

¿Qué formación ciudadana para cuál migración? Abordajes y experiencias con estudiantes de grado quinto del colegio República Bolivariana de Venezuela IEDI

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciado en Ciencias Sociales**

Juan Felipe Acosta Guzmán

**Luis Felipe Castellanos Sepúlveda
Asesor**

Línea de Énfasis en Educación Geográfica

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Ciencias Sociales
Bogotá, 2025**

“(…) Él, lo sé —porque la cuestión había sido discutida entre nosotros mucho antes de ser construida la Máquina del Tiempo—, no pensaba alegremente acerca del Progreso de la Humanidad, y veía tan sólo en el creciente acopio de civilización una necia acumulación que debía inevitablemente venirse abajo al final y destrozar a sus artífices. Si esto es así, no nos queda sino vivir como si no lo fuera. Pero, para mí, el porvenir aparece aún oscuro y vacío; es una gran ignorancia, iluminada en algunos sitios casuales por el recuerdo de su relato. Y tengo, para consuelo mío, dos extrañas flores blancas —encogidas ahora, ennegrecidas, aplastadas y frágiles— para atestiguar que aun cuando la inteligencia y la fuerza habían desaparecido, la gratitud y una mutua ternura aún se alojaban en el corazón del hombre”.

La Máquina del Tiempo – H. G. Wells, (1895).

Dedicatoria

A mi madre, a mi padre y a mi hermana. Son el amor en su estado más puro.
Gracias por estar y apoyarme a pesar de las dificultades que solo nosotros sabemos.
Para ellos tres, todo.

Por último, gracias a quien corresponda.

Tabla de contenido

Tabla de contenido

Planteamiento del problema	8
Justificación.....	15
Pregunta de investigación	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos	23
Revisión documental	24
La migración	24
Ciudadanía	36
Educación geográfica	42
Caracterización y contextualización.....	47
Determinación espacial del Colegio República Bolivariana de Venezuela	47
Contexto histórico de la localidad de los Mártires	49
La actualidad de la localidad de los Mártires frente a los planes de renovación urbana.....	56
La actualidad de la localidad de los Mártires frente a la migración.....	61
Práctica pedagógica	64
Educación por y para la diversidad	66
¿Con quién se trabajó?.....	70
Marco teórico	77
Enfoque de investigación: entre la geografía humana y humanística	77
Migración	80
Ciudadanía y formación ciudadana.....	87
Marco Metodológico.....	93
Técnicas de investigación educativa y análisis de la información	101
Propuesta pedagógica.....	104
Momentos de la propuesta.....	112
Resultados	118
La formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales	119
La importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía.....	125
Conclusiones.....	130
Bibliografía	134
Anexos	149

Lista de Tablas

Tabla 1. Puntos principales del Trabajo de Grado. Elaboración propia. (2025) -----	7
Tabla 2. Evolución de la matrícula en educación básica y media de migrantes venezolanos 2022-2024. Tomado de (MEN, 2024)-----	13
Tabla 3. Nacimientos registrados en Colombia: 2012-2023. Tomado de (LEE, 2024). Elaboración realizada a partir de Estadísticas Vitales del DANE.-----	16
Tabla 4. Matrícula en educación regular según sector: Nacional 2010-2023. Tomado de (SIMAT, 2023; LEE, 2024) -----	17
Tabla 5. Número de nacimientos en Colombia de madres procedentes y no procedentes de Venezuela. Total nacional de 2017-2020pr. Tomado de (DANE,2021) -----	20
Tabla 6. Posición satelital real del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Sede A. Tomado de www.googlemaps.com -----	48
Tabla 7. Plano de Bogotá de 1890. IDCT, Museo de Desarrollo Urbano, 1998. Tomado de (Cardeño, 2007, pág. 28) -----	51
Tabla 8. Trabajo de campo. Tomado de (Cardeño, 2007, pág. 97)-----	55
Tabla 9. Factores históricos que explican la distribución espacial de la delincuencia. Tomado de (Cardeño, 2007, pág. 106) -----	56
Tabla 10. Delimitación del Área de Influencia del PP según resolución 510 de 2017. Fuente: ERU –SGU. (RenoBo, 2019, pág. 38). -----	59
Tabla 11. Plan Parcial de Renovación Urbana Voto Nacional y La Estanzuela. Tomado de (AMB, 2023). -----	60
Tabla 12. Distribución espacial de hogares migrantes y acogida evaluados en la encuesta de hogar. Tomado de (REACH,2021)-----	62
Tabla 13. Ejercicio de cartografía con los estudiantes. Lugares en donde viven. Elaboración propia, (2024). -----	71
Tabla 14. Diseño del cuadro metodológico. Elaboración propia. -----	97
Tabla 15. Espiral de autorreflexión de la investigación-acción. Tomado de (Carr y Kemmis, 1988). -----	100
Tabla 16. Formato de diario de campo. Elaboración propia. -----	101
Tabla 17. Momentos de la propuesta pedagógica desde la IEA y el ABP. Elaboración propia (2024). -----	112
Tabla 18. Definición de las estrategias de la fase 1. Elaboración propia. (2025) -----	114
Tabla 19. Definición de las estrategias de la fase 2. Elaboración propia. (2025) -----	115
Tabla 20. Definición de las estrategias de la fase 3. Elaboración propia. (2025) -----	116
Tabla 21. Actividad con los estudiantes para definir en una palabra qué es ser un ciudadano por medio de un Tagul. Elaboración propia. (2024).-----	123
Tabla 22. Comparación entre los Estándares Básicos de Competencias y los DBA de Ciencias Sociales. Información tomada de MEN (2006; 2016). Elaboración propia. (2025)-----	131

Lista de Anexos

Anexo 1. Primer diario de campo: observación en el aula. Elaboración propia. (2024)	152
Anexo 2. Segundo diario de campo: ejercicio de cartografía. Elaboración propia. (2024)	157
Anexo 3. Tercer diario de campo: trayectorias migrantes. Elaboración propia. (2024)	161
Anexo 4. Cuarto diario de campo: sectores económicos de Colombia. Elaboración propia. (2024)	167
Anexo 5. Quinto diario de campo: regiones económicas de Colombia y Venezuela. Elaboración propia. (2024)...	171
Anexo 6. Sexto diario de campo: Latitud y longitud. Elaboración propia. (2024)	175
Anexo 7. Séptimo diario de campo: teorías del origen del universo. Elaboración propia. (2024)	178
Anexo 8. Octavo diario de campo: ¿por qué las personas migran? Elaboración propia. (2024)	182
Anexo 9. Noveno diario de campo: la ciudadanía. Elaboración propia. (2024)	185
Anexo 10. Décimo diario de campo: la migración a través de la literatura. Elaboración propia. (2024)	187
Anexo 11. Tagul de las emociones que les suscitaría a los estudiantes migrar. Ejercicio en clase. (2024)	188
Anexo 12. Tagul sobre las razones por las cuales una persona decidiría migrar. Ejercicio en clase. (2024)	189
Anexo 13. Dibujo sobre la migración. Actividad en clase. (2024)	190
Anexo 14. Dibujo sobre la migración. Actividad en clase. (2024)	190
Anexo 15. Dibujo sobre la migración. Actividad en clase. (2024)	191
Anexo 16. Dibujo sobre la migración. Actividad en clase. (2024)	192
Anexo 17. Dibujo sobre la migración. Actividad en clase. (2024)	192

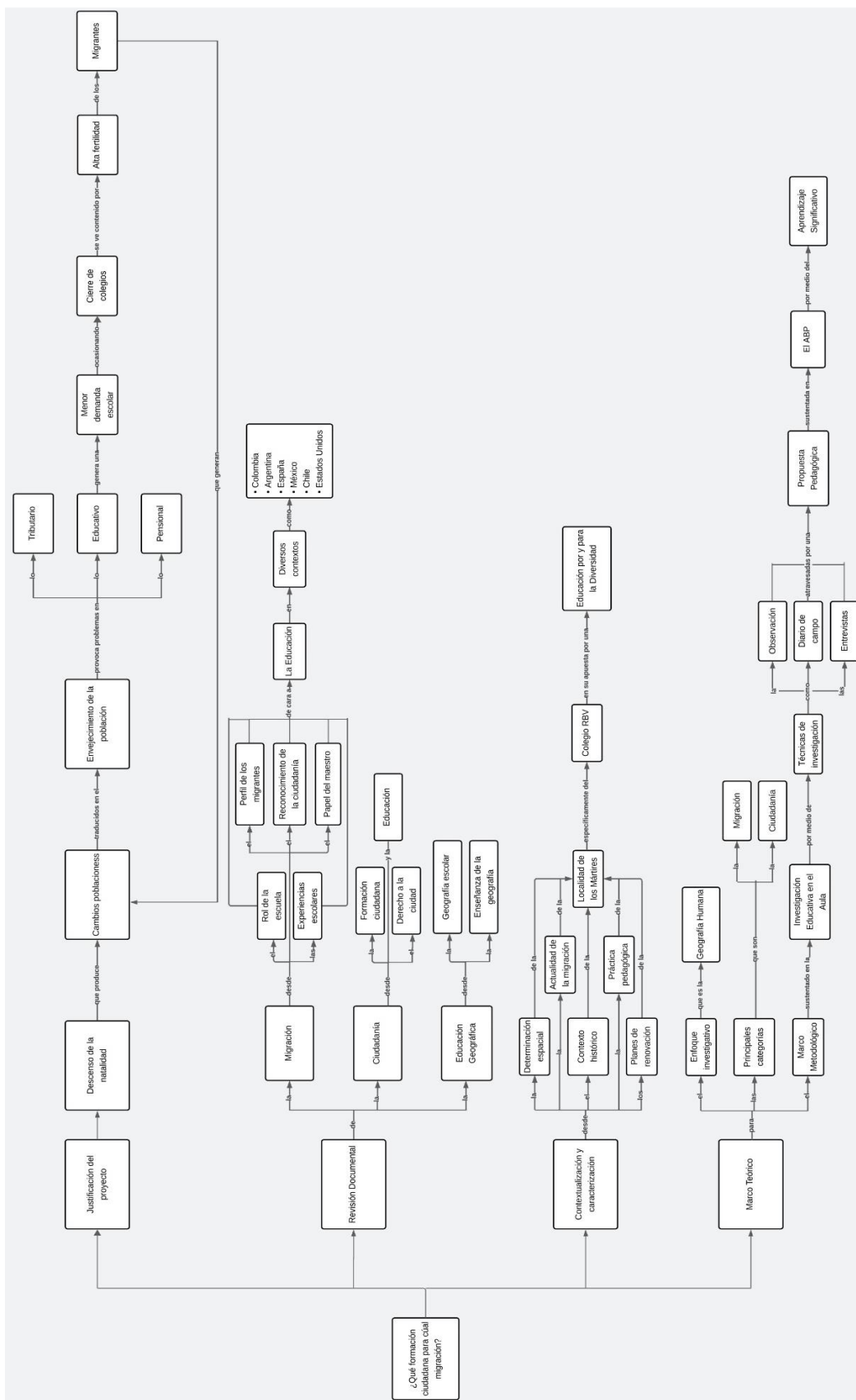


Tabla 1. Puntos principales del Trabajo de Grado. Elaboración propia. (2025)

Planteamiento del problema

En medio de un mundo cada vez más interconectado, en donde en una urbe pueden converger fácilmente varias formas de identidad y culturas variopintas, parece que la diferencia es lo único que es común. La convivencia de las diferentes ciudadanías es un ejercicio diario que supone la construcción y reproducción de facultades cívicas. Por tanto, el ciudadano sería aquél que tenga la facultad de hacer en la mayoría de los casos omisión de su idiosincrasia constitutiva para adecuarse a la civilidad que exige el espacio público. (Delgado, 2016; Borja, 2003)

La migración interpela de manera directa y profunda la noción de ciudadanía, por la forma en que las personas la piensan y experimentan con sus prácticas puesto que “las migraciones pueden ser entendidas como el catalizador social, probablemente el más decisivo, del conjunto de transformaciones que se está experimentando de la institución de la ciudadanía en las sociedades democráticas” (Velasco, 2016, pág. 8).

Arendt (1987) dice que “los Estados nacionales hicieron de la nacionalidad un prerrequisito para la ciudadanía, e instituyeron una idea de homogeneidad de la población como característica del cuerpo político al que se liga esa ciudadanía” (como se citó en Riedemann, Stang y Roessler, 2021, pág., 55). Impulsar una noción de ciudadanía que no esté vinculada a lo nacional corresponde a un esfuerzo para que los derechos y deberes no estén asociados por la pertenencia a un Estado, sino por residir en cualquier territorio.

Uno de los desafíos emergentes, para la concepción clásica de la ciudadanía, es la gestión de la diversidad cultural, en particular, de la procedente de la inmigración internacional, un fenómeno de naturaleza compleja que en las últimas dos décadas ha protagonizado un avance sin precedentes en muchos países, particularmente en América Latina. (Santos, Ruíz y Brage, 2017)

La presencia de inmigrantes internacionales en un Estado-nación tensiona naturalmente el espacio público. Tanto porque implica la existencia de un no-nacional en los confines del país receptor, como porque, con mayor o menor intensidad, ese no-nacional es portador de una diversidad cultural que atenta contra la supuesta e instituida homogeneidad de la población autóctona.

Desgraciadamente las políticas migratorias actuales se han convertido más en políticas de control y represión que en políticas sociales de reconocimiento de la ciudadanía, que contribuya a identificar a las personas más allá de los submundos que crean las mismas fronteras. (Santos, Ruíz y Brage, 2017). Cuenta de ello, es el inicio del segundo mandato presidencial de Donald Trump, que empezó a hacer efectivos varios decretos anti migratorios, que incluyeron “declarar una emergencia nacional en la frontera sur de EE. UU. y poner fin a la ciudadanía por nacimiento” (Álvarez, 2025).

Aruj (2008) propone cuatro momentos significativos sobre el fenómeno migratorio en América Latina y el Caribe desde fines del siglo XIX hasta nuestros días. El primero se vincula con las migraciones transoceánicas; el segundo, con las migraciones internas, producto de la crisis económica en las décadas de 1930 y 1940; un tercero, con las transfronterizas; y un cuarto, con las que se producen con la globalización, que se ha venido intensificando desde las últimas dos décadas del siglo XX.

Según la OIM en el 2020 había en el mundo alrededor de 281 millones de personas migrantes, lo que representaba un 3.6% de la población, más del doble de la población migrante de 1990. Más allá de un fenómeno de movilidad, la migración es un derecho humano reconocido por el artículo 13 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado y toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país” (Muñoz, 2023).

La dinámica migratoria en América Latina y el Caribe se ha complejizado sin precedentes históricos. De ser esencialmente espacios emisores de migrantes hacia Europa y Estados Unidos durante el siglo XX, los países de la región se han convertido en receptores de flujos migratorios tanto intrarregionales como globales, y en espacios de tránsito migratorio hacia destinos localizados al norte y al sur del continente. (Ceja, Velasco y Berg, 2021)

Los flujos migratorios desde las Antillas han estado a la vanguardia del crecimiento de la migración extrarregional de esta parte del continente, ya que se han visto en los últimos años aumentos en los movimientos hacia Sudamérica desde Haití, Cuba y

República Dominicana. Si bien, la mayor parte de esta diáspora migrante se encuentra en Estados Unidos, se dirige también a algunos países de América del Sur. (OIM, 2022)

Uno de los casos más destacables es el terremoto del año 2010 en Haití, una catástrofe natural que cobró aproximadamente 230.000 vidas y desplazó a 2 millones de personas. Las estimaciones de la población de migrantes haitianos a nivel mundial del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas confirman que “la emigración desde Haití ha seguido aumentando en las últimas décadas. Hoy, un 39% de la población migrante haitiana vive en Estados Unidos y un 28% en la República Dominicana” (ONU DAES, 2020, como se citó en OIM, 2022).

Dentro de los informes estratégicos de coyuntura impulsados por la Organización Internacional para las Migraciones, se estima que los movimientos migratorios terrestres desde Sudamérica hacia Centroamérica se han intensificado en 2022 y en el primer semestre de 2023. Un indicador que señala estos flujos es el número de cruces fronterizos irregulares desde Colombia hacia Panamá por la región del Darién, un paso necesario en el viaje terrestre desde América del Sur hacia Centroamérica.

Las rutas Sur-Norte son transitadas principalmente por migrantes de diversos países latinoamericanos, asiáticos y africanos y, entre ellos, el grupo más numeroso es el de personas de Haití. Un número importante de las personas de estos orígenes inician este viaje en países sudamericanos en los que habían vivido en los últimos años con el fin de ahorrar el dinero suficiente para realizar algunas de las variantes del Corredor Andino. (OIM, 2022)

La popularización de la movilización social hacia los países del norte tuvo un gran impacto en la cultura Latinoamericana. Esto se debió, entre muchos otros factores, a la apertura del Programa de Regularización Humanitaria en los Estados Unidos, dirigido inicialmente a nacionales venezolanos, pero posteriormente se amplió a cubanos, haitianos y nicaragüenses. La iniciativa acordaba tramitar al menos 30.000 autorizaciones de viaje al mes. (OIM, 2023)

Gracias a estos flujos migratorios, la frontera terrestre entre Panamá y Colombia mostró un aumento interanual del 86% con un total de 248.284 entradas irregulares. “El número de encuentros en la frontera Suroeste de Estados Unidos aumentó 27% (total

2.577.669) comparado con el 2021, con nacionalidades sudamericanas apareciendo por primera vez entre las nacionalidades principales” (OIM, 2023, pág. 3).

