<b>Docentes y estudiantes responsables:</b>  Angelica Padilla  Nicol Santana Tovar  Santiago López García  Alexander Téllez Gómez  Felipe Castellanos Sepúlveda.	<b>Correos electrónicos de contacto:</b>  <a href="mailto:ampadilla@upn.edu.co">ampadilla@upn.edu.co</a>  <a href="mailto:dcs_nasantanat573@pedagogica.edu.co">dcs_nasantanat573@pedagogica.edu.co</a>  <a href="mailto:mslopezg@upn.edu.co">mslopezg@upn.edu.co</a>  <a href="mailto:dcs_atellezg412@pedagogica.edu.co">dcs_atellezg412@pedagogica.edu.co</a>  <a href="mailto:lfcastellanoss@pedagogica.edu.co">lfcastellanoss@pedagogica.edu.co</a>
<b>Itinerario y puntos de observación:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calle 72 con carrera séptima – escaleras del edificio Banco de Occidente, esquina sur oriental.</li> <li>• Subida a la quebrada la vieja por la Calle 72 hasta la carrera segunda A.</li> <li>• Descenso por la Calle 72 hasta la Carrera séptima.</li> <li>• Club el Nogal en la Carrera séptima con calle 79 B.</li> <li>• Descenso por la Calle 79 hasta el centro cultural Gómez Campuzano.</li> <li>• Por la Carrera novena hasta el Gimnasio Moderno en la Calle 73 con Carrera once.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad Pedagógica Nacional en la calle 72 con carrera 11 – Punto de hidratación.</li> <li>• Por la Calle 72 hacia la carrera Séptima – Bolsa de valores de Colombia</li> <li>• Por la Carrera Séptima hasta el restaurante Pozzeto en la calle 69.</li> <li>• Por la Carrera Séptima hasta el Parque de los Hippies en la calle 60.</li> <li>• Por la Calle 60 con séptima hacia la Plaza de Lourdes en la Calle 63 con Carrera 13.</li> <li>• Cierre del recorrido en este punto.</li> </ul>	
<p><b>Eje temático de integración con el seminario:</b></p> <p>Barrios, localidades y comunidades.</p>	
<p><b>Autor o perspectiva geográfica:</b></p> <p>Geografía de la cotidianidad, geografía de la percepción y geografía crítica.</p>	<p><b>Categorías, conceptos, fenómenos o procesos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio</li> <li>• Espacialidad</li> <li>• Dinámica urbana</li> <li>• Uso del espacio</li> <li>• Paisaje</li> <li>• Ciudad</li> <li>• Representación espacial</li> </ul>
<p><b>Objetivos de la actividad:</b></p>	

- Observar las transformaciones espaciales de la localidad de Chapinero a partir de las expresiones artísticas y arquitectónicas.
- Describir la dinámica de la localidad en el marco de la pandemia
- Identificar el uso del espacio de la población flotante y los habitantes de la localidad en el contexto de pandemia.

**Recurso y materiales (s):**

- Uso de dispositivos móviles
- Fotografías antiguas de los lugares.
- Sonidos de los barrios.
- Recorrido urbano

**Herramientas cartográficas:**

Mapa del recorrido, link de ingreso:

[https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1Q23oeNCyoJH-GomeYKTAD\\_d41ELYqS0\\_&usp=sharing](https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1Q23oeNCyoJH-GomeYKTAD_d41ELYqS0_&usp=sharing)

**ACTIVIDADES**

**ANTES:**

- Para el desarrollo del recorrido los estudiantes deberán abordar la lectura “La imagen de la ciudad” de Kevin Lynch, capítulo 1 y 3. A partir de esta lectura se acercarán a los conceptos de legibilidad, imaginabilidad, estructura espacial, nodo, sendas, hitos, barrios, entre otros.

- Los estudiantes consultaran el mapa del recorrido, en este encontraran fotografías y referencias de principios del siglo XX de los lugares que se visitaran, la idea es que los revisen pues estos sirven como marco de referencia para poder analizar las transformaciones del espacio.

**DURANTE:**

- Se inicia el recorrido en las escaleras del edificio del Banco de Occidente en la Calle 72 con carrera séptima, a partir de allí se iniciará con un ejercicio de observación del entorno donde los estudiantes identificarán las características y dinámicas de este en relación con su estructura espacial (nodos, sendas, barrios, entre otros). Para este ejercicio los profesores que están a cargo del recorrido orientaran las dudas e inquietudes de los estudiantes en cada punto.

**DESPUÉS:**

- A partir del ejercicio de observación y descripción los estudiantes elaboraran un mapa mental de los lugares que más les haya llamado la atención, la idea es que sean representaciones propias del estudiante, desde su experiencia y su percepción sobre estos lugares. Cada dibujo deberá estar acompañado de una breve descripción donde explicará las razones por las cuales selecciono este lugar, para ello deberá tener en cuenta sus características y dinámicas en relación con los conceptos propuestos por Kevin Lynch en la lectura “La imagen de la ciudad”.

**Bibliografía o cibergrafía:**

- Lynch. K. 1960. La imagen de la ciudad.
- Tuan- Yi Fu.2018. Espacio y lugar
- Santos. M. 2001.La naturaleza del espacio.
- Harvey. 2012. Ciudades rebeldes.

<b>Zona: Sur Oriental, Localidad de San Cristóbal.</b>	<b>Fecha y hora: Sábado 14 Noviembre 11:00 a.m.</b>
<b>Punto de encuentro: Parque Ciudad Jardín (detrás del CAI Ciudad Berna), acceder a la Estación de Transmilenio Ciudad Jardín, salida norte.</b> <b>Maps: <a href="https://goo.gl/maps/15eiw9PJ3F7hW5To9">https://goo.gl/maps/15eiw9PJ3F7hW5To9</a></b>	
<b>Docentes y estudiantes responsables:</b> Felipe Castellanos Sepúlveda. Nicolas Albarracín Alejandro Theran Jorge Armando Galindo	<b>Correos electrónicos de contacto:</b> <a href="mailto:lfcastellanos@pedagogica.edu.co">lfcastellanos@pedagogica.edu.co</a> <a href="mailto:albarracinicolos23@gmail.com">albarracinicolos23@gmail.com</a> <a href="mailto:theranalejandro06@gmail.com">theranalejandro06@gmail.com</a> <a href="mailto:galindojoyaj@gmail.com">galindojoyaj@gmail.com</a>

**Itinerario y puntos de observación:**

- Barrio Ciudad Jardín
- Iglesia San Francisco Javier
- Imprenta Distrital
- Río Fucha
- Instituto para niños ciegos
- Conjuntos residenciales Punta del Este
- Mirador - Antigua vía al Llano
- Parque San Cristóbal - Iglesia de San Cristóbal
- Unidad de vivienda Jesús María Marulanda

**Maps:** <https://goo.gl/maps/15ejw9PJ3F7hW5To9>

**Eje temático de integración con el seminario:**

Barrios, localidades y comunidades (relaciones espaciales en el espacio local).

**Eje de problemas:**

- Arte y ciencias sociales.
- Impacto de la pandemia Covid-19.

<p><b>Autor o perspectiva geográfica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gustavo Montañez</li> <li>● Teresa Caldeira</li> <li>● Kevin Lynch</li> <li>● Yi fu- Tuan</li> </ul>	<p><b>Categorías, conceptos, fenómenos o procesos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Paisaje</li> <li>● Medio ambiente</li> <li>● Extracción de minerales de la montaña</li> <li>● Urbanización, crecimiento urbano y autoconstrucción.</li> <li>● Imagen de la ciudad (Sendas, Nodos, Hitos, Mojones, Bordes)</li> <li>● Potencial hidrogravitatorio, modelado, relieve, cuenca, entre otros.</li> <li>● Desplazamiento interno</li> <li>● Historias barriales</li> </ul>
<p><b>Objetivos de la actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer los conflictos ambientales y sociales presentes en la cuenca media y alta del Río Fucha y su incidencia en la vida cotidiana de los habitantes con la ciudad.</li> <li>● Determinar los procesos históricos en la constitución de los barrios de la zona Sur-Oriental de Bogotá</li> </ul>	

- Observar los aspectos físicos y la evolución de la morfología del paisaje que caracterizan la localidad de San Cristóbal.