En los países centroamericanos las entradas irregulares aumentaron significativamente durante el 2022, y tanto Panamá como Honduras, contabilizaron números récord de migrantes en sus puntos fronterizos. En 2023, las autoridades panameñas anunciaron que “en los primeros tres meses del año habían transitado de manera irregular por Panamá desde Colombia 78.585 migrantes, de estos 25.666 son venezolanos, 21.804 haitianos y 13.842 ecuatorianos” (OIM, 2023, pág. 4).

La OIM (2022) apunta que mediante diversas herramientas América del Sur se ha estado acercando al establecimiento de una “ciudadanía regional”. En el año 2009 entró en vigencia el Acuerdo sobre Residencia para Nacionales de los Estados Parte del Mercosur, Bolivia, y Chile, que facilita la obtención de residencias para nacionales de los países pertenecientes a los Estados que forman parte de ese acuerdo y desde ese momento se extendió a Colombia, Ecuador y Perú.

El Estatuto de Ciudadanía del Mercosur, aprobado en el 2010, reúne diversos derechos y beneficios para nacionales y residentes teniendo como objetivo una política de libre circulación de personas en la región. “La igualdad de derechos y libertades civiles, sociales, culturales y económicas para los nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR y la igualdad de condiciones de acceso al trabajo, a la salud y a la educación” (MERCOSUR, 2021).

Frente a la realidad nacional, de los más de 6 millones de refugiados y migrantes de Venezuela que había en el mundo a finales del año 2021, casi 5 millones se encuentran en América Latina y el Caribe. Colombia contaba para ese momento con 1,8 millones de personas de esa nacionalidad. (OIM, 2022). Después de dos años la diáspora venezolana llega a los 7.774.494 de migrantes que han salido en los últimos años, siendo paradójicamente el 2023 el año de mayor salida. (UR, 2024)

Según datos más actuales del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), hasta mediados de 2024, se estima que más de 2,8 millones de venezolanos viven en Colombia, convirtiendo al país en el principal receptor de migrantes venezolanos en la región y del mundo. (LEE, 2024). A enero de 2024 en Colombia “había

881.096 niños, niñas y adolescentes, lo que corresponde al 30,96% del total de esta población. El 4,26% eran menores de 5 años y el 23,38% tenían entre 5 y 17 años” (Migración Colombia, 2024, como se citó en UR, 2024).

La migración venezolana hacia Colombia ha experimentado un crecimiento sin precedentes, lo que ha llevado a un notable aumento en la población estudiantil migrante en el país. Ante tal oleada migratoria se han adoptado una serie de respuestas nacionales, regionales y distritales que intentan hacer frente a la situación. En el panorama nacional, el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV) se adoptó en el año 2021, y permite a los migrantes acceder a un documento de identificación, un sistema de salud, educación y empleo. (OIM, 2022)

El Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos es un mecanismo jurídico contenido en el Decreto 216 (2021), que permite la caracterización y regularización de migrantes venezolanos. Este estatuto temporal “resulta de gran relevancia en el sector de la educación puesto que permite el acceso, la trayectoria y la promoción en el sistema educativo colombiano en los niveles de educación inicial, preescolar, básica y media” (MEN, 2022, pág. 12).

En el caso de Bogotá se contó con el Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos 2016 – 2020”, en donde la Secretaría de Educación del Distrito intentó posibilitar el acceso y permanencia en la trayectoria educativa completa de los estudiantes migrantes. (AMB, 2019). Así, “Bogotá se convirtió en la ciudad con mayor recepción de migrantes venezolanos: en la ciudad está el 21% de esta población, con aproximadamente 393.716 personas” (Migración Colombia, 2021, como se citó en SED, 2022).

Las 20 localidades de Bogotá cuentan con estudiantes de nacionalidad venezolana, sin embargo, Kennedy, Bosa, Suba, Engativá y Ciudad Bolívar son las que concentran un mayor número. (SED, 2021). Muestra de ello es que, actualmente, en el sistema educativo público de la ciudad están matriculados 54.522 estudiantes de ciudadanía venezolana, quienes son acogidos en los colegios públicos con todas las garantías de bienestar que ofrece la Secretaría de Educación. (SED, 2021)

Esta realidad se ha reforzado durante los últimos tres años, ya que, para el mes de noviembre del 2024 la población migrante ya representa el 5,8% de todos los niños, niñas

y adolescentes matriculados en el sistema educativo colombiano. Una cifra significativa que implica “más de 600.000 menores, de acuerdo con el Sistema de Matrícula Estudiantil (Simat) del Ministerio de Educación Nacional” (Orduz, 2024).

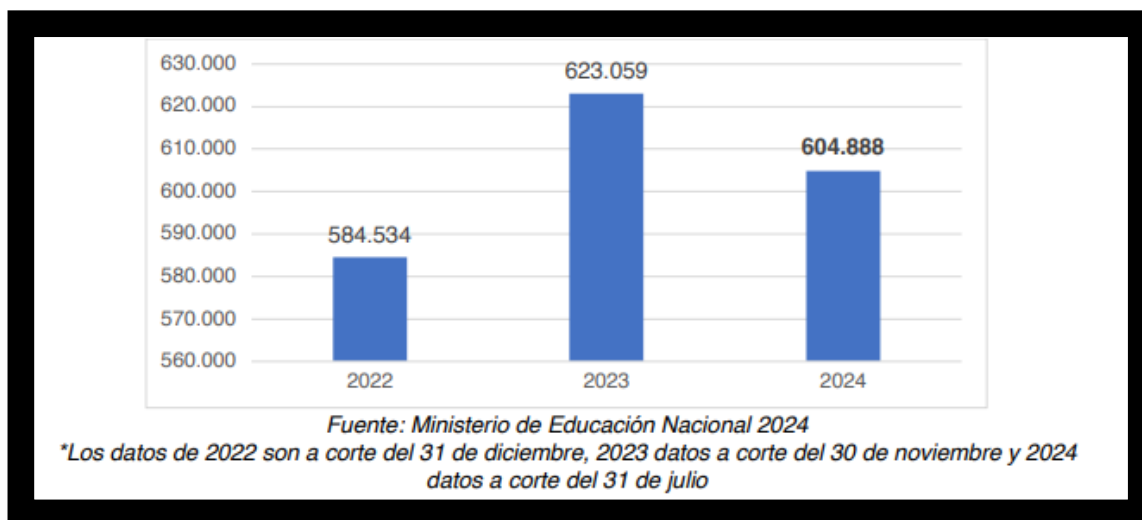


Tabla 2. Evolución de la matrícula en educación básica y media de migrantes venezolanos 2022-2024. Tomado de (MEN, 2024)

En total, son 609.160 niños, niñas y adolescentes del vecino país los que hoy estudian en Colombia. En otras palabras, 6 de cada 100 estudiantes matriculados en los colegios del país son venezolanos, lo que además refleja que cerca del 90% de la cantidad total de menores migrantes en edad escolar que se encuentra en territorio nacional, están siendo escolarizados. (Orduz, 2024)

Orduz (2024) también nos dice que para el mes de noviembre de 2024 los matriculados se concentran principalmente en las ciudades de Bogotá (74.333), Medellín (37.049), Cúcuta (32.000), Cali (24.486) y Barranquilla (21.266). En lo que respecta a regiones, el 34% de los migrantes venezolanos matriculados se encuentra en la región centro oriente del país.

Colombia, pese a ser reconocido como un país emisor de migrantes, ha impulsado grandes políticas públicas para atender a una de las migraciones más grandes del mundo, en términos educativos principalmente. (SED, 2022; MEN, 2022; UR, 2024). Cuenta de ello, es su gran participación internacional cuando de la migración se trata, ya que, fue

sede de la XXII Conferencia Suramericana sobre Migraciones en Bogotá, participará en la Cumbre de América Latina y el Caribe en México y presidirá el Foro Mundial sobre Migración y Desarrollo. (UR, 2024)

Teniendo en cuenta la realidad social y educativa del país frente a la diáspora migratoria, el objetivo de esta investigación es mostrar por qué la formación ciudadana que se da en los marcos de la escuela corresponde necesariamente a la reproducción de una única cultura que se enmarca en un canon del modelo de Estado-Nación. Siendo la migración, un problema social relevante que va a propender por otros tipos de ciudadanía, para que los estudiantes transnacionales no deban hacer omisión de la educación que desarrollaron en un tiempo previo.

Justificación

El descenso en las tasas de natalidad es un fenómeno de creciente preocupación en algunas regiones del mundo. Las Naciones Unidas advirtió que cada vez más países están preocupados por esta disminución, ya que, aproximadamente dos terceras partes de la población mundial viven en zonas donde la fertilidad no alcanza el umbral de 2,1 nacimientos por mujer, cifra considerada necesaria para el reemplazo poblacional. (Romero, 2024; OCDE, 2024)

La natalidad en Colombia está atravesando tiempos difíciles, según las cifras más recientes, se evidencia una tendencia descendente principalmente en Bogotá, Nariño, Amazonas y Arauca. De acuerdo con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística durante el año 2023, se registraron 510.746 nacimientos en el país, una reducción de 58.563 nacimientos en comparación con el año anterior. (Romero, 2024)

El Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana analiza esta realidad nacional frente al cierre de colegios en Colombia por bajas en la demanda estudiantil. Dicha problemática es una manifestación visible de un conjunto de situaciones sociodemográficas y económicas que se han venido produciendo a lo largo del siglo XXI. (2024)

El estudio mencionado sustenta sus cifras en el Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) 2018 del DANE, en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en las Estadísticas Vitales asociadas a los nacimientos del DANE. Así, se analiza la situación y relación entre el cierre de colegios y la transición demográfica nacional en los últimos años, principalmente para el periodo 2010 a 2023.

En un lapso de 13 años se pudo identificar que el año 2012 fue el pico más alto de nacimientos en Colombia al registrarse un total de 676.8 mil nacimientos. En el 2019 ese número se redujo a 620 mil y en el 2023 se registró la cifra más baja de los últimos doce años: 510.748 nacimientos, lo que representó una caída del 11% frente al 2022, pero del 24,5% al compararlo con el 2012. (LEE, 2024)

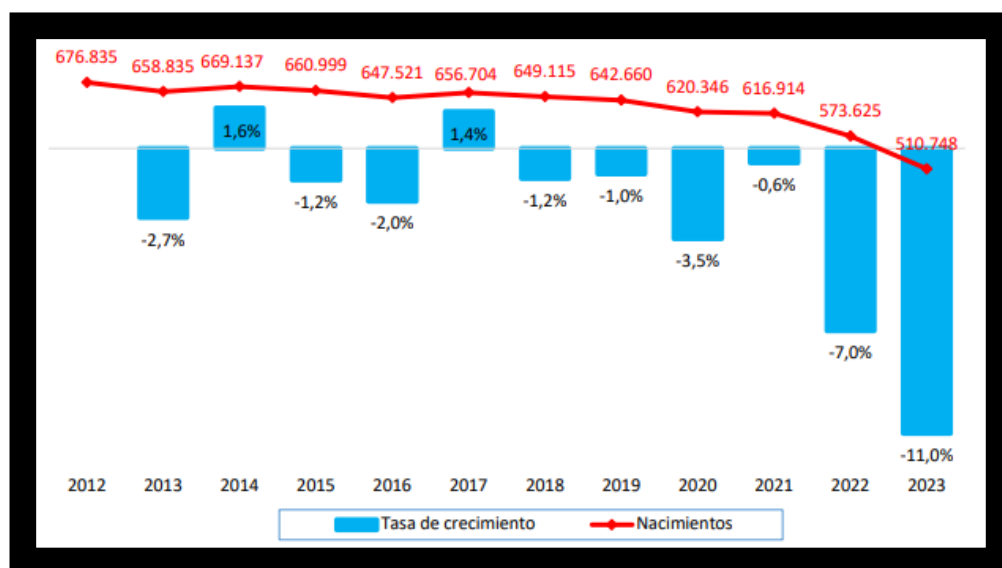


Tabla 3. Nacimientos registrados en Colombia: 2012-2023. Tomado de (LEE, 2024). Elaboración realizada a partir de Estadísticas Vitales del DANE.

Los cambios demográficos tienen un ritmo particularmente lento y continuo, por lo que las variaciones son más ostensibles en periodos de estudio más extensos. Mientras que en la década de los 50 y 60 el 20% de la población en Colombia tenía menos de 6 años, para el 2024 tan solo el 8,4% hace parte de ese rango etario. Además, para el 2000 el 35,9% de la población nacional tenía 16 años o menos, para el 2024 este porcentaje se redujo en 11 puntos porcentuales alcanzando tan solo el 24,9%. Y para el 2070 se proyecta que la participación se reduzca al 13,9%. (LEE, 2024)

Dado que la participación porcentual de la población infantil, adolescente y juvenil ha venido reduciendo, la población adulta y en especial, la adulta mayor registra una mayor participación en el tiempo. Esta situación se ha denominado como envejecimiento de la población y se ha convertido en una tendencia demográfica a nivel nacional y global significativa, impulsada por el aumento de la esperanza de vida y la reducción de la natalidad. (FMI, 2023)

Según LEE (2024) la transición demográfica acelerada en el país, que se está caracterizando por el nacimiento de menos niños y la mayor esperanza de vida, ha ocasionado que existan menos estudiantes y lo anterior tiene una incidencia directa y negativa en la demanda educativa. Esto podría significar:

“El hecho de que, en términos generales, la matrícula en educación regular registre en los últimos catorce años un comportamiento de forma continua a la baja acompañada de menores nacimientos en el país (...) ha venido produciendo una situación difícil para los establecimientos educativos, pues sin dudas, los ingresos obtenidos por matrícula y otros servicios se han reducido ante la menor demanda educativa” (LEE, 2024, pág. 17).

En 2010 la matrícula en educación regular sumó un total de 11.1 millones, considerando tanto el sector oficial como no oficial. Luego, en 2020 esta pasó a 10 millones y en 2023 se ubicó en 9.8 millones de acuerdo con el SIMAT del MEN. En cuanto a las variaciones en la matrícula, la caída entre el 2010 y el 2023 fue del 11,9%, lo que representa más de 1.3 millones de estudiantes matriculados menos. (LEE, 2024)

A lo anterior se le suma la ocurrencia de la deserción escolar. En Colombia, en 2021, 333.680 personas desertaron del sistema educativo, cerca de 28 mil menos que en 2020. Sin embargo, estos representan 130 mil desertores adicionales comparado con los niveles de 2019, en los que aproximadamente 200 mil estudiantes desertaron por año. (LEE, 2024)

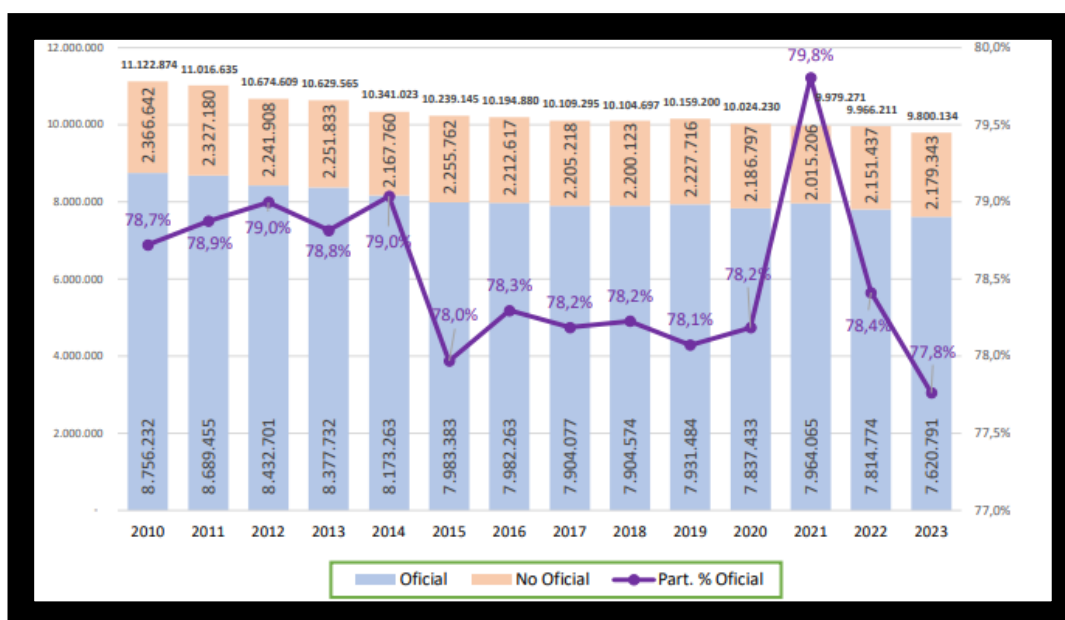


Tabla 4. Matrícula en educación regular según sector: Nacional 2010-2023. Tomado de (SIMAT, 2023; LEE, 2024)

Si hay menos nacimientos, hay menos niños, por tanto, hay menor demanda educativa y así se reducen las matrículas. Esto genera una disminución de los ingresos operativos que conllevan a su vez, a pérdidas para los establecimientos educativos. Gloria Bernal, directora del Laboratorio de Economía de la Educación, advierte que la disminución de las tasas de fertilidad a nivel mundial afecta la demanda educativa, lo que puede bajar los ingresos de las instituciones educativas, lo que a su vez puede conducir a cierres de colegios. (LEE, 2024).