**Recurso y materiales (s):**

- Uso de dispositivos móviles.
- Fotografías antiguas de los lugares y puntos de observación.
- Lectura “La imagen de la ciudad” de Kevin Lynch.

**Herramientas cartográficas:**

- Mapa del recorrido: [Link de Acceso Mapa del Recorrido.](#)

**ACTIVIDADES**

**ANTES:**

Previamente los y las estudiantes abordarán la lectura de Kevin Lynch “Imagen de Ciudad” teniendo como eje para el recorrido y su formación geográfica, los capítulos 1 y 3.

Como complemento a los conocimientos adquiridos en la lectura de Lynch, se sugiere a los y las estudiantes observar el siguiente video, realizado por estudiantes de la maestría en arquitectura de la Universidad de los Andes, en donde por medio del escrito “Imagen de la ciudad” se realiza un video con uso de algunos conceptos de la lectura:

<https://www.youtube.com/watch?v=gAPLqWHF1pw&t=415s>

**DURANTE:**

El recorrido dará comienzo en la estación de Transmilenio de Ciudad Jardín, Carrera Décima con Calle 11 sur, en sus proximidades podrá identificarse el cauce del río Fucha, su contaminación y el arrastre de sedimentos que se da en este punto.

Posteriormente, el recorrido tomará dirección hacia la calle 11 sur con carrera séptima, desde donde se podrá tener una vista panorámica de los cerros orientales y una vista clara del valle en el que se encuentra la ciudad de Bogotá rodeada de objetos orogénicos. A lo largo del recorrido por la calle 11 y después de la carrera séptima es necesario que sean identificados los conceptos trabajados por Lynch en la lectura abordada con antelación.

Los estudiantes que acompañan el recorrido desde el semillero de investigación en compañía de los docentes proporcionarán la información histórica y geográfica de la zona, información encaminada a la consolidación de la formación docente de los y las estudiantes de la Licenciatura en ciencias sociales de la UPN; esto por medio de un intercambio de observaciones concernientes a la geografía crítica, física y datos relacionados con el

aspecto urbanístico, así como las formas apropiación barrial y el impacto del Covid-19 en el desarrollo de las actividades de la localidad. Se dará lugar a un punto de hidratación y de descanso en un lugar abierto.

### **DESPUÉS:**

Al finalizar la actividad del recorrido y como actividad complementaria en sus casas, por grupos de trabajo, los y las estudiantes elaborarán un escrito que tendrá por objetivo sintetizar los conceptos y la información suministrada durante el recorrido, así como sus apreciaciones y observaciones como futuros docentes de Ciencias Sociales y sujetos reflexivos y críticos del entorno social, es pertinente que dentro del escrito sean abordados conceptos y situaciones que podrían usarse dentro del aula de clase en su ejercicio docente para la explicación del desarrollo histórico de la ciudad y en especial de su desarrollo espacial y geográfico.

### **Bibliografía o cibergrafía:**

- [Lynch. K. 1960. La imagen de la ciudad.](#)
- [LOCALIDAD SAN CRISTOBAL Consejo Local de gestión del Riesgo y Cambio Climático CARACTERIZACIÓN GENERAL DE ESCENARIOS DERIESGO.](#)

**Zona: Sur occidente, Localidad**  
**de**  
**Bosa.**

**Fecha y hora: Sábado 28 de noviembre**  
**9:00 a.m.**

**Punto de encuentro: Plaza fundacional (parque principal, barrio Bosa Centro)**  
**en la concha acústica al frente de la tarima.**

Maps: <https://goo.gl/maps/wKxeWJ5viiGnLLhe6>

**Docentes y estudiantes responsables:**

**Jhojan Andrés Pardo.**

**Anderson Yesid Navarro.**

**Felipe Castellanos Sepúlveda.**

**Correos electrónicos de contacto:**

[japardon@upn.edu.co](mailto:japardon@upn.edu.co) [anavarror@upn.edu.co](mailto:anavarror@upn.edu.co)

[lfcastellanos@pedagogica.edu.co](mailto:lfcastellanos@pedagogica.edu.co)

[noss@pedagogica.edu.co](mailto:noss@pedagogica.edu.co)

**Itinerario y puntos de observación:**

- Plaza fundacional.
- Colegio Claretiano.
- Bomberos y colegio Argelia.
- CAI Antonia Santos (Puente de la paz).
- Avenida Ciudad de Cali.
- Caí de la libertad.
- Barrio La Independencia.
- Barrio San Bernandino.
- Monumento Alameda.
- Universidad Distrital Sede Bosa.