En los últimos 6 años, cerca del 12% de las sedes educativas del país (privadas y oficiales) se reportaron en estado de cierre. (Buitrago, 2024). En el 2019 se tenían 53.527 sedes, para el 2020 el número se redujo a 53.484; para el 2021 cayó nuevamente a 53.066; para el 2022 se recuperó al subir a 53.185 y finalmente en el 2023 volvió a bajar al ubicarse el stock de sedes en 53.148. En resumen, el número de sedes entre el 2019 y 2023 se redujo un 0,7%, equivalente a 379 sedes educativas menos.

Mientras el cierre de colegios privados obedece principalmente a problemas de sostenibilidad financiera, el cierre de colegios oficiales suele estar vinculado a decisiones gubernamentales relacionadas con la racionalización de recursos. El Estado puede optar por cerrar una institución educativa pública si no cuenta con un número suficiente de estudiantes, buscando así reubicar a los alumnos en colegios cercanos.

Entre otras razones que pueden llevar al cierre de estas instituciones se encuentra la escasa flexibilidad presupuestal que enfrentan los rectores para reasignar recursos y responder de manera eficiente a las necesidades operativas, limitando su capacidad de adaptación. Sin la libertad para reorganizar presupuestos o implementar innovaciones pedagógicas, muchos colegios no logran optimizar sus recursos, lo que contribuye a deteriorar la calidad educativa y, eventualmente, a la decisión de cerrarlos. (LEE, 2024)

Sin embargo, el cierre de colegios no es la única medida al respecto. Para Isabel Segovia, Secretaria de Educación del Distrito, la capital no solo puede optar por cerrar colegios para suplir una baja en la demanda educativa, esta cuenta con cupos suficientes

y podría usar el espacio que se abre para ampliar la jornada única que hoy cubre al 22% de los alumnos. (Ávila, 2024)

Colombia enfrenta un cambio poblacional persistente y marcado. El descenso de la natalidad es un factor muy influyente a la hora de querer mantener una población joven económicamente activa, que se encargue del relevo generacional necesario para que una sociedad sea próspera. Frente a estas condiciones, el país experimenta una pirámide poblacional que tiende a dejar de tener una base estable para, empezar a tender a la regresión y a una población envejecida.

Entre las múltiples consecuencias que se pueden dar en los diferentes estamentos e instituciones sociales, se ha podido evidenciar y presentar una coyuntura que atraviesa directamente la intención política de este trabajo de investigación: el descenso de la población estudiantil. Semejante contracción habría sido mucho más significativa de no haber sido por la migración venezolana. Según los registros de las autoridades migratorias, los estudiantes originarios del país vecino pasaron de algo más de 200.000 en 2019 a 622.503 en el 2023. (Ávila, 2024)

Las migraciones constituyen un importante factor de cambio en la estructura y dinámica poblacional en las regiones involucradas. Teniendo en cuenta la dimensión y la repercusión de la migración venezolana sobre la estructura poblacional, social y económica del país, es relevante contar con una caracterización de la fecundidad en dicha población. Así, el DANE (2021) identificó y caracterizó los nacimientos reportados en estadísticas vitales en los años 2017 a 2020 de mujeres procedentes de Venezuela, y los comparó con los de mujeres colombianas.

Desde 2017 y hasta 2020 el volumen de nacimientos de madres procedentes de Venezuela en Colombia ha sufrido un incremento sustancial. Mientras en 2017 se registraba en el territorio nacional el nacimiento de 1.256 niños de madres procedentes de Venezuela, en 2020 este número ascendió a los 66.637 nacidos vivos. El aumento anual más notorio tuvo lugar en 2018, cuando la variación fue de 670,0%, reportando 27.583 nacimientos más que en el año inmediatamente anterior. (DANE, 2021)

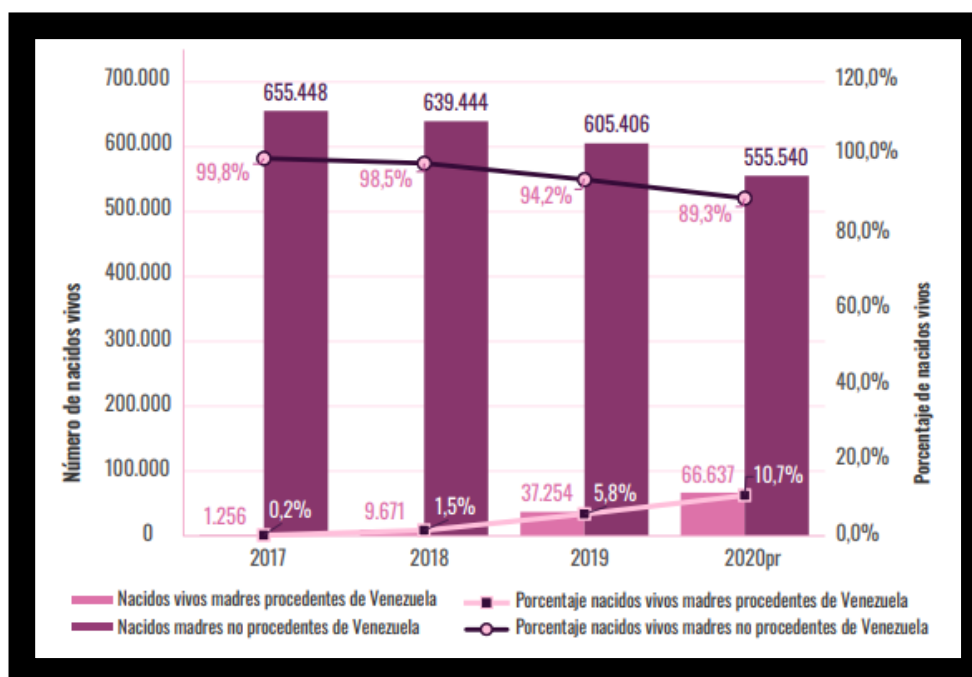


Tabla 5. Número de nacimientos en Colombia de madres procedentes y no procedentes de Venezuela. Total nacional de 2017-2020pr. Tomado de (DANE,2021)

El volumen de nacimientos de madres procedentes de Venezuela ha mostrado un carácter expansivo a lo largo de los diferentes territorios del país. En 2017 tres entidades territoriales concentraban cerca del 70% de nacimientos de madres procedentes de Venezuela, en 2020 una proporción similar de nacidos vivos estaba concentrada en Bogotá, Norte de Santander, Antioquia, Atlántico, La Guajira, Valle del Cauca, Magdalena y Santander. (DANE, 2024)

Los nacimientos de madres procedentes de Venezuela durante 2017 a 2020 mostraron un incremento importante, comportamiento disímil al de las madres colombianas entre quienes se observó una disminución gradual. El análisis departamental reveló el carácter expansivo de la migración venezolana y su impacto demográfico a través de la fecundidad. Si bien Bogotá es el territorio con mayor número de nacidos vivos de madres procedentes de Venezuela registrados entre 2017 y 2020, estos solo representan el 5,2% del total de nacimientos reportados en la capital del país en estos años. (DANE, 2024)

El alto índice de fertilidad de madres venezolanas residentes en Colombia ha ido contrarrestando la baja en la natalidad nacional para salvar de algún u otro modo varios colegios en el país al no permitir que la demanda escolar caiga en picada. Si bien, la migración venezolana no es asunto central de análisis, sí es un ejemplo de movilidad humana que permite visibilizar cómo la migración es un fenómeno que desafía la educación de los colegios a nivel nacional, al mismo tiempo que la salva de un cambio sociodemográfico alarmante.

En Colombia la educación es un derecho fundamental y un servicio público consagrado en la Constitución Política, que se ofrece en los niveles de preescolar, básica y media a la población que se encuentra en el territorio nacional, incluyendo la población migrante. (MEN, 2022). Aun así, la percepción que se tiene sobre el estudiante está construida en una matriz cultural homogénea, ligada a su vez a la idea de un Estado-nación monocultural. (Riedemann, Stang y Roessler, 2021)

Marshall sostiene que la ciudadanía “es un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica” (1997, p. 312). Esa distinción es, precisamente, fundante del Estado-nación, porque “la inmigración representa el límite mismo que pone al descubierto la verdad fundamental del Estado: que la discriminación es parte de su naturaleza” (Gil Araujo, 2010, p. 244, como se citó en Riedemann, Stang y Roessler, 2021).

La ciudadanía no es una unidad homogénea sino heterogénea. El acceso a todos los servicios urbanos, a las actividades que se desarrollan en la ciudad, a la existencia de mecanismos reductores de la desigualdad y a estimuladores de la movilidad social, debería ser el ideal de una sociedad urbana que rige sus principios en el cosmopolitismo.

En busca de una ciudadanía que intenta renovar sus derechos a través de la escuela y de la formación ciudadana, Israel León (2018) hace referencia a la situación de los estudiantes migrantes diciendo que “se encuentran sujetos en un proceso en dónde están obligados a socializar y desenvolverse en una cultura diferente” (pág. 17). Esta afirmación refleja cómo desde la escuela se le viene pidiendo al estudiante migrante que

reemplace sus prácticas culturales para que pueda ser aceptado por las nuevas esferas sociales de las que empieza a hacer parte.

Beech Moreno (2014) afirma que “el enfoque general a través del cual se resuelve la educación de los estudiantes inmigrantes se basa en la idea de la asimilación de los extranjeros a una cultura dominante imaginaria que se percibe como cerrada y estática” (pág. 9). Esto genera que la escuela no esté abierta a la diferencia, y que no esté dispuesta a cambiar, lo que lleva a dejar de lado la posibilidad de adaptar los currículos y encaminar la escuela hacia una pedagogía intercultural.

Algunos docentes han emprendido un camino experimental y empírico sobre el trabajo con la población migrante y solicitan que la escuela deje de enfrentarse a este proceso con herramientas vanas pues el Estado ha garantizado el acceso a las instituciones públicas a los niños migrantes, pero es claro que el garantizar su derecho a la educación debe ir más allá de la accesibilidad que es apenas el primer paso. Las instituciones requieren de la atención del Estado no sólo en términos materiales sino también formativos, logísticos y estructurales. (Cortés, 2020)

Siendo la educación un escenario de posibilidad para la migración, la vinculación del relato de la ciudadanía a la comunidad nacional debería empezar a desaparecer. Uno de los desafíos de la escuela es permitir un aprendizaje de la ciudadanía que tenga en cuenta la diversidad, y que enseñe a desenvolverse dentro de ella de manera adecuada y tolerante. (Riedemann, Stang y Roessler, 2021). Finalmente, relacionar la enseñanza de la migración con el proceso de formación ciudadana es una acción necesaria y oportuna en el contexto actual del país.

Pregunta de investigación

¿Cómo relacionar la enseñanza de la migración con el proceso de la formación ciudadana de los estudiantes de grado quinto de la IED República Bolivariana de Venezuela?

Palabras clave: ciudadanía, migración, didáctica de la geografía, currículo y formación ciudadana.

Objetivo general

Relacionar el proceso de formación ciudadana de los estudiantes con la enseñanza de la migración en el aula de Ciencias Sociales.

Objetivos específicos

1. Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales.
2. Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía.
3. Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales.

Revisión documental

Esta revisión documental aborda referencias con menos de 20 años de antigüedad, intentando reconocer cómo los distintos procesos de movilización social configuran nuevos retos para la educación y que, además, visibilizan nuevas estrategias para la formación ciudadana relacionadas con la enseñanza geográfica.

La bibliografía seleccionada proviene principalmente de artículos, tesis y libros que tratan las categorías de ciudadanía y migración, siempre enfocadas en la escuela y la educación. En cuanto a la primera categoría, destacan nombres de universidades de Bogotá como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital, tenidas en cuenta por su interés y trayectoria en la formación de profesionales que educan ciudadanos en el marco de los colegios de la ciudad y del país.

La segunda categoría, sugiere un paneo que sobrepase los límites geográficos y soberanos de Colombia para estudiar desde un punto de vista más global, Latinoamericano principalmente, las movilizaciones sociales recientes. Ello con el fin de empezar a entender cómo en medio de la recepción de esta población migrante en edad escolar se deben asumir nuevos retos para la educación y formación ciudadana.

La migración

La profesora Ángela Cortés en el año de 2020 escribió una tesis titulada “*La escuela frente a la migración infantil: un reto hacia la educación intercultural*”. El objetivo de la autora es problematizar el rol de la escuela frente a la acogida de la población migrante venezolana en primera infancia e identifica cuáles han sido las lecciones aprendidas a partir del proceso que se ha llevado a cabo.

El enfoque investigativo es de corte cualitativo y con un enfoque narrativo que posibilitó la comprensión de la migración desde el contexto educativo, esto a partir del análisis del discurso de docentes y orientadores de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Cortes (2020) menciona que “la infancia es una época que requiere especial cuidado, independientemente de las condiciones económicas o de nacionalidad, debe ser inaceptable que un niño o niña haga parte de escenarios que le impidan escolarizarse”. (1989, pág. 14). En ninguna circunstancia se debe permitir que una persona en edad escolar sea privada de su derecho a recibir una educación digna, sobre todo si tenemos en cuenta declaraciones internacionales como, por ejemplo, la Convención de los derechos del niño.

El acceso a la educación no es garantía. “Puede tornarse permisible la exclusión social desde la misma escuela debido a un etnocentrismo que genera actitudes de superioridad de la población autóctona frente a la población migrante, queriendo sobreponer la cultura propia ante la ajena desconociendo su alteridad” (Cortés, 2020, pág. 43). Esto genera prácticas homogeneizadoras que sólo reflejan una incapacidad de convivir entre la diversidad de culturas que habitan un mundo globalizado.

La investigación concluye que “cuando los niños migrantes llegan a la escuela empiezan a interactuar con una nueva cultura y allí es donde ellos establecen sus relaciones, se reconocen a sí mismos en este nuevo escenario a la vez que conocen a los otros” (Cortés, 2020, pág. 114). Si en este punto la escuela decide ignorar la cultura de la que el estudiante hace parte, afecta directamente su identidad y lo lleva hacia una aculturación en donde este no podrá reconocer el nuevo lugar que ocupa o que ocupó.

Las profesoras Beech y Moreno (2014) escribieron un artículo titulado “*Experiencias escolares de jóvenes migrantes: una comparación de las políticas y las prácticas en la ciudad de Buenos Aires y Madrid*”. Este trabajo compara las experiencias escolares de los hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en Madrid y en la Ciudad de Buenos Aires a partir del análisis de los perfiles migratorios de las dos ciudades.

La segregación en estas experiencias escolares se agrava con los prejuicios que algunos docentes tienen respecto de sus alumnos inmigrantes. Así, “las creencias personales que los docentes tienen hacia sus estudiantes extranjeros afectan la manera en que se los trata y, por lo tanto, dificultan la adaptación y tránsito en la institución” (Beech y Moreno, 2014, pág. 6). Dicha situación se evidencia a continuación:

“Mariela, una estudiante chilena de 17 años que llegó a los 9 a Madrid y se encuentra en el último año de la escuela secundaria obligatoria asiste a una clase compensatoria porque está atrasada un año. De esta clase participan siete estudiantes, cuatro de Sudamérica y tres españoles. Mariela comentó acerca de la actitud de la docente de esta clase hacia los sudamericanos: “Mi profesora dice que odia los acentos sudamericanos y que hay sudamericanos que parecen monos”. Su hermana Lucía, que asiste a la misma clase compensatoria, destacaba que la misma docente las llamaba “sudacas” y que sus compañeros españoles les dicen que ellas son inferiores a los españoles” (relato citado por Beech y Moreno, 2014, pág. 7).

Beech y Moreno (2014) mencionan algo fundamental frente a este tipo de relatos y es que “la falta de apoyo es la forma más significativa de discriminación en la educación de estudiantes inmigrantes” (pág. 7). Estos procesos están en marcada contradicción con una educación intercultural y que podría contribuir a la cohesión social a través de un abordaje más holístico y transformador que incluyera a toda la comunidad educativa.

En el contexto de Argentina las autoras mencionan que entre 1880 y 1930 llegó a la Argentina una gran cantidad de inmigrantes, la mayoría de ellos de origen europeo. En este contexto, uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo era el de homogeneizar a la población bajo la nueva “cultura Argentina”, lo que se creía garantizaría cierta estabilidad política y legitimaría el poder del estado central.

La Argentina (y especialmente la Ciudad de Buenos Aires) fue construida discursivamente como un enclave europeo en Sudamérica. Además, “dicho enclave se fortalecía con las narrativas históricas que se difundían en las escuelas y otras instituciones para promover la identidad nacional de la Argentina como un crisol de razas” (Beech y Moreno, 2014, pág. 8).

Algo destacado por las autoras es un sistema educativo casado con rituales nacionalistas en las escuelas para promover la identidad nacional. Algunos ejemplos son la bandera nacional que se iza por la mañana y se arría al terminar el día escolar y las efemérides que se celebran con actos formales en los que se canta el himno nacional. En este sentido, Beech y Moreno citan el siguiente relato:

“Conviven distintas etnias, donde hay muchos chicos extranjeros, donde ellos también se adaptan al sistema nuestro, les cuesta mucho adaptarse a los símbolos patrios, a nuestras canciones, adaptarse a la idiosincrasia argentina [...]. Pareciera, nuevamente, predominar la idea de que existe una “idiosincrasia argentina” como algo estático y cerrado, y que son los inmigrantes los que se deben adaptar a ella” (entrevista a una docente citada por Beech y Moreno, 2014, pág. 8).

Otra cita al respecto, que es pertinente mencionar es:

“Yo creo que es más el color de piel. Acá hay chicos que vienen de las provincias del norte [de la Argentina], que son similares a los bolivianos en su aspecto, tienen la misma fisonomía [...]. Entonces yo le digo: “¿Viste en general a quiénes les costaba?” Le costaba a casi todos los morochitos” (entrevista a una docente citada por Beech y Moreno, 2014, pág. 14).

Es difícil creer que los mismos profesores sean quienes reproducen los estigmas sociales hacia los migrantes. Su inconformidad no solo se traduce en negligencia, sino también, en la idea de ser cada vez más latinoamericanos. Se concluye que en ambas ciudades el enfoque general a través del cual se resuelve la educación de los estudiantes inmigrantes se basa en la idea de la “asimilación de los extranjeros a una cultura dominante imaginaria que se percibe como cerrada y estática” (Beech y Moreno, 2020, pág. 14).

Israel León en el año 2018 escribió un artículo titulado “*De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México*”. Se busca hacer una aproximación teórica sobre el perfil de los jóvenes migrantes que se han envuelto en la dinámica migratoria entre México y Estados Unidos. Su objetivo es proporcionar características recurrentes que ellos presentan en las escuelas a las que llegan, después de haber estudiado anteriormente en un país distinto.

En medio de determinar el perfil de estos alumnos, León (2018) contempla que este grupo poblacional, se forma en dos sistemas distintos implicando así una serie de particularidades únicas para su atención educativa. Esto significa un reto complejo para los jóvenes, ya que se encuentran sujetos en un proceso en donde “están obligados a socializar y desenvolverse en una cultura diferente” (pág. 130).

El lenguaje se destaca como un elemento central de la cultura. En medio de un proceso de adaptación ni siquiera se cuenta con una habilidad mínima para resolver la brecha social y el aprendizaje de una lengua oficial constituye una nueva dificultad. En consecuencia, Muños (1999) afirma que “los estudiantes tendrán problemas cognitivos para procesar información y se verán en desventaja en relación con sus pares debido al desconocimiento de la lengua” (como se citó en León, 2018, pág. 131).

Para finalizar, León (2018) concluye que otro aspecto pendiente de entretejer, es la manera en que la presencia de estos jóvenes en los centros escolares exige la transformación de la enseñanza. El problema radica en que el docente “así se situó ante la necesidad de implementar una pedagogía intercultural en la que debe de considerar elementos como la trayectoria educativa del migrante, no solo debe tomarlos en cuenta, sino valorizarlos sin prejuicios y utilizarlos a su favor” (pág. 132).

Sierra y López (2013) reflexionaron en torno a la *“Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos”*. En este artículo se estudia el fenómeno migratorio de menores de edad y las consecuencias educativas que derivan de él. La metodología empleada fue el análisis del discurso para determinar las variables de los perfiles de niños y jóvenes que migran de un país al otro y los procesos de inclusión o exclusión en el sistema educativo. Ello, bajo un panorama transversal centrado en la frontera de México-Estados Unidos.

Como muchos otros estudios se cita la Declaración de los Derechos del Niño de 1989 pero, con la particularidad de señalar su artículo 28 de derecho a la educación que dice: “todos los menores de edad deberán tener acceso a la educación en igualdad de condiciones”. Sin embargo, las autoras afirman que “Estados Unidos no tiene ratificada la Convención y por tanto no reconoce en igualdad de condiciones a aquellos menores que no son ciudadanos por condición de nacimiento o situación jurídica regular” (Sierra y López, 2013, pág. 29).

Bajo esta naturaleza el retorno de los inmigrantes aumenta sus probabilidades, por lo que estas familias tienden a regresar al estado de donde son originarios. Es ahí, donde Sierra y López (2013) se preguntan acerca del acceso escolar de los menores en aulas

mexicanas, ya sea por primera vez, o en algunos casos, después de haber estado muchos años fuera del sistema educativo mexicano y con el inglés como primera lengua.

Para Sierra y López (2013) “analizar el impacto que supone que muchos niños regresen a las comunidades de origen de los padres sin dominar la lengua española, es uno de los grandes retos del sistema educativo en México” (pág. 34). En un proceso de movilización constante la población migrante no se puede determinar con ningún apellido que detone su procedencia.

La migración de niños o jóvenes de Centro América hacia México y a su vez de México hacia EE. UU. tiene un arraigo cultural clave en la decisión de migrar. La mayor parte de estos jóvenes “migran por la necesidad de reencontrarse con sus familiares, muchos de ellos crecen con el conocimiento de algún familiar en el “otro lado”, por tanto, se desarrollan bajo una cultura de familia migrante y sobre todo transnacional” (Sierra y López, 2013, pág. 36).

En un ir y volver constante la escuela como espacio de socialización, tiene un papel fundamental en el trayecto de la adaptación de los jóvenes inmigrantes y en la reconstrucción de sus identidades sociales. En este espacio “es donde experimentan el encuentro con nosotros y con los otros. También es el espacio donde se aprende a conocer la estructura social en la que viven” (Sierra y López, 2013, pág. 38).

La escuela es el agente de socialización o instrumento para la adaptación cultural de los jóvenes migrantes. Sin embargo, el sistema escolar estadounidense es inapropiado para la realidad que se está experimentando en este grupo de migrantes. Ellos “están obligados a negociar con dos culturas, dos espacios y posiciones que pueden convertirse en una mezcla de posiciones entre el lugar de origen y la sociedad receptora” (Sierra y López, 2013, pág. 39).

Si la educación en el plano escolar sigue con la intención de formar un único ideal de ciudadanos ignorando las distintas formas de ser, habitar y movilizarse en el mundo, entonces su propósito es de por sí excluyente y exclusivo. Esta reflexión se puede evidenciar en la siguiente entrevista de la investigación que se ha venido tratando:

“Yo nací en California y mi mamá nació en Oaxaca, estuvimos en Los Ángeles Ca. Y estuve en la escuela 6 años, hasta que a mi mamá la deportaron, me siento triste porque extraño los Estados Unidos, extraño hablar inglés, pero en 10 años yo voy a estar en Bakersfield dibujando porque quiero ser una artista de dibujar artes y aquí siento que no puedo ser porque me siento triste en la escuela de México” (alumno de primaria, 2012, entrevista citada por Sierra y López, 2013, pág. 40).

Finalmente, se propone que la pedagogía intercultural favorece al desarrollo de competencias para la comprensión e intercambio de saberes. Permite a los alumnos desarrollar herramientas para decodificar las experiencias que produce el encuentro con diversas culturas y perspectivas de vida, en condiciones de igualdad.

La profesora Marta Rodríguez en el año de 2020 publicó un libro titulado: *“Abordajes interdisciplinarios sobre la niñez y la adolescencia migrante: Contextos de Centroamérica y Norteamérica”*. Su intención es develar la imagen de los actores de la migración internacional como una que se ha diversificado. Para este fin, permite que varios (as) autores (as) desarrollen un capítulo desde su ejercicio profesional.

Para Rodríguez esta interdisciplinariedad es necesaria para una articulación entre la invisibilidad a la que todavía se somete a la niñez y a la adolescencia con el estudio de la movilidad en comparación con los grupos de adultos. Para ello se centra en el continente americano, “es allí donde viven 6.3 millones de migrantes (20 % del total mundial), y uno de cada diez migrantes es menor de edad y cuatro de cada cinco migrantes viven en tres países americanos: Canadá, Estados Unidos y México” (2020, pág. 9).

El primer artículo que interesa de este libro es de las profesoras Barajas y Soto que hablan de *“La identidad: el reto de la niñez en contexto de movilidad humana”*. Ellas presentan la problemática de los retos en el reconocimiento de la identidad jurídica de la niñez en el contexto de movilidad en Tijuana, Baja California, y su asentamiento en el Registro Civil. Esto lo hacen con el fin de que las niñas y niños nacidos en México de padres extranjeros puedan acceder al reconocimiento de una nacionalidad.

Barajas y Soto (2020) dicen que “la falta del reconocimiento de la identidad jurídica de la niñez conlleva a la posibilidad de un caso de apatridia, que se da cuando una persona no es reconocida por ningún país como ciudadano conforme a su legislación”. (como se

citó en Rodríguez, 2020, pág. 121). La condición de apátrida posiciona a los migrantes en grados de vulnerabilidad altos. Al no contar con un documento de identidad, se complican los procesos de acceso a derechos como la educación y la salud.

Es una vulneración directa del artículo 8 de la Convención sobre los Derechos del Niño de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1989: “Los Estados se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas”. Si la ciudadanía no es conferida cualquier vulneración a los derechos es permisible.

El segundo artículo de este libro es de la profesora Luisa Velasco (2020) titulado *“El español de la niñez y la juventud latina en Estados Unidos: que hay otra voz que hay que escuchar”*. La autora se sitúa en la intersección entre las políticas educativas y lingüísticas del sistema educativo estadounidense que promueven la asimilación al inglés, discriminan al español y excluyen las prácticas bilingües de la niñez y juventud latinas.

Velasco afirma que para las juventudes “el español es parte esencial de la construcción de sus identidades etnolingüísticas como miembros de la comunidad hispanohablante” (2020, pág. 188). Sin embargo, en el siglo XX las reacciones contra la diversidad y el bilingüismo de las poblaciones racializadas se agudizaron a la luz de las grandes olas migratorias que lo caracterizaron.

Prueba de ello fue Theodore Roosevelt quien, en 1919, en su discurso en la American Defense Society definió al inglés como la marca de lealtad a Estados Unidos y de identidad americana: “Aquí no puede haber lealtad dividida (...). Tenemos espacio solo para una lengua, y esa es la lengua inglesa, y tenemos la intención de que esta sea el crisol que vuelva a nuestra gente americanos” (como se citó en Rodríguez, 2020, pág. 192).

En últimas, Velasco sugiere que el trabajo docente no es corregir ni compensar las prácticas discursivas de la juventud latina, sino “visibilizar y validar el uso de sus variedades populares y de translenguaje a la par de propiciar reflexiones críticas que identifiquen la presencia de estas con instancias en las que se usan las lenguas dominantes como el español” (como se citó en Rodríguez, 2020, pág. 202).

Las anteriores investigaciones nos han permitido ver que la migración es un tema más que vigente. De esa manera se han propuesto diferentes alternativas para contribuir a una formación ciudadana desde un punto de vista más intercultural, pero sobre todo humano. Los siguientes dos artículos buscan seguir respondiendo las preguntas del “cómo y quiénes”, con el fin de reflexionar sobre el rol del maestro en su constante ejercicio de repensar su práctica.

Elizabet Arocas (2016) nos habla de los “*Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes*”. Su objetivo es reconstruir las lógicas de control, vigilancia y selección que imperan en los diversos dispositivos desplegados para afrontar el fenómeno. La metodología empleada es la etnografía, esta se articula a través de entrevistas a jóvenes migrantes que llegaron al territorio valenciano cuando eran menores de edad.

Arocas (2016) manifiesta que la educación de los jóvenes migrantes se hace bajo la premisa y sentido pedagógico de la otredad. Para ella, esto requiere atención, dado que se reproduce la construcción social del estigma desde unos atributos que los diferencian socialmente y que se perciben directamente. Según Goffman (1986), estos atributos desembocan en el menosprecio y configuran el estigma mientras los desacredita.

Los discursos y prácticas que se establecen a través de esta mirada legitiman los procedimientos y las actuaciones que los construyen como intrusos. Esto solo se logra gracias a métodos como la disciplina, que se entiende como:

“A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad y utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas” (Foucault, 2002, como se citó en Arocas, 2016, pág. 55).

Entonces todas las actividades cotidianas presentes en la escuela “aparecen programadas y diseñadas, impuestas por un sistema de normas formales explícitas y supervisadas por un grupo de profesionales” (Arocas, 2016, pág. 58). La rutina individual de cada joven está sujeta a los recursos, los horarios establecidos y la convivencia, lo que genera su dependencia a la propia organización y estructura.

Finalmente, Arocas (2016) afirma que lamentablemente con la llegada de la mayoría de edad se pone fin a la obligación de protección del Estado y con ello también a las pretensiones de derechos universales (Derechos de la Infancia). Es por esto que se da tanta importancia a la infancia, porque la política social se caracteriza por el excesivo acento paternalista y asistencialista.

Los profesores Jiménez y Fardella (2015) hablan de la *“Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria”*. La preocupación de esta apuesta se da a partir de los cambios socioculturales que han tenido lugar en Chile y el aumento significativo de la presencia de alumnado inmigrante en las escuelas. Esto se desarrolla desde una perspectiva cualitativa y etnográfica de investigación.

Montecinos (2004) cree que para avanzar en la comprensión de la forma en que se están llevando a cabo los procesos de escolarización en dichos contextos, resulta útil “conocer qué tipo de valoraciones realiza el profesorado en torno a la incorporación de alumnado inmigrante (...), así, como cuáles son los desafíos que el fenómeno demanda para el quehacer docente” (como se citó en Jiménez y Fardella, 2015, pág. 420).

Según Díaz de Rada (2010), la cultura es un atributo grupal y no existe con independencia de su contexto. Para el autor la cultura implica necesariamente diversidad, siendo las interacciones el elemento constitutivo de lo multicultural. De esta manera, se “dejan de privilegiar aspectos ideológicos y de poder como base de las interacciones que tienen lugar en las escuelas” (como se citó en Jiménez y Fardella, 2015, pág. 421).

El problema de la educación multicultural es la negación de la diversidad. Es una mirada que se caracteriza por invisibilizar las diferencias atribuidas al origen sociocultural o étnico. Por tanto, se asume un estado de homogeneidad, pese a la existencia y aumento sistemático de alumnado inmigrante en las aulas. Al respecto se presenta un pequeño fragmento de una entrevista a un docente:

“(...) en el caso nuestro o en el caso de Chile, nuestros inmigrantes quiénes son: peruanos, colombianos, ecuatorianos mayoritariamente. Y cuál es la característica de ellos, que son todos sudamericanos, hablan español y provienen de estratos socioeconómicos muy similares a lo que es el chileno que es lo que recibimos en

la escuela entonces, desde mi punto de vista, no hay elementos que hagan pensar en que yo tengo que tener un enfoque distinto” (entrevista citada por Jiménez y Fardella, 2015, pág. 428).

El docente deja en evidencia que los estudiantes migrantes no suponen una característica relevante otorgando, por el contrario, mayor importancia a los elementos comunes que hay entre el alumnado inmigrante y el autóctono. Para Jiménez y Fardella “la negación de la diversidad no es explícita, pero se puede inferir que se desestima como un elemento que, en estas escuelas, constituye un porcentaje importante del alumnado perteneciente a minorías inmigrantes” (2015, pág. 428).

Esta modalidad de negación es constante en la mayoría de los relatos, como si de algo sistemático y estructural se tratara. El profesorado sigue funcionando de manera inalterable, desarrollando sus procesos de enseñanza y aprendizaje con las mismas reglas del juego, como si la llegada de alumnado inmigrante y su consecuente diversificación no requiriesen ninguna medida adaptativa. Esta idea la encontramos en el siguiente relato:

“Lo que no logro ver, puede ser por ignorancia mía, es en qué se tienen que adaptar curricularmente hablando (refiriéndose a las escuelas). ¿En qué se tienen que adaptar? Porque te vuelvo a repetir, en algún momento, hace tres años atrás tuvimos un 53% de alumnos que eran extranjeros, niños nacidos en otro lugar diferente a Chile, entonces es un porcentaje importante y, ¿cuál es la diferencia? ¿Tendríamos que haber hecho un colegio distinto? Me declaro incompetente” (entrevista citada por Jiménez y Fardella, 2015, pág. 429).

Lo relevante de esta afirmación es la falta de sensibilidad del profesorado a la necesidad de un replanteamiento global de la lógica educativa en contextos de diversidad cultural. Según Jiménez y Fardella (2015), esto “les impide a los educadores tomar conciencia de cómo algunas diferencias culturales se podrían traducir en barreras para el aprendizaje y la participación” (pág. 429). Lo anterior es más claro si citamos lo siguiente:

“Según el discurso de los docentes lo problemático de la diversidad radica en las condiciones de vulnerabilidad social en las que vive el alumnado, en sus vacíos o lagunas que presenta una parte de los inmigrantes en relación con sus

conocimientos previos y, como consecuencia, la diversidad se vuelve un problema para obtener los mismos niveles y resultados de aprendizaje que sus compañeros autóctonos” (Jiménez y Fardella, 2015, pág. 429).