**RECOMENDACIÓN:** Para participantes que decidan asistir al recorrido, buscar alternativas de transporte que no generen aglomeración.

- <https://www.youtube.com/watch?v=pnMuCFYUTkE>
- <https://www.youtube.com/watch?v=nwW05VxSO34>
- [https://www.youtube.com/watch?v=nPI13YR\\_mNU](https://www.youtube.com/watch?v=nPI13YR_mNU)

- <http://www.sancristobal.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- <https://vientosostereo.com/EnVivo/las-historias-del-lago-de-san-cristobal/>

<p><b>Eje temático de integración con elseminario:</b></p> <p>Barrios, localidades y comunidades (relaciones espaciales en el espacio local).</p>	<p><b>Eje de problemas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impacto de la pandemia.</li> </ul>
<p><b>Autor o perspectiva geográfica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yi fu- Tuan.</li> <li>• Kevin Lynch.</li> </ul>	<p><b>Categorías, conceptos, fenómenos o procesos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historias y formas de configuración de los barrios en Bosa.</li> <li>• Paisaje urbano.</li> <li>• Comunidad y organización barrial.</li> <li>• Informalidad urbana e informalidad laboral.</li> <li>• Desplazamiento interno (violencia)</li> <li>• Imagen de la ciudad (sendas, bordes nodos, hitos, mojones)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Metropolización y crecimiento urbano.</li></ul>
<p><b>Objetivos de la actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Explorar la configuración y crecimiento de los barrios de la localidad de Bosa, partiendo de los primeros asentamientos muisca a la actualidad.</li><li>• Analizar la importancia de las sendas y barrios en la vida cotidiana de los habitantes de la localidad de Bosa.</li></ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las relaciones espaciales que construyen la comunidad en relación con los rasgos del territorio urbano: vivienda, vecindario, barrios y espacios públicos.</li> </ul>	
<p><b>Recurso y materiales (s):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de celular (descargar <a href="#">wikiloc</a>)</li> <li>• Lectura “la imagen de la ciudad” Kevin Lynch.</li> <li>• Algún tipo de marcador o tempera.</li> </ul>	<p><b>Herramientas cartográficas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corema.</li> <li>• Wikiloc.</li> <li>• Croquis.</li> </ul>

## ACTIVIDADES

**ANTES:** Previamente los y las estudiantes abordarán la lectura de Kevin Lynch “Imagen de Ciudad” teniendo como eje para el recorrido y su formación geográfica, los capítulos 1 y 3. Como complemento a los conocimientos adquiridos en la lectura de Lynch, se sugiere a los y las estudiantes observar el siguiente video, realizado por estudiantes de la maestría en arquitectura de la Universidad de los Andes, en donde por medio del escrito “Imagen de la ciudad” se realiza un video con uso de algunos conceptos de la lectura:

<https://www.youtube.com/watch?v=gAPLqWHF1pw&t=415s>

**DURANTE:** El recorrido inicia en la plaza fundacional de la localidad de Bosa, donde resalta la importancia histórica y espiritual que tiene para la localidad desde sus inicios. Observaremos calles e instituciones aledañas a la plaza. Continuando por la calle 63 sur hacia el CAI de Antonia Santos donde podremos ver el río Tunjuelo y analizar el impacto ambiental que ha generado, pasando sobre el nodo que conecta la Av. Ciudad de Cali con la calle 63 sur seguiremos el recorrido para llegar a la libertad, uno de los puntos de comercio e informalidad más grandes de Bosa.

Entre cuadras nos dirigiremos al barrio La Independencia donde abarcaremos los medios de construcción barriales característicos de la localidad y cómo se ha reivindicado su derecho a la ciudad y vida digna.

Saldremos hacia el barrio San Bernardino por la diagonal 72 hasta la ciclo-ruta del portal del sol, para poder ver allí el contraste en la organización del espacio urbano de crecimiento espontaneo y planificado, para así seguir el recorrido hasta nuestro punto final y culminar en la Universidad Distrital, Sede Porvenir, donde se realizará una actividad cartográfica con el fin de compartir lo experimentado sobre el recorrido.

**DESPUÉS** Al finalizar la actividad del recorrido y como actividad complementaria en sus casas, por grupos de trabajo, los y las estudiantes elaborarán un escrito que tendrá por objetivo

**Bibliografía o cibergrafía:**

<http://bosa.gov.co/planeaci%C3%B3n-clasificaci%C3%B3n-planes/plan-desarrollo>


Lynch. K. 1960. La imagen de la ciudad.

<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/21623/u251280.pdf?sequence=1>

[http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/anexo\\_diagnostico\\_pdl\\_bosa\\_version\\_2.pdf](http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/anexo_diagnostico_pdl_bosa_version_2.pdf)

<http://www.sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/informacion-cartografia-y-estadistica/repositorio-estadistico/monografia-localidad-de-bosa-2017%5D>

**ANEXO 6: RESULTADO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGOGICA.**

Actividad	Resultados
Actividad 1: Ejercicio de representación de actividades productivas y reproductivas en sus entornos cercanos.	



**ABIERTOS PARA LOS HOMBRES.**

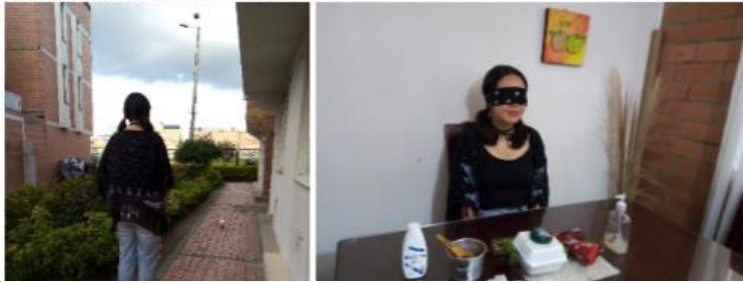
**4.** A TRAVES DE ESTE ANALISIS OBSERVO QUE LAS TAREAS DE LA MUJER SE DESIGNAN MAYORMENTE EN EL HOGAR, QUE SE COHIBEN Y LAS COHIBEN DE OTRAS FORMAS DE CONCEBIR EL MUNDO, ADEMAS LA IMPOSIBILITA DE QUERER EXPERIMENTAR ESPACIOS PUBLICOS. EN LAS ACTIVIDADES PRODUCTIVAS NO MANEJA EL DINERO, Y ESE FACTOR ECONOMICO TAMBIEN LE IMPIDE HACER PARTE DE LOS ESPACIOS PUBLICOS, MIENTRAS QUE LOS HOMBRES POR TENER EL DINERO Y DESEMPEÑARSE EN ACTIVIDADES PRODUCTIVAS QUE GENERAN GANANCIA PUEDE ACCEDER A DIFERENTES LUGARES PUBLICOS POR SU CONDICION ECONOMICA. EN EFECTO ESTO REPRESENTA UNA DESIGUALDAD ABISMAL EN USO DEL ESPACIO PUBLICO DEPENDIENDO SUS ACTIVIDADES ECONOMICAS Y ADEMAS SIGNIFICA UN USO DIFERENCIAL DE ESTOS ESPACIOS POR SU CONDICION DE GENERO .