Nuevamente, a lo largo de esta investigación se siguen viendo varios relatos en donde se nota con claridad cómo la condición de alumnado inmigrante está asociada directamente a elementos negativos que suponen una complicación para el profesor. Incluso se proponen medidas de segregación escolar, como la existencia de escuelas especialmente pensadas para ellos, de manera que puedan recibir el trato adecuado como se ve a continuación:

“(…) es el estudio y también entre ellos tenemos alumnos con grandes capacidades, alumnos muy diferenciales, que hay alumnos que la verdad no aprenden nada, o sea, la escuela trata de trabajar, la escuela tiene un programa diferencial, pero no da abasto, o sea, está bien tener 3 o 4 alumnos diferenciales en una sala, pero no 18 y eso se da, 16 o 17 alumnos con los cuales habría que trabajar muy personalizado, pero no se puede, o sea entonces, ¿en qué redonda eso? Que al final ya no es un problema de calidad de enseñanza, es un problema de calidad de estudiante” (entrevista citada por Jiménez y Fardella, 2015, pág. 431).

Se condena al alumnado inmigrante a permanecer en una situación de desventaja en la medida que “legítima en el profesorado el continuar desarrollando procesos de enseñanza y aprendizaje sin cambios sustanciales, o bien introduciendo medidas compensatorias que permitan neutralizar el déficit sociocultural que supone la condición de alumnado inmigrante” (Jiménez y Fardella, 2015, pág. 431).

Se necesita un rol activo, esperanzador y poco segregador por parte de los profesores, que convierta a la escuela en un espacio diverso para las culturas variopintas que la habitan y la transitan permanentemente. Ello con el fin de evitar “un espacio social que obliga a la renuncia del patrimonio y la herencia cultural del alumnado inmigrante, forzándolo a complejos fenómenos de aculturación” (Jiménez y Fardella, 2015, pág. 433).

Ciudadanía

En medio de la revisión bibliográfica hay varios posibles orígenes de lo que se define como ciudadano. En la Antigua Grecia, por ejemplo, los ciudadanos eran aquellos hombres que tenían derecho a participar, administrar y defender activamente la ciudad-estado, por lo que las mujeres, los niños, los extranjeros no eran considerados como tal.

Han existido diferentes definiciones sobre la misma categoría a lo largo del tiempo. El origen más preciso para tratar (aunque sigan variando sus interpretaciones) es el de la Revolución Francesa (1789), debido a que la instauración del nuevo régimen corresponde a modelos de división política aún vigentes. Su determinación se da por medio de unos marcos geográficos y soberanos en donde se da la existencia del Estado-Nación.

La existencia de este modelo posibilitó la creación de fronteras y poderes soberanos reconocidos internacionalmente, condicionando el derecho de ser, estar y movilizarse en el mundo. Esta limitación impulsó el rechazo del otro como diferente, y una de las tantas instituciones que reprodujo este sistema fue la escuela, como se apreció en el apartado anterior.

Alberto Martínez Boom tiene un libro magnífico titulado *“Verdades y Mentiras sobre la escuela”* (2012). Es un estudio genealógico para determinar el origen más acertado de la institución ya mencionada. En medio de esta gran investigación el tercer capítulo es clave: “la escuela surge para los pobres”. Allí, destaca este enunciado introductorio:

“La escuela es un acontecimiento histórico difícil de fotografiar, la escuela es justamente una práctica o, mejor, la racionalización de una práctica. La aparición histórica de la escuela pública no está ligada a hechos estrictamente educativos. Aparece como una forma inédita asociada a cuestiones que tienen que ver con los pobres, con las prácticas de policía, con asuntos de la vida en la ciudad, con los problemas planteados por esa regularidad llamada población y por supuesto con el poder” (2012, pág. 34).

Lo que el autor nos intenta decir es que cuando los historiadores se refieren a la escuela la remiten, por lo general, al confín de los tiempos e imponen de manera tácita a la escolarización moderna la idea de un pasado lejano. Así, Boom citando Pablo Pineau plantea de manera muy inteligente que “uno de los supuestos más permeados en la escuela, es imaginar que esta existió siempre, y parece natural suponer que su finalidad ha sido desde un comienzo educar a niños y jóvenes” (2012, pág. 36).

Es aquí, donde Martínez Boom (2012) plantea su mayor premisa “la escuela nace para los pobres”. En sus inicios, más que un lugar para ejercitar las bellas artes de leer y escribir, emerge como espacio de reclusión donde a los niños recogidos de la calle se les inculcan máximas morales, se les impone unas prácticas de policía y se les forma en oficios que los habilita para ser útiles a la República.

Para tal fin se crearon instituciones intermediarias como la escuela para permitir su adecuado gobierno. Se empiezan a establecer estas relaciones complejas entre familia, Estado, iglesia y escuela, tratando diferenciadamente a la población según su condición social. (Boom, 2012). El Estado empieza a ver a la escuela, entendida desde un principio como un lugar de encierro, como el medio por el cual puede reproducir el modelo de Estado-nación a través de la formación ciudadana.

La ciudadanía, sin embargo, entendiéndose como derecho, no es algo universal. David Harvey la define como algo que “es mucho más que la libertad individual de acceder a los recursos urbanos, se trata del derecho a cambiarnos a nosotros mismos cambiando la ciudad” (s/f, pág. 23). Es, además, un derecho común antes que individual, ya que esta transformación depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo.

Las profesoras Sugranyes y Mathivet (2011) reflexionan sobre lo anteriormente referido en *“Ciudades para todos: por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias”*. La preocupación central busca continuar con las reflexiones de 1968 cuando el francés Henri Lefebvre escribió su libro “El derecho a la ciudad” tomando en cuenta el impacto negativo sufrido por las ciudades en los países de economía capitalista.

La ciudad fue tomada por los intereses del capital y así dejó de pertenecer a la gente, por lo tanto, Lefebvre aboga a través del derecho a la ciudad por “rescatar el

hombre como elemento principal, protagonista de la ciudad que él mismo ha construido”. (como se citó en Sugranyes y Mathivet, 2011, pág. 23). El derecho a la ciudad es sinónimo de restaurar e instaurar la posibilidad del buen vivir para todos.

La ciudad, como lo analiza Jordi Borja (2003), es un espacio político, donde es posible la expresión de voluntades colectivas, es espacio para la solidaridad, pero también para el conflicto. El derecho a la ciudad es la posibilidad de construir una ciudad en la que se pueda vivir dignamente, reconocerse como parte de ella, y donde se posibilite la distribución equitativa de los bienes y servicios necesarios para vivir.

Finalmente, las autoras parafraseando a Borja (2003) dicen que actualmente es casi imposible separar el vínculo entre nacionalidad y ciudadanía (como se citó en Sugranyes y Mathivet, 2011). Esto tiene que ver directamente con la migración porque, aunque se proclamen las buenas intenciones de reconocer y proteger los derechos de los inmigrantes, la normatividad es siempre un compendio de limitaciones al ejercicio de movilizarse en el mundo.

Zapata (2002) en *“Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social”*, trata de realizar una síntesis de su propia tesis de maestría con el fin de presentar sus principales contenidos y resultados. Él concluye que “sólo una ciudadanía activa puede dar respuesta al reto de integración diferenciada que plantea el pluralismo cultural” (pág. 282).

El profesor Córdoba (2005) aborda *“La escala local y la dimensión de lugar como alternativas para la enseñanza de la geografía escolar y la formación ciudadana”*. Su intención principal es el desarrollo de la geografía académica con la geografía que se enseña en el escenario de la escuela, realizando una exploración sobre la situación de la enseñanza de la geografía frente a la reproducción de una serie de contenidos descontextualizados y que se presentan como estáticos.

Córdoba (2005) empieza por mencionar que uno de los mayores problemas de la geografía escolar es la enseñanza de factores físicos descontextualizados de los fenómenos ambientales, sociales y políticos. Cuenta de esto, son, por ejemplo, los “libros de texto generalmente desactualizados que no abordan problemáticas del mundo de hoy,

en donde los contenidos propuestos no favorecen la explicación y mucho menos la comprensión de los fenómenos y procesos espaciales asociados con la cotidianidad del estudiante” (pág. 85).

Para contribuir a una educación geográfica distinta, es necesario recurrir a las representaciones subjetivas que empiezan a construirse. Para ello, se hace uso de la dimensión del lugar que según Delgado (2003) no se circunscribe “a la escala local, sino que le asigna un carácter multiescalar que abarca desde las microescalas de las experiencias íntimas de las personas, hasta el planeta entero como lugar constituido en el hogar de la humanidad” (como se citó en Córdoba, 2005, pág. 86).

A pesar de que el lugar se presente en diferentes escalas dependiendo de la experiencia vivida, normalmente se asocia a un espacio cercano en donde el estudiante percibe la ciudad, o más bien, el espacio público. Aun así, no es común tratar a un niño o a un adolescente como un ciudadano puesto que no es mayor de edad.

Córdoba (2005) dice que “la ciudadanía sobrepasa cualquier marco legal y es especialmente una vivencia cultural, que implica un ejercicio ético entre el discurso y la práctica, que propende por el fortalecimiento de vínculos sociales que superen el carácter institucional y formal” (pág. 87).

La geografía como estudio del lugar y lo local tiene diversos aportes en la construcción de ciudadanos desde la escuela. La geografía del lugar implica el conocimiento de los objetos del entorno para “contextualizar y comprender los fenómenos a través del trabajo de campo y la excursión que lleva a un conocimiento del mundo real desde sus contradicciones y conflictos” (Córdoba, 2005, pág. 88).

Los profesores Cely y Moreno (2008) tienen un artículo titulado “*Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales*”. Ellos buscan reflexionar sobre los espacios de formación que permiten generar diversas alternativas, concepciones y formas de interactuar con el espacio urbano para potenciar un nuevo lenguaje en el marco de lo cotidiano. Para tal efecto, su metodología consiste en un marco teórico, acompañado por una serie de experiencias en el aula desarrolladas en prácticas desarrolladas con docentes.

La investigación es un factor clave para aprender a enseñar geografía. Cely y Moreno plantean que una de las mayores problemáticas para este tipo de propuesta, es que la comprensión de la vida urbana es “directamente proporcional a la experiencia en campo, por lo que los conocimientos por parte de un grupo de niños y jóvenes no son los que se esperarían en comparación de los adultos que transitan diariamente la ciudad” (2008, pág. 65). Aun así, esta es una labor necesaria como se puede ver a continuación:

“Formar para la ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo. Sin embargo, en nuestro contexto esa labor es todavía más necesaria y urgente, dado que Colombia sigue teniendo unos de los índices de violencia más altos del mundo. Lo mismo ocurre con la corrupción y con otros problemas sociales como la inequidad y las discriminaciones de diverso tipo” (Chaux, 2004, pág. 10).

La intención de formar ciudadanos es algo que subyace en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, definidas según el MEN (2004) como las características que poseen los seres humanos para vivir en sociedad. Ello se traduce en algo tan elemental como “nacer en un mundo socialmente constituido que implica el proceso mismo de aprender a relacionarse con otras personas y entender qué significa vivir en sociedad, y este es un aprendizaje que continúa toda la vida” (Cely y Moreno, 2008, pág. 66).

Para dicho fin, la escuela debe aportar a “reflexiones pertinentes siempre y cuando no se trate de una acumulación de principios o decálogos sobre el buen ciudadano, sino de construir en los seres humanos la capacidad de discernir, asumir, valorar y tolerar alteridades en un grupo social” (Cely y Moreno, 2008, pág. 67). Lo anterior, puede contribuir significativamente a la construcción de una cultura ciudadana para hacer frente a una sociedad cada vez más intolerante y violenta.

La materialización de una formación ciudadana cohesiva con una realidad urbana conflictiva, fue lo que es su momento propuso Antanas Mockus al publicar:

“La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El

núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano, al desconocido, por ejemplo, o a quien hará parte de las futuras generaciones [...] pero el ciudadano también se define por su relación con el Estado. Uno es ciudadano de un país específico con unas normas establecidas por un Estado específico. Cuando se habla de las consecuencias, un ciudadano no sólo mira las consecuencias para unos, sino para todos” (Mockus, 2004).

La formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de conocimientos porque ello no favorece el desarrollo integral requerido para el desempeño ciudadano en contextos reales. “Los valores no son suficientes (...). La enseñanza y comprensión de la ciudad debe tener como objeto central de estudio el conocimiento y la interpretación de la realidad espacial” (Cely y Moreno, 2008, pág. 68).

Dentro de las experiencias encontradas en el aula Cely y Moreno mencionan que muchos estudiantes no conocen a Bogotá y no han logrado construir algún tipo de identificación que vaya más allá de los límites de su barrio. En general observan un entorno de desorganización, inseguridad y desigualdad. Espacios donde los ciudadanos no logran ejercer sus derechos y mucho menos aplicar sus conocimientos. (2008, pág. 69)

Finalmente, Cely y Moreno (2008) creen fielmente necesario “articular la geografía y la ciudadanía para poder construir formas nuevas y reales de entender, leer, tejer y reconstruir el espacio geográfico” (pág. 72). Así mismo, el entorno local, regional y nacional debe ser objeto de estudio en la educación básica primaria.

Educación geográfica

Se ha podido evidenciar como la formación ciudadana que se da en el marco de la escuela corresponde a un sentido de identidad nacional que aboga constantemente por unas escalas reducidas que se refieren a marcos territoriales y regionales. Bajo este panorama los estudiantes transnacionales padecen una atención frívola por parte de una educación estática y poco transformativa.

Teniendo en cuenta que este trabajo se desarrolla en el contexto de la línea de investigación de la Educación Geográfica de la Universidad Pedagógica Nacional, es ineludible no hablar de su principal escenario de reflexión. Las referencias analizadas a continuación distan un poco de las acostumbradas, no son propiamente trabajos de grado que posean variopintas metodologías, sino que son artículos de profesores con muchos años de experiencia en la educación geográfica que dialogan con su práctica.

El profesor Rivera (2015) tiene un texto denominado *“La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano”*. Su propósito es reflexionar sobre la educación geográfica en el mundo contemporáneo y analizar la labor formativa de la geografía escolar. Se posiciona en la realidad histórica del inicio del nuevo milenio, preocupándose por las limitadas discusiones educativas para contrarrestar el uso indiscriminado del territorio y las problemáticas derivadas de la organización del espacio.

Para Rivera en las “reformas curriculares todavía se da el énfasis en el afecto al territorio, el apego a la nacionalidad y el amor a la patria, como orientaciones encaminadas al enraizamiento afectivo de la identidad nacional” (2015, pág. 53).

Hay una vinculación formativa del ciudadano con su territorio, con el espacio que ha estructurado su colectividad históricamente. Educar geográficamente, debe ser una opción acorde para sensibilizar sobre la complejidad vivida, a partir de la lectura hermenéutica de la realidad estudiada.

Se concluye que esta realidad del presente momento histórico implica para la Educación Geográfica, la exigencia de promover el tratamiento pedagógico de los problemas y los temas de interés colectivo. Ello implica “reorientar su finalidad para formar al ciudadano conforme con la problemática vivida y la gestión de su transformación,

mientras se sensibiliza su cotidianidad en cuanto a la incidencia de su participación social” (Santiago, 2015 pág. 56).

Lindón (2011) en *“La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial”*, intenta ahondar en los caminos de la investigación geográfica y la educación geográfica que siempre han constituido dos de los quehaceres clásicos de los geógrafos. Esto lo hace a partir de la propuesta de Wright, la cual implica convertir los territorios desconocidos por la persona en términos de su propia experiencia espacial, en territorios conocidos experiencialmente.

Para permitir el conocimiento de lo ignorado hay que tener en cuenta que las percepciones espaciales no se reducen a una capacidad biológica del ser humano, sino que emergen de esas capacidades sociales e históricamente construidas. Ese “modelado colectivo de lo que se ve de los lugares, o de aquello que se escucha de los lugares, (...) muestra que las capacidades sensoriales de todo sujeto son educadas o configuradas socialmente” (Tuan, 1977, como se citó en Lindón, 2011, pág. 17).

Por su parte, Lindón dice que la experiencia espacial además de incluir lo sensorial, también posee una dimensión vinculada con la memoria. Cuando “un sujeto toma contacto con un lugar, en el presente en el que ocurre esa experiencia suele rememorar recuerdos del lugar en otro tiempo, si es que ha tenido una experiencia previa del lugar” (2011, pág. 18).

Finalmente, la profesora menciona algo muy interesante que por lo general es ignorado, y es que la educación geográfica básica formal suele mantener el supuesto de que toda persona conoce su espacio de vida. Entonces, la “educación geográfica debe cobrar un mayor interés como una práctica de resistencia ante la poca comunicación por parte de los sujetos con sus posibles vivencias, a pesar de que toda existencia humana tiene una insoslayable condición espacial” (Lindón, 2011, pág. 22).

El profesor chileno Marcelo Garrido (2005) habla de *“El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica”*. Intenta indagar en las posibilidades del discurso pedagógico cuando se considera el saber espacial informal como un antecedente de las prácticas transformativas. Esto debido a que es común que

existan radicalismos socio-geográficos que no permiten entender el espacio geográfico como una noción experiencial que es inherente a la vivencia de los sujetos.

Garrido supone que la experiencia total y compleja de los individuos ha sido “obviada por los sistemas formalizados de enseñanza, al mismo tiempo que se ha impedido que la escuela sea un espacio para potenciar la subjetivación y socialización de los protagonistas de la educación” (2005, pág. 141). Resulta relevante que la escuela intente indagar en la experiencia del otro para así anular la diferencia por medio de prácticas homogeneizantes.