3. En este ejercicio de observación en relación con mi entorno cercano (mi familia) se puede evidenciar notablemente que Diego y Fabián clasificados con el género masculino realizan más actividades en el espacio público en comparación con Maritza y Andrea clasificados con el género femenino. Podemos observar que Diego y Fabián realizan actividades tanto de tipo ocio y reproductivas en lugares públicos, siendo actividades que han sido socialmente designadas hacia el género masculino como por ejemplo: ir a realizar arreglos de elementos del hogar, manejar el vehículo de la familia y visitar seres queridos, en comparación Andrea y Maritza realizan sus actividades desde el ocio y bienestar dentro del hogar, manteniendo la misma lógica de actividades dedicadas al femenino por ejemplo: maquillarse, peinarse y cocinar. Como complemento de esta reflexión como mujer y habitante de la ciudad de Bogotá, la ciudad más peligrosa para las mujeres debido al acoso callejero, quisiera expresar que día a día prefiero realizar la mayoría de mis actividades en mi hogar o espacios seguros como mi conjunto debido a repetitivos y constantes episodios de acoso de hombres en la calle en donde he estado mi vida en riesgo, se puede evidenciar en el ejercicio de observación que la mayoría o casi todas mis actividades se realizan en mi hogar y el parque de mi barrio, ya que al movilizarme por espacios diferentes soy acosada por hombres, las pocas actividades que realizo por fuera de este entorno las debo realizar en compañía de otra persona para evitar este tipo de hechos. Y es que aún en las calles de nuestra ciudad y nuestro país se evidencian esas dinámicas y creencias que se mencionan en la lectura donde muchos hombres creen que las mujeres que caminan solas por las calles o se visten de determinadas formas pueden ser acosadas y violentadas tanto de forma física como verbal y el poco control que se tiene sobre este tipo de hechos por parte de instituciones estatales que no tienen las políticas necesarias para brindar a las mujeres de la capital seguridad y tranquilidad al movilizarse por las calles.

2. Al realizar la observación y establecer algunas preguntas, acerca de la disposición, uso del espacio, comportamiento y juego de roles en el campo, muchas respuestas apuntan a las costumbres culturales principalmente la religión. Este aspecto aún está muy arraigado al desarrollo y posición de la mujer, donde debe esforzarse por ser una "excelente ama de casa" dispuesta a las necesidades de su género contrario. También, genera un estricto control en cuanto a cómo debe vestirse, los colores a usar, el corte de cabello, lugares y hora de salir/regresar a casa, podría decirse es una inspección sobre el desarrollo de personalidad y actividades.

Actividad 1: Ejercicio de conceptualización de espacio y espacialidad.	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XyUHH7Px9Ko">https://www.youtube.com/watch?v=XyUHH7Px9Ko</a></li><li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oaxvp4rzvCM&amp;amp;feature=youtu.be&amp;amp;ab_channel=cris">https://www.youtube.com/watch?v=oaxvp4rzvCM&amp;amp;feature=youtu.be&amp;amp;ab_channel=cris</a></li><li>• tianGomez</li><li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=z8I9OmW5qQg&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=z8I9OmW5qQg&amp;feature=youtu.be</a></li></ul>

Actividad 2: Representación sensorial.



No presento inconvenientes con mis sentidos de hecho lo que me sorprende es la diferente perspectiva que se tiene con las cosas cuando uno inhabilita uno de ellos. La vida de las personas que carecen de alguno de estos sentidos debe ser muy extraña por ejemplo lo que mas me impresionó fue el tacto y como cambian por completo el mundo que yo tenia idealizado y percibido de toda la vida y con objeto cotidianos a con los que me era fácil interactuar describirlos o sentirlos de manera diferente debido a esta nueva manera de hacer contacto me pareció interesante, en el oído por primera vez me percate de que uno lo tenia un poco diferente al otro pues al momento de ponerlos a prueba sentí un cambio leve en la percepción del sonido, la verdad siento y me dio curiosidad porque es este motivo, espero no sea ningún problema de salud pero sí fui capaz de distinguir esta sensación.