Los maestros no suelen saber establecer una comunicación clara y constante con su saber en uso y el saber cotidiano. Esto quiere decir que “no hay aprendizaje sin significados, pero tampoco hay aprendizaje sin una meta sobre el conocimiento” (Garrido, 2005, pág. 143). Es justamente en este sentido, que aparece como prioritario el aprendizaje del espacio, en tanto remite a metas cognitivas que el individuo considera necesarias para la construcción de su subjetividad.

La reconstrucción de esa experiencia espacial se convierte en el papel de la educación geográfica. Para Garrido “la democracia se hace necesaria en el acto educativo para garantizar el reconocimiento del otro diferente, que es también otro “espacial” diferente” (2005, pág. 153). Bajo tal premisa el desafío problematizador que emerge es construir una educación geográfica que revele como principal contenido conceptual la interrelación.

Es urgente “propender por un panorama actitudinal de la experiencia en el espacio, una de las dimensiones más definitorias que conforman la educación del individuo, en cuanto al desarrollo de las actitudes” (Garrido, 2005, pág. 160). El desarrollo de la conciencia es fundamental para avanzar en la construcción de una autonomía moral, permitiendo una responsabilidad social a través de modelos pedagógicos pragmáticos.

Arenas y Salinas (2013) se interesan por los “*Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo*”. Estos se remiten a su contexto más cercano (Chile) para mencionar que su geografía en las reformulaciones curriculares, presenta una visión panorámica sobre la discusión actual en la Educación Geográfica. La metodología empleada fue la revisión documental.

Las máximas de esta investigación suponen dos posibles soluciones en la educación geográfica. La primera es una formación de un conocimiento integral y sistemático que evite la segmentación disciplinaria de los contenidos y su aprendizaje. Por otra parte, el desarrollar en los estudiantes las habilidades y actitudes fundamentales, transversales a todas las asignaturas y disciplinas. (Arenas y Salinas, 2013, pág. 144)

“Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica” es un libro de la profesora Pulgarín, en donde el profesor Cely (2021) contribuye a una reflexión central bajo el nombre *“Educación geográfica y geografía escolar”*. El objetivo principal es construir un fundamento teórico y conceptual de dichas categorías.

Esta investigación la realiza por medio de la revisión documental sobre las referencias teóricas tanto en Colombia como en el contexto latino e iberoamericano sobre cómo la educación geográfica aborda una preocupación compartida en relación con el escenario escolar para replantearse la formación ciudadana.

Santiago (2013) define a la educación geográfica como “el proceso que permite humanizar el espacio vivido como un ejercicio reflexivo y crítico, producto de la creatividad” (como se citó en Cely, 2021, pág. 166). Es decir, que la educación geográfica se constituye a partir de la dotación de sentido que le otorga el ser humano a los espacios geográficos en los que habita, lo que supone una reflexión y comprensión del mundo.

En lo fundamental la educación geográfica debe orientar su esfuerzo al desarrollo integral del ciudadano en el marco de las condiciones históricas vividas. Copetti (2011) sostiene que “hacer educación geográfica requiere un esfuerzo para superar la simple enseñanza de la geografía, es decir, transmitir los contenidos y tratar de que los estudiantes sean capaces de hacer que sus aprendizajes sean significativos para sus vidas” (como se citó en Cely, 2021, pág. 167).

El objetivo de la educación geográfica sería la constitución de un ciudadano del mundo, responsable de su entorno, tal y como lo afirma Moreno (2019) al decir:

“Cimentar la educación geográfica es un reto que no puede limitarse o invisibilizarse porque tiene un alto compromiso de formación socioespacial de cara a las

demandas y necesidades de los espacios que se construyen diaria y constantemente (...). Corresponde entonces pensar la educación espacial con una ética, una estética y una política del espacio y de la espacialidad” (como se citó en Cely, 2021, pág. 168).

En la educación geográfica se requiere de una intervención en la resolución de problemas territoriales y socioespaciales mientras que en la geografía escolar estas apenas pueden ser proyectadas desde situaciones didácticas. En el ejercicio de la geografía escolar es necesario, de acuerdo con Delgado y Murcia (1999), “lograr la comprensión de las dimensiones espaciales en sus diferentes escalas, que le permita al estudiante analizar las diferentes problemáticas planteadas” (como se citó en Cely, 2021, pág. 171).

Para ello Cely (2021) cree necesario “partir de educar geográficamente a los sujetos en el conocimiento del espacio (...) que habitan de manera particular, incentivando la visualización, el análisis y la comunicación entre los individuos y las problemáticas del mundo actual” (pág. 175). La investigación en general es muy insistente en recalcar al ciudadano del planeta, de un ciudadano del mundo debido a la interconexión que nos ha traído el proceso de globalización.

El carácter estrictamente tecnocrático de las competencias ciudadanas y la poca conciencia que generan sobre los sujetos es evidente. Es clave generar los medios necesarios para su “comprensión de los retos del siglo XXI, como el mundo interconectado ofrece posibilidades a los escenarios escolares que son, finalmente, donde se inicia el primer espacio de socialización que busca formar a futuro ciudadanos críticos y reflexivos” (Cely, 2021, pág. 176).

Caracterización y contextualización

“No nací marcado para ser un profesor, así me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de las prácticas de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de los textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias con quienes y con los cuales es probable que aprendamos” - Paulo Freire

Todo ejercicio de contextualización de la práctica educativa supone la determinación de la población con la cual se trabaja, con el fin de comprobar de mejor manera el objetivo y/o hipótesis planteada con anterioridad a partir de la información recolectada en campo.

La estructura planteada para este apartado supone un recorrido que identifique espacial, educativa y pedagógicamente las condiciones actuales del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Para eso se presentará la historia de la Localidad de los Mártires desde finales del siglo XIX, los planes de renovación urbana y la realidad actual de la migración de la localidad, junto con el proyecto educativo de la institución.

Determinación espacial del Colegio República Bolivariana de Venezuela

La práctica educativa se desarrolló en la IED República Bolivariana de Venezuela, una institución de educación pública dirigida por la Secretaría de Educación de Bogotá, que ofrece educación a niños y jóvenes en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media.

Posee un PEI centrado en el enfoque de los derechos y los aprendizajes diferenciales, cuya misión es avanzar en la educación inclusiva con “especial referencia a niños y jóvenes que tradicionalmente han sido excluidos del sistema educativo,

especialmente aquellos que se encuentran dentro del espectro autista y el déficit cognitivo” (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2020, pág. 7).

Las dos sedes del colegio se ubican en la Localidad de los Mártires, esta localidad es la número 14 del distrito capital de Bogotá, se encuentra ubicada en el centro de la ciudad. Cuenta con dos fuentes hidrográficas, el río Fucha y el río San Agustín. Limita al norte con la Avenida Américas y la Calle 26 y con la localidad de Teusaquillo, al sur con la Calle Octava y Avenida Primera y con la localidad de Antonio Nariño, al este: Avenida Caracas y con la localidad de Santafé, al oeste: Avenida Norte-Quito-Sur con la localidad de Puente Aranda.

La sede A, lugar donde se desarrolla este trabajo, está ubicada en el barrio Santa Fe, en la Calle 22ª N° 18B-42, y en ella se desarrollan las actividades académicas desde el grado quinto hasta el grado undécimo. La sede B está ubicada en el barrio Samper Mendoza, en la Cll 22ª N° 25 52; allí estudian los niños pertenecientes a los grados transición hasta cuarto. (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2020)



Tabla 6. Posición satelital real del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Sede A. Tomado de www.googlemaps.com

Este sector de la ciudad es una zona reconocida dentro del imaginario cotidiano como una de alto impacto, que afecta la accesibilidad y seguridad de los estudiantes. Según el PEI de la institución en esta localidad “se observa prostitución, vandalismo,

consumo de sustancias psicoactivas, habitantes de calle, desplazamiento, maltrato y abuso infantil, maltrato intrafamiliar, contaminación de las pescaderías, residuos de las plazas de mercado, malos olores de consumo y desperdicios” (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2020, pág. 10).

La localidad de los Mártires resulta siendo un limitante en el contexto social barrial, La localidad está “catalogada en un nivel medio en cuanto al índice de pobreza, pues cuenta con un nivel de desempleo inferior a la media del Distrito Capital” (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2020, pág. 10). Es en este punto en donde resulta relevante empezar a develar todos aquellos procesos históricos que desencadenaron en la determinación, necesariamente marginal, de este sector de la ciudad.

Contexto histórico de la localidad de los Mártires

Todo ejercicio de revisión documental tiene altos y bajos, uno de esos altos es el libro de Arturo Cardeno (2007). Este se titula “Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá: localidad de los Mártires”, aquí se presenta la historia de esta parte occidental de la ciudad de principios del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Esta cronología nos permite ver el desarrollo urbano y económico de este “peri-centro” de la capital y cuáles fueron sus retrocesos, para que dicho lugar emane topofobias para gran parte de su población.

El centro urbano de Bogotá está compuesto por las localidades de Santa Fe, La Candelaria y Los Mártires. Las historias de la Bogotá “cachaca”, de la época de la República, aluden principalmente al centro colonial, el centro del poder, la zona que “a ojos de todos los colombianos es reconocida como baluarte de la identidad nacional, pero pocas historias se escriben sobre el “patio trasero” del centro metropolitano, que para el caso de Bogotá es la localidad de Los Mártires” (Cardeno, 2007, pág. 12).

La localidad de Los Mártires conforma la parte occidental del centro urbano de la ciudad, pero a principios del siglo XX hacía parte de la periferia de Bogotá. Lentamente fue “convirtiéndose en una de las zonas con mayor importancia en el contexto urbano

regional, y finalmente cayó en la degradación física y social para convertirse en un espacio donde todo lo feo y desagradable de la ciudad confluía” (Cardeño, 2007, pág. 12).

Según Cardeño, uno de los eventos que contribuyeron al desarrollo de la localidad fue la construcción del cementerio en lo que por entonces eran las afueras de Bogotá. En ese entonces se “llamó El Elíptico y se acompañó de una capilla y una plazoleta, aunque en el año 1873 comenzó a construirse un nuevo camposanto junto al anterior, y se le dio el nombre de Cementerio Central” (2007, pág. 19). Otro elemento importante dentro del crecimiento de la localidad relatado por el autor corresponde a:

“Justamente diez años más tarde, en 1883 se creó la plaza de Maderas (su nombre se cambiaría por el de plaza España por el Acuerdo 15 que emitió el Concejo Municipal el 3 de mayo de 1902). Las actividades de venta de materiales de construcción, leña, carbón y animales en pie fueron reemplazadas por prácticas comerciales ejercidas en la plaza de San Victorino” (Cardeño, 2007, pág. 20).

El 20 de julio de 1889 llegó a Bogotá el primer ferrocarril, que procedía de Facatativá, tras hacer un recorrido de 40 kilómetros. La estación principal estaba ubicada en la actual Estación de La Sabana (calle 13 con carrera 18). Esto, tal vez sea el hecho urbano más importante en la configuración espacial de la localidad,

Cardeño lo justifica al decir que a partir de la construcción de dicha estación los usos del suelo se acomodaron para “la recepción y el intercambio de mercancías y la atención de visitantes y extranjeros; en general, la zona se amoldó para recibir la creciente migración, que generó mayor presión en el crecimiento de toda la ciudad” (2007, pág. 21).

Los primeros 50 años del siglo XX estuvieron marcados por la actividad de la Estación de La Sabana (la fachada, tal como se conoce ahora, fue construida en el año 1917). Sin ella, otra suerte hubiera tenido este sector. En vista de que los mercados locales quedarán desabastecidos “se hizo necesaria, por un lado, la ampliación local de la producción de los productos manufacturados y, por otro, la creación de una estrategia de industrialización conocida como industrialización por sustitución de importaciones” (Cardeño, 2007, pág. 28).

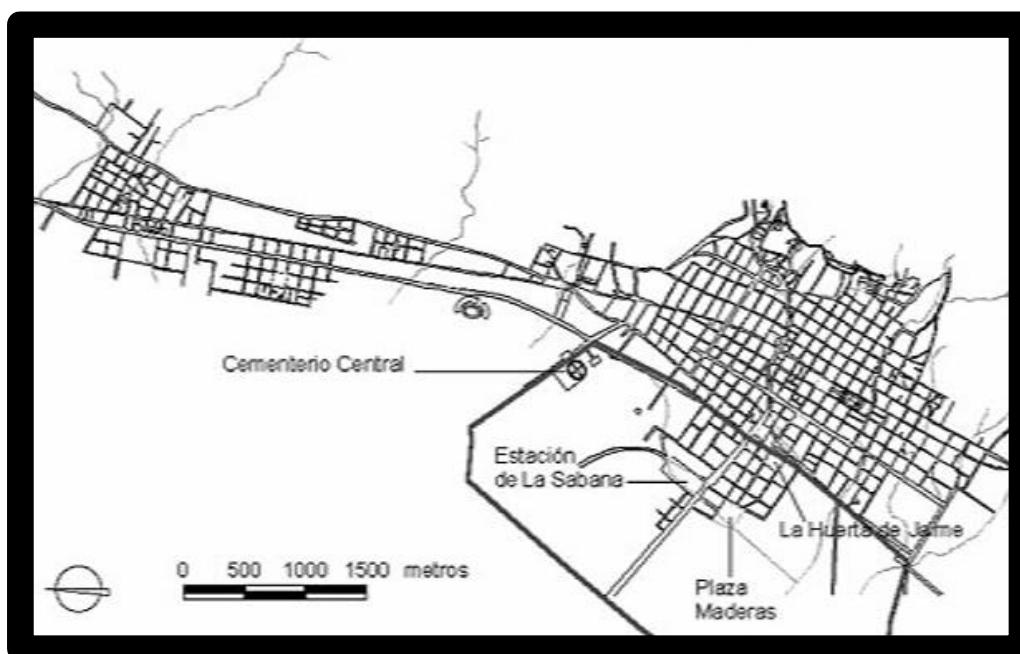


Tabla 7. Plano de Bogotá de 1890. IDCT, Museo de Desarrollo Urbano, 1998. Tomado de (Cardeño, 2007, pág. 28)

El crecimiento de la ciudad toma rápidamente un gran impulso. Las haciendas que rodeaban la ciudad comenzaron a fragmentarse y a ceder territorio. Bogotá se convertía en una ciudad de barrios, y el tranvía jugó un papel importante, en tanto que la extensión de las líneas consolidaba los sectores periféricos. Al mismo tiempo, “las calles por donde pasaba el tranvía reconstituían el uso del suelo en un uso de carácter mixto comercial-residencial” (Cardeño, 2007, pág. 35).

Gracias a todo ello Cardeño afirma que “esta extraordinaria concentración de la propiedad, que en la sabana estuvo en manos de un grupo muy pequeño de personas, iba aparejada con un fuerte rechazo a entregar los predios rurales a la urbanización, aunque finalmente los terratenientes cedieron” (2007, pág. 37).

Una de esas tensiones de urbanización fue el caso de José Antonio Sánchez, propietario de la hacienda Chapinero, cuya extensión era cuatro veces más grande que el área que ocupaba la ciudad al comenzar el siglo XX. Esto hizo que la población enriquecida empezara a migrar hacia el norte, como se relata a continuación:

“El ruido de los carros en las calles estrechas incomodaba la vida diaria [...] sus edificaciones construidas antes de 1930 ya no formaban parte del conjunto “moderno”. Así, generalmente prefirieron adquirir en la ciudad jardín la nueva imagen de la modernidad, en vez de modernizar sus casas en el centro. Por lo tanto, los miembros de los grupos sociales de suficientes recursos financieros comenzaron el éxodo a partir de los últimos años de la década de los veinte hacia nuevos barrios ubicados en el norte” (Cardeño, 2007, pág. 42).

Se produjo una urgencia por salir del centro de la ciudad, donde las condiciones de vida habían encontrado su mayor punto de deterioro. El espacio físico, la vida social, y el afán cada vez más marcado de diferenciarse socio-espacialmente (factor impulsado por las clases altas), encontraron eco en el ámbito de la configuración territorial.

El suelo destinado al uso habitacional creó la clara división entre barrios obreros y barrios residenciales. Los barrios obreros “no aparecieron como un solo continuo urbano, sino que fueron surgiendo puntualmente distribuidos al noroccidente, occidente y sur de la ciudad, acomodándose al ritmo de integración de los predios rurales al proceso de urbanización” (Cardeño, 2007, pág. 42).

Al centro le urgía un plan de reforma, pero no se contaba con los elementos legales para impulsarlo. Para Cardeño “los problemas de la ciudad estaban relacionados en primera instancia con el incremento demográfico, pues entre los años 1938 y 1948 la población aumentó en 180.000 habitantes, contando al final de dicho periodo con aproximadamente 500.000 habitantes” (2007, pág. 53).

En medio de ese acelerado crecimiento poblacional de la ciudad, Cardeño plantea que la estructura física del centro permanece intacta desde el siglo XVII, lo cual tiene una gran repercusión en las carencias de espacio público en la ciudad. Esto se evidencia en Los Mártires, en los sectores más antiguos de la localidad, “en los barrios dispuestos a lo largo de la avenida Caracas, como el Voto Nacional, La Favorita y San Victorino, los cuales carecen de parques y áreas destinadas a zonas verdes y de uso colectivo” (2007, pág. 56).

A lo largo de las siguientes dos décadas la estructura morfológica del crecimiento físico de Bogotá hacia el occidente presenta diferentes particularidades como los barrios

obreros y de empleados, dispersos en forma de saltos, y fábricas e industrias con tendencia a concentrarse entre las carreras 18 y 22 a lo largo del eje de la avenida Colón. Cardeño lo relata de esta manera:

“Alrededor de la Estación de La Sabana se radicaron todas aquellas fábricas que reciben o despachan materiales o mercancías por el ferrocarril y que al mismo tiempo tienen constante relación con el comercio local y de provincias; así, por ejemplo, todos los molinos y casi todas las fábricas de pastas y chocolate y numerosas carpinterías se encuentran en esta región” (Cardeño, 2007, pág. 61).

Es importante resaltar que, en la actualidad, por medio de recorridos urbanos, es posible identificar en las cuadras de la localidad, sobre todo en el sector aledaño a la calle 13, todo tipo de usos del suelo, entre comerciales, residenciales e industriales de tipo bodega, taller y mediana empresa.

En cuanto a los barrios que muestran una mayor heterogeneidad de actividades, se pueden mencionar “el Voto Nacional, San Victorino, La Sabana y Ricaurte. Así, la localidad de Los Mártires comienza a concentrar todo tipo de industrias, principalmente talleres en los que predomina la economía familiar” (Cardeño, 2007, pág. 63).

Antes de la decaída de la localidad de los Mártires y llegada la mitad del siglo XX la infraestructura de la ciudad empieza a verse fuertemente influenciada por intereses internacionales que atienden principalmente a la planeación urbana. Razón de ello es la participación de “Le Corbusier en el desarrollo vial introduciendo estos en cánones norteamericanos, dando origen así a la construcción de la avenida Caracas desde la década de los cuarenta y de la carrera décima en los cincuenta” (Cardeño, 2007, pág. 75).

Para la IX Conferencia Panamericana de 1948, se construyó la avenida de Las Américas, que conectaba el centro de la ciudad con el aeropuerto de Techo. En 1957, y de conformidad con el Plan Regulador, se anunciaron varias obras: la construcción de la avenida Ciudad de Quito (carrera 30).

Diez años después, hacia el año 1967, en la alcaldía de Virgilio Barco, se construyó la nueva calle 19, que comunicó el “sector norte de la localidad con el centro, pero a la vez significó el fraccionamiento del tejido urbano del barrio La Favorita, dejando una parte

ligada al barrio Santa Fe” (Cardeño, 2007, pág. 75). Esta pérdida en la centralidad del comercio provocó:

“Consecuentemente la inversión nula en la construcción residencial baja la renta del suelo en los sectores reconstruidos; los barrios son tomados, entonces, por el comercio y habitantes de escasos recursos, mientras que algunas zonas quedan completamente abandonadas y son tomadas por la población marginada y la población dedicada a la actividad delictiva (lumpen)” (Cardeño, 2007, pág. 91).

Tal situación no era nada cómoda para un sector de los bogotanos ni para los encargados de dirigir el ordenamiento espacial de la ciudad. Cardeño (2007) dice que, como medida inscrita en el Plan de Reestructuración del Centro, se decidió la creación de la Corporación de Abastos de Bogotá (Corabastos S.A.) en terrenos cercanos al antiguo aeropuerto de Techo. La inauguración oficial tuvo lugar el 20 de julio de 1972.

Puede verse cómo se van sentando las bases sobre las cuales varias construcciones y bodegas fueron configurando un deterioro del espacio público por su mismo abandono. Aun así, esto no afectó la condición de centralidad del sector. El “terminal de transporte situado en los alrededores de la plaza España funcionó hasta 1984, cuando se inauguró el que conocemos actualmente” (Cardeño, 2007, pág. 96).

Resultado de todo lo anterior, Cardeño considera que la historia de sectores como la calle del Bronx y la calle de Cinco Huecos está relacionada con los “usos desalojados de las plazas y los terminales de flotas que atraían actividades informales de todo tipo, como (...) reparaciones, bodegas de reciclaje de botellas, papel y chatarra, y que fortalecieron sistemas de arriendo como el inquilinato” (2007, pág. 96).

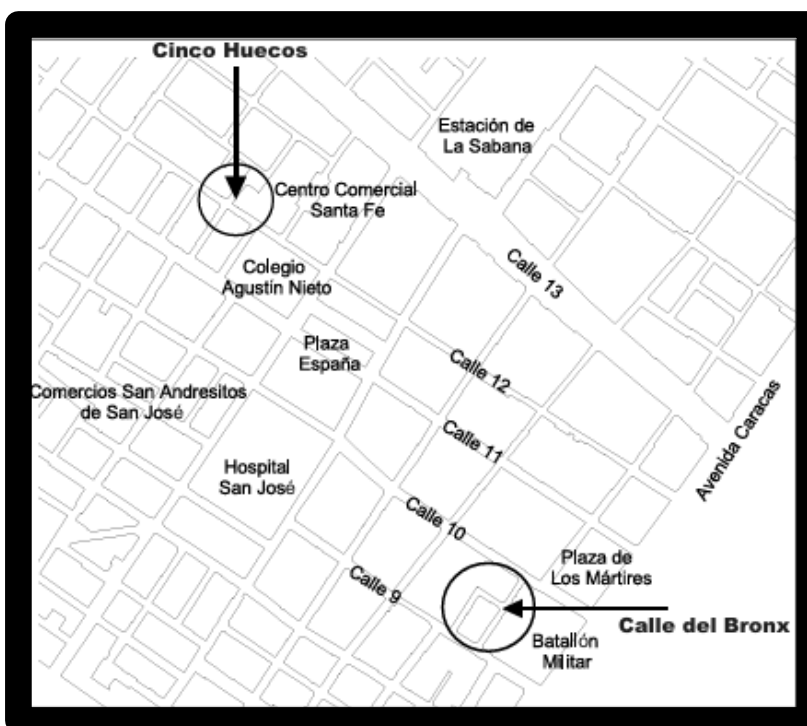


Tabla 8. Trabajo de campo. Tomado de (Cardeño, 2007, pág. 97)

Se acentúa la “problemática de pobreza, que se combina con otros factores sociales que contribuyen a elevar el índice de morbilidad y mortalidad, ubicándose muy por encima de los índices de mortalidad y morbilidad del Distrito Capital” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004, como se citó en Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2020, pág. 9). En consecuencia, el incremento de problemáticas ambientales, sociales y culturales recae sobre los dos barrios en los que se encuentra ubicado el colegio con sus dos sedes.

Esto lo reafirma Cardeño al decir:

“La mujer cae en la prostitución. Consecuencia de la miseria. “El negocio del coito” se practica en grado tal que ha hecho de Los Mártires zona negra de Bogotá. Llena de cafetines, “residencias”, hoteluchos, restaurantes, “metederos”, casuchas. En cantidad inverosímil. Al lado de las prostitutas, vagos, alcohólicos, vendedores de estupefacientes. Centro de incomodidad, de inseguridad, donde merodean vividores y raponeros. Es el paisaje que rodea los terminales de buses. El sitio donde caen los recién llegados” (Cardeño, 2007, pág. 99).

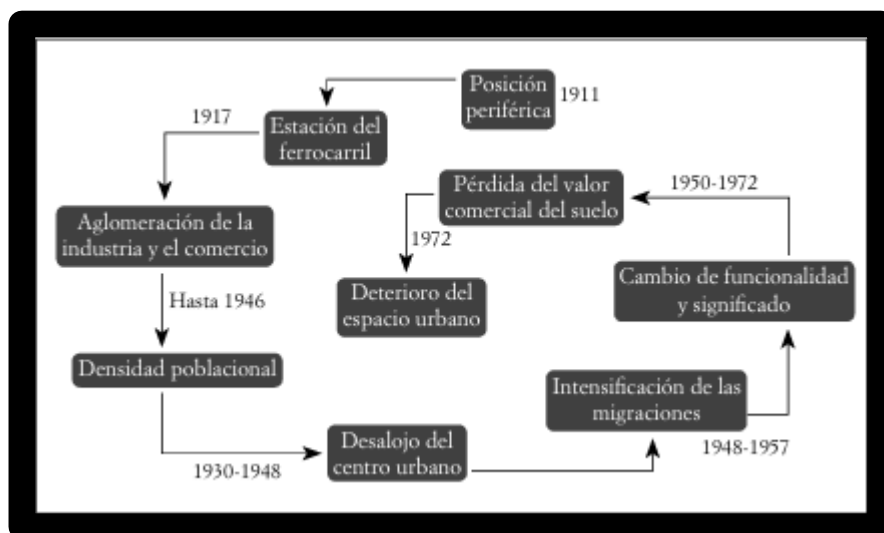


Tabla 9. Factores históricos que explican la distribución espacial de la delincuencia. Tomado de (Cardeño, 2007, pág. 106)

La consolidación de Los Mártires como un eje central de la economía de la capital abarcó las tres primeras décadas del siglo XX, convirtiéndola en un estandarte en la economía de la capital. Después del incremento de la población, la falta de planeación para el crecimiento de la ciudad y la poca implementación de planes de renovación urbana que atendieran de manera inmediata un entorno social y físico deteriorado, la localidad se hizo del imaginario social de ser un lugar de alta peligrosidad.

La actualidad de la localidad de los Mártires frente a los planes de renovación urbana

El 28 de mayo de 2016, en plena alcaldía de Enrique Peñalosa, se realizó un operativo de intervención sobre el sector denominado como “El Bronx”. Este fue liderado por la Policía Nacional, por funcionarios del Instituto de Bienestar Familiar ICBF, de la Fiscalía y de las Secretarías de Salud e Integración Social de Bogotá. En palabras de la Empresa de Renovación y Desarrollo Urbano de Bogotá “dicha actuación buscaba desarticular organizaciones criminales dedicadas al tráfico de drogas, de armas y

explotación infantil que delinquían en el sector y que expendían ilegalmente drogas (...)" (RenoBo, 2019, pág. 8).

Una vez desmantelado El Bronx la Alcaldía Mayor de Bogotá a través de RenoBo procedió a realizar las acciones públicas necesarias para la gestión del suelo en la zona intervenida y estructurar el proyecto de renovación urbana enfocado a promover el mejoramiento, el reordenamiento y la recualificación del sector. Según el Decreto 563 "el numeral 3 del artículo 32 del POT establece la obligatoriedad de formular planes parciales, entre otras, para las zonas clasificadas como suelo urbano con tratamiento de renovación urbana en la modalidad de redesarrollo" (2018, pág. 2).

Para dar a conocer un contexto legal más preciso la ley 9ª de 1989, en su artículo 39, establece que:

"Son planes de renovación urbana aquellos dirigidos a introducir modificaciones sustanciales al uso de la tierra y de las construcciones, para detener los procesos de deterioro físico y ambiental de los centros urbanos, a fin de lograr, entre otros, el mejoramiento del nivel de vida de los moradores de la áreas de renovación, el aprovechamiento intensivo de la infraestructura establecida de servicios, la densificación racional de áreas para vivienda y servicios, la descongestión del tráfico urbano o la conveniente rehabilitación de los bienes históricos y culturales, todo con miras a una utilización más eficiente de los inmuebles urbanos y con mayor beneficio para la comunidad" (Resolución 1496, 2018, pág. 1).

En la Localidad de los Mártires el Plan de Renovación Urbana se materializa por medio de un plan parcial. Conforme a lo establecido en el artículo 31 del Decreto Distrital 190 de 2004, los planes parciales son:

"(...) instrumentos que articulan de manera específica los objetivos de ordenamiento territorial con los de gestión del suelo concretando las condiciones técnicas, jurídicas, económico-financieras y de diseño urbanístico que permiten la generación de los soportes necesarios para nuevos usos urbanos o para la transformación de los espacios urbanos previamente existentes, asegurando condiciones de habitabilidad y de protección de la Estructura Ecológica Principal,

de conformidad con las previsiones y políticas del Plan de Ordenamiento Territorial (...)” (Resolución 1496, 2018, pág. 2).

Al articular de manera específica y diferenciada cada uno de los objetivos del POT se adoptó el Plan Parcial de Renovación Urbana, mediante el Decreto Distrital 073 del 26 de febrero de 2015. A grandes rasgos este plan le apuesta a la transformación del sector mediante la configuración de un sistema de espacios públicos que valoricen la presencia de los Bienes de Interés Cultural (BIC) y equipamientos de ciudad presentes en el sector.

Para cumplir con este fin, se busca el desarrollo de un modelo de ocupación que incorpore nuevos “usos de comercio y servicios que atiendan las demandas originadas por la recuperación, generando oferta de vivienda de diferentes perfiles socioeconómicos en el marco de las políticas de repoblamiento del centro establecidas en el Decreto Distrital 492 de 2007(...)” (Decreto 563, 2018, pág. 3).

Sin dejar de mencionar el Plan Parcial de La Sabana, nos compete el Plan Parcial “Voto Nacional – La Estanzuela”, el plan de renovación urbana más ambicioso de esta parte de la ciudad. Sustentado inicialmente en el pilar “Democracia Urbana” del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Mejor para Todos”. Uno de sus acuerdos es el No 645 del 09 de junio de 2016, que propende por:

“(...) Incrementar el espacio público, el espacio peatonal y la infraestructura pública disponible para los habitantes y visitantes de Bogotá mediante la ejecución de programas orientados a materializar en acciones concretas el principio constitucional de igualdad de todos ante la ley y su corolario, según el cual el interés general prima sobre el particular. Para tal fin, debe tenerse en cuenta que, el espacio público y peatonal, así como la infraestructura urbana de una buena ciudad deben ser atractivos, no deben requerir membrecías y todos tienen el mismo derecho a usarlos (...)” (RenoBo, 2019, pág. 7).

Para Maldonado los distritos creativos se han consolidado como centros de convergencia de oferta y demanda creativa y como herramientas de revitalización de zonas o barrios que han sufrido algún proceso de deterioro o detrimento. (2019). Este Plan Parcial del Voto Nacional y La Estanzuela, se determina por un polígono de intervención.

“Por el Norte con la Calle 10, por el Sur con la Av. Comuneros (Calle 6), por el Oriente con Av. Caracas (AK 14) y por el Occidente por la Carrera 16” (RenoBo, 2019, pág. 20).

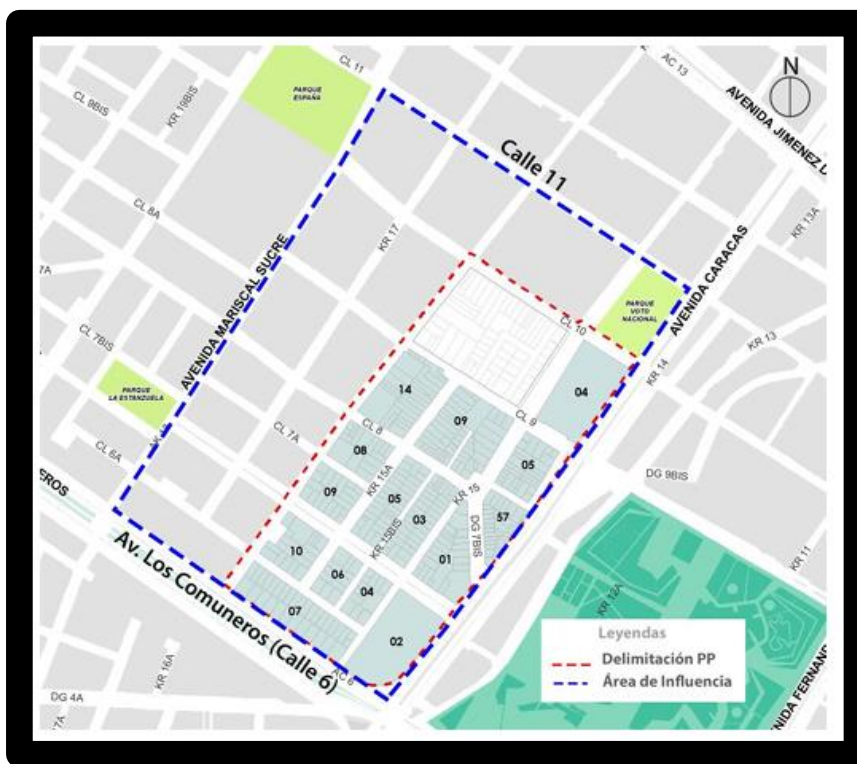


Tabla 10. Delimitación del Área de Influencia del PP según resolución 510 de 2017. Fuente: ERU –SGU. (RenoBo, 2019, pág. 38).

La zona donde se propone la ejecución del plan parcial se encuentra delimitada por dos principales corredores de transporte masivo Transmilenio, como son “la Av. Caracas (AK 14) y la Av. Comuneros (Calle 6), teniendo presente que sobre la Av. Caracas (AK 14) se proyectará la construcción de la Primera línea del Metro de Bogotá, que será 100% elevada”. Esto mejorará significativamente la accesibilidad y conectividad de la localidad con una amplia oferta de transporte público. (RenoBo, 2019, pág. 20)

Este plan parcial lidera tres grandes proyectos. El primero es la construcción de la Alcaldía Local de los Mártires, que, como apuesta política y discursiva, va a atender los asuntos de la localidad en un lugar que en algún momento lo requirió con suma urgencia. El segundo es la construcción de una sede para el SENA, para la ampliación de la oferta

educativa. Y el tercero, es quizás el más llamativo por su cambio sustancial, el Bronx Distrito Creativo.