Añado que cuando me encuentro en todos estos lugares hay características que me hacen reconocerlos, sus olores, colores, sonidos, etc. Cada uno de estos lugares con sus diferentes características generan una esencia para que cada persona les identifique de diferente manera como dice Kevin Lynch, "No somos solo espectadores sino actores que compartimos el escenario con todo los demás participantes"

	<p><b>A través del sentido táctil se generan imágenes mentales sobre la ciudad. Las texturas de los elementos representan una gran importancia dentro del reconocimiento y uso del espacio, no siempre es necesario observar las cosas para tener una imagen frente a ellas, pues teniendo en cuenta los espacios de mi barrio puedo identificar que sin hacer uso del sentido visual el paso de una superficie pavimentada a una zona verde genera una sensación de suavidad y baja el peso de cada paso.</b></p>
<p>Actividad 3: Observación de la estructura urbana de los barrios a partir de la lectura de Kevin Lynch.</p>	<div data-bbox="638 1423 673 1486" style="float: left; margin-right: 10px;">  </div> <div data-bbox="683 1423 915 1449" style="float: left;"> <p>Mariana Cárdenas Díaz · 2 dic 2020</p> </div> <div data-bbox="1317 1423 1365 1457" style="float: right;">   </div> <div data-bbox="683 1461 1099 1486" style="clear: both;"> <p>¿La legibilidad e imaginabilidad es igual para todos los sujetos?</p> </div> <div data-bbox="683 1495 1365 1755" style="clear: both;"> <p>No. Ya que hay factores que modelan el imaginario de las personas y la legibilidad de las mismas acerca los espacios en los ir se ven involucrados, un ejemplo de ello puede ser un camino: si el camino es visto en las horas de la noche y es un sitios solo, algunas mujeres o personas en situación o sensación de vulnerabilidad van a tener un imaginario (y posible lectura) de un espacio estéril a los buenos tratos, directo a la exposición a un depredador o peligro. El caso se daría, opuestamente, en las personas que no sientas esa vulnerabilidad; ya que pueden conocer el espacio y desmentir las presunciones de peligrosidad del mismo, puede gustar de la soledad, la oscuridad y no se sienta expuesto a cualquier vejación.</p> </div> <div data-bbox="683 1766 1349 1822" style="clear: both;"> <p>Todas la variables están supeditadas al 'depende' de los sucesos, las cotizaciones y las experiencias vividas.</p> </div>

	<p>diferencias en las estructuras dentro de los entornos, por ejemplo, con el caso del compañero José Luis (zona rural) las estructuras dentro del entorno rural tiene diferencias enmarcadas, con respecto a mi entorno cercano, en las casas (colores, estructuras y plantas), la importancia de las vías y la organización de las comunidades. También encuentro similitudes en las características internas y sociales de las comunidades rurales y urbanas, en tanto a la personalidad y procesos culturales (religión, fiestas, celebraciones). Con la zona urbana de san cristobal en la zona sur oriental, encuentro similitudes entre los negocios y zonas comerciales, también en algunos factores incidentes en el desarrollo social como las vías y zonas de recreación y una gran diferenciación en la aplicación de los recursos públicos brindados para beneficio de la comunidad, caso contrario a lo que sucede en mi localidad y entorno cercano.</p>
<p>Actividad 4: Representación de mapas temáticos a partir de los principios del DUA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?amp%3Busp=sharing&amp;mid=15hi1faDMDfZXk8PY9e8uGEwLH-B5ntjk">https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?amp%3Busp=sharing&amp;mid=15hi1faDMDfZXk8PY9e8uGEwLH-B5ntjk</a></li> <li>• <a href="https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?amp%3Bll=4.655409518006965%2C-74.05823939202698&amp;amp%3Bz=16&amp;mid=1cPgr_I3pnmwHqZGXh8c3tsCcjHG_7aGq&amp;ll=4.545696697055174%2C-74.20603580000001&amp;z=10">https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?amp%3Bll=4.655409518006965%2C-74.05823939202698&amp;amp%3Bz=16&amp;mid=1cPgr_I3pnmwHqZGXh8c3tsCcjHG_7aGq&amp;ll=4.545696697055174%2C-74.20603580000001&amp;z=10</a></li> <li>• <a href="https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1VVdpwRP8PZKZKJCo0HqIGsVHE6SzQ6i2&amp;ll=4.547364927938603%2C-74.0969984&amp;z=13">https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1VVdpwRP8PZKZKJCo0HqIGsVHE6SzQ6i2&amp;ll=4.547364927938603%2C-74.0969984&amp;z=13</a></li> </ul>