El Bronx Distrito Creativo (BDC) se enmarca en el Plan Parcial de Renovación Urbana Voto Nacional y La Estanzuela, respaldado por los decretos 145 de 2013, 329 de 2016 y 529 de 2017, que establecen disposiciones para la revitalización de los barrios Voto Nacional y La Estanzuela. (AMB, 2023)

El Bronx Distrito Creativo es un proyecto emblemático de renovación patrimonial, social y comunitaria, liderado por la Alcaldía Mayor de Bogotá bajo el liderazgo, es esta ocasión, del alcalde Carlos Fernando Galán, y ejecutado bajo la dirección de la Fundación Gilberto Alzate Avendaño (FUGA), en alianza con la Empresa de Renovación Urbana de Bogotá.

Liderado por la FUGA, el Bronx Distrito Creativo es uno de los grandes proyectos de la ciudad por la cultura, la creatividad, el emprendimiento, la memoria y la inclusión de la capital colombiana. Se trata de una iniciativa integral que busca impulsar el desarrollo económico y social, fortalecer las industrias creativas y aportar a la revitalización del centro de Bogotá. (SCRD, 2023)

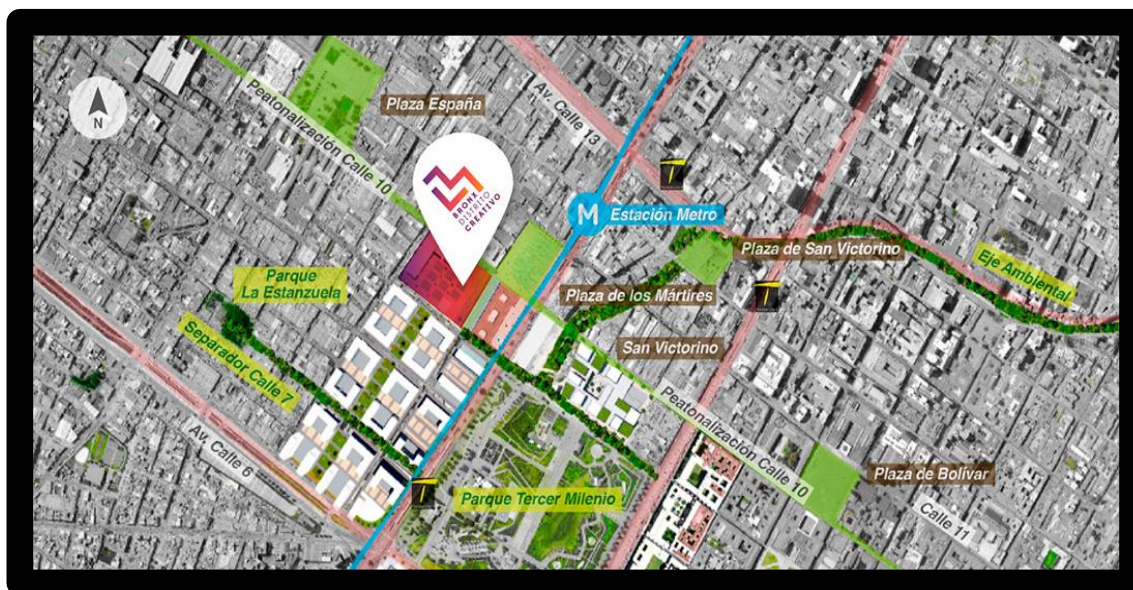


Tabla 11. Plan Parcial de Renovación Urbana Voto Nacional y La Estanzuela. Tomado de (AMB, 2023).

Es clave destacar lo mencionado en una de las entrevistas aplicadas en este trabajo. Para la profesora Johanna Rodríguez (2025) el proyecto del Bronx Distrito Creativo ha develado unas apuestas urbanísticas y de actividad artística que se deben fomentar en estos espacios. Apuestas, como el impulso de la economía por la dotación de espacio público a los microemprendimientos. También menciona que ha escuchado de los mismos estudiantes, el impulso que se le ha dado al arte y expresión urbana y cómo esto ha atraído la atención de los turistas.

El Bronx Distrito Creativo (BDC) se sitúa en un área que ha sufrido durante años las consecuencias de la expansión urbana y la exclusión social. A través de esta iniciativa, se convertirá en un espacio dedicado al desarrollo de la creatividad, el intercambio de saberes y la reconstrucción del tejido social. (AMB, 2023)

Con el fin de resignificar y transformar esta zona, el proyecto se formuló y estructuró mediante un proceso colectivo y participativo, desarrollado de manera conjunta con la comunidad que habita el territorio. Es por esta razón que desde 2018 el Bronx Distrito Creativo ha sido un escenario de inspiración y de encuentros. Allí se han realizado cientos de actividades entre talleres de formación, visitas comunitarias, espacios de concreción, conciertos y exposiciones. (SCRD, 2023)

La actualidad de la localidad de los Mártires frente a la migración

Las localidades de Los Mártires y Santa Fe, en el centro de Bogotá, constituyen una de las principales áreas de asentamiento de población migrante en la ciudad. Para el REACH en estos sectores “prevalece la economía informal, existen altos índices de criminalidad y presencia de actores ilegales, y se encuentran alojamientos de bajo costo y fácil acceso, sumamente precarios, conocidos localmente como inquilinatos, pagadarios y camarotes” (2021). Adicionalmente, se trata de un área de influencia de la Zona de Alto Impacto destinada al comercio sexual más grande de la ciudad.

Más del 30% de las personas que ejercen actividades sexuales pagas en la ciudad, están en las localidades de Los Mártires y Santa Fe. De acuerdo con las cifras de las autoridades distritales, en Los Mártires hay 1.561 mujeres que ejercen actividades sexuales pagas y en la localidad de Santa Fe hay 638 mujeres más. (AMB, 2021)

Según las estadísticas desarrolladas en plena pandemia y proporcionadas por la REACH (2021) la mayoría de los hogares migrantes (71%) estaban alojados en un cuarto en inquilinato o pagadario, y casi la mitad (41%) vivían en hacinamiento. Los jefes de hogar de los 74 hogares migrantes con menores entre 6 y 17 años reportaron que poco más de la mitad (53%) de ellos no se encontraban asistiendo a una institución educativa al momento de la recolección de datos.

Los pagadarios son una modalidad de residencia en la que, el alquiler de una habitación se debe pagar diariamente. Más de 1.100 pagadarios han sido identificados en las localidades de Mártires, Santafé y Candelaria. La Tropa Social, en el marco de la Estrategia Territorial Integral Social (ETIS), inició en articulación con la Alcaldía Local de Mártires y la Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia, la primera fase de caracterización de los establecimientos de pagadarios, que en la localidad de los Mártires son 169. (SDIS, 2021)

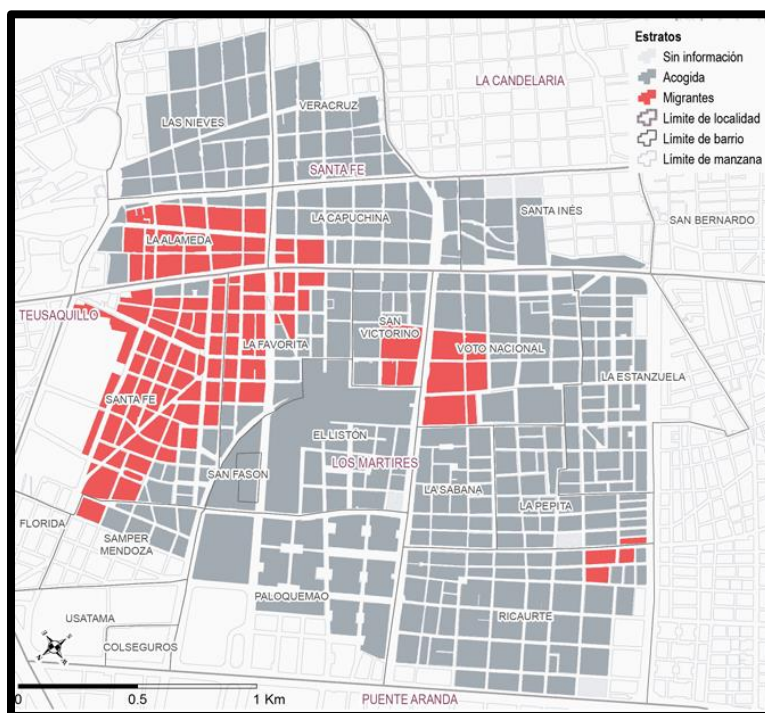


Tabla 12. Distribución espacial de hogares migrantes y acogida evaluados en la encuesta de hogar. Tomado de (REACH,2021)

Los 169 pagadarios es una cifra que reafirma la Alcaldía Mayor de Bogotá. Allí residen 3.378 personas, 764 de ellos menores de edad y 189 adultos mayores. Cerca de la mitad son migrantes. La Personería de Bogotá hizo un llamado a la Administración Distrital para que brinde programas sociales reales a la población que vive en actividades sexuales pagas y migrantes venezolanos de las localidades de Los Mártires y Santa Fe, que permitan superar su situación de vulnerabilidad. (AMB, 2021)

Frente a una demanda de datos más actualizados, salen a relucir contradicciones entre datos proporcionados por diferentes organizaciones no gubernamentales y, principalmente, estadísticas con un bajo porcentaje de confiabilidad por las características de movilización de este tipo de ciudadanos. Al ser una población flotante, que viene y va, la descripción de la realidad social no puede ser absoluta y mucho menos precisa.

Parafraseando a la coordinadora del colegio la informalidad que llega a esta localidad hace que se presenten unos proyectos de construcción un poco más elitistas. Las mismas familias de la comunidad educativa que han migrado le han contado que vuelven a Venezuela porque en la ciudad los servicios se han vuelto muy caros, porque los arriendos han subido. Además, atribuye estos cambios al POT, que parece que viene a impactar con construcciones de mayor envergadura, como son edificios de un estrato mayor. (Ramírez, comunicación personal, 5 de marzo, 2025)

Pese a que esta es una comunicación informal, es innegable la alta presencia de población migrante en la localidad de los Mártires. Es interesante la relación de causalidad que existe entre los Planes Parciales de Renovación Urbana frente a una posible disminución de la presencia de personas en condición de vulnerabilidad. Sin embargo, no podemos concluir esto debido al alcance focalizado en el territorio de estos planes de renovación y la vigencia de la zona de tolerancia del barrio Santa Fe.

Práctica pedagógica

Bajo la determinación del contexto histórico, espacial y social en el cual se circunscribe la institución educativa del República Bolivariana de Venezuela, ahora es necesario realizar una mención y reflexión sobre el escenario de práctica. Zapata (2021) devela que “la práctica pedagógica es una práctica social en la cual se reconocen formas de ser y actuar del docente, por medio de las relaciones que establece con los estudiantes y con la escuela” (pág. 12).

La práctica pedagógica atiende a las significaciones imaginarias desde dos órdenes inseparables e irreductibles, el orden de la psique y el orden de lo histórico-social. Son inseparables ya que “la psique es creada y socializada por el colectivo, a su vez, el orden de lo histórico-social configura la psique del sujeto y al mismo tiempo los individuos lo conforman y sostienen” (Castoriadis, 2008, como se citó en Zapata, 2021, pág. 14).

Esta constante comunicación entre la psique y el orden de lo histórico-social permite la aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro. No es más que el discurso social y político aceptable que hace alusión a la diferencia. Es así, como “los “diferentes” son incluidos a las instituciones para su normalización bajo premisas de tolerancia y aceptación convertidas en virtudes de quienes ocupan lugares privilegiados dentro de la sociedad” (Skliar, 2005, como se citó en Zapata, 2021, pág. 20).

Zapata menciona que hay instituciones de la sociedad que hacen parte de una maquinaria de control y de normalización, como la escuela. Esta reproduce imaginarios sociales de normalidad desarrollando técnicas y prácticas “a fin de lograr que el individuo se engrane a un mundo productivo, para lo cual, utiliza el disciplinamiento, la docilidad, la observación, la regulación, la inclusión de individualidades diferenciales y el control configurando prácticas de normalización” (Foucault, 1996, como se citó en Zapata, 2021, pág. 22).

La escuela es “producto de un continuo socio histórico en el que se entre mezclan sentidos y significados heredados de la sociedad y la cultura, en esta institución también emerge lo nuevo como potencia de la capacidad imaginativa de los sujetos” (Zapata, 2021, pág. 64). Los imaginarios sociales instituidos en relación con la normalidad permean la

subjetividad del docente y el estudiante incidiendo en la reproducción, transformación y renovación de las prácticas pedagógicas.

En medio de un escenario con tantas problemáticas sociales en donde la crianza y crecimiento de un niño resultaría impensable, el colegio República Bolivariana de Venezuela surge como posibilidad brindando una educación inclusiva y para la diversidad. Para hablar de la inclusión en el marco educativo resulta clave no iniciar por lo particular de este derecho, sino por su objetivo *per se*.

En el trabajo investigativo de Fernández sobre la educación inclusiva titulado *“Enseñar y aprender entre la diversidad”* se cita la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) para hacer hincapié en un principio fundamental:

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos...” (Art. 1); Toda persona tiene derecho a la educación. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Fernández, 2003, como se citó en Villalobos, 2021, pág. 123).

La finalidad fundamental de la educación escolar “es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural”. (Fernández, 2003, como se citó en Villalobos, 2021, pág. 123).

Sin embargo, la reproducción de dichos contenidos culturales implica generalmente adentrarse a un marco limitado de formación ciudadana que corresponde únicamente a la soberanía del Estado, negando por completo la posibilidad de una formación diversa y multicultural, lo anterior se evidencia así:

“La escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos, pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales” (Fernández, 2003, como se citó en Villalobos, 2021, pág. 124).

Por ello el colegio República Bolivariana de Venezuela es escenario de garantía de derechos para niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, en términos de situaciones psico-sociales y culturales que demandan atención en oportunidades de desarrollo que mitiguen los efectos de estas barreras para su aprendizaje.

Allí encontramos poblaciones de migración interna y externa, educandos en situación de protección en hogares de acogida, familias víctimas del conflicto armado que además pueden haber sufrido desplazamiento forzado desde varias regiones del país, hijos de trabajadoras sexuales de la zona, familias con riesgo de habitación de calle, entre otras. El colegio se constituye como un espacio alternativo para la inclusión de niños que no han podido ingresar al sistema educativo. (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2020)

El colegio hace parte de la cotidianidad de los estudiantes. Reconociendo la organización misma de la institución “se evidencian múltiples espacios, como las pautas que la rigen, formas de evaluación, implementación curricular, ligados al proyecto de educación para la diversidad, así como sus diferentes estrategias, como, por ejemplo: proyectos transversales, banco de logros y flexibilización curricular” (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2020, pág. 11).

Este debería ser el ideal educativo de cualquier colegio público o privado, ofrecer un derecho que le competa a todos y a todas. Sin embargo, Chomsky decía que “dar la libertad sin dar la oportunidad es un regalo envenenado”, eso quiere decir que no basta con garantizar a cada persona los mismos derechos, sino que hay que propender por generar las condiciones más favorables para que cada ser humano pueda desarrollar sus capacidades. (Chomsky, 2001, p 56, como se citó en Florido, 2019)

Educación por y para la diversidad

Para Freire (2009) la escuela es una institución de la sociedad y de la cultura en medio de la cual se reproducen naturalmente prácticas de poder entre los miembros de la comunidad educativa. Tanto estudiantes, docentes, administrativos, personal general, como padres de familia cumplen un rol que está mediado por el poder que le otorga su

institución. (Florido, 2019). Dependiendo de su articulación se puede lograr o no un espacio horizontal que garantice un derecho a la educación con calidad humana y profesional.

Si se quiere garantizar una cultura escolar con un buen ambiente convivencial, las principales figuras del poder deben propender por generar dichas condiciones. Estas disposiciones están atravesadas por el enfoque pedagógico egregio del colegio, que es la educación por y para la diversidad. Para la coordinadora del colegio República Bolivariana de Venezuela el haber llegado a una institución de estas características significó lo siguiente:

“Cuando llegué aquí el reto era gigante, no obstante, justamente la educación inclusiva nos convoca a todos para hacer hallazgos en nuestra propia psique de cómo trascendemos nuestra práctica disciplinar (...) es un proceso y un ejercicio ético en defensa de los derechos humanos, en donde se ponen sobre la mesa muchos valores que nos caracterizan a las personas indistintamente de las condiciones que aboquen una institución, (...) concebiría así la educación para la diversidad como un ejercicio puramente ético que no solamente debemos tener en cuenta de realizarlo los maestros sino toda la ciudadanía” (Ramírez, comunicación personal, 5 de marzo, 2025).

Parafraseando a la misma profesora Ramírez (2025) la educación para la diversidad corresponde al escenario en el cual los procesos educativos de la sociedad son para todos. La educación para todos, como lo dice la UNESCO, es estar preparados para educar a cada individuo indistintamente de su condición, erradicando cualquier expresión de exclusión.

Según el profesor Hugo Florido (2019), rector de la institución educativa, tanto la inclusión como la exclusión son producidas socialmente. Son acuerdos culturales en torno a las capacidades de unos y otros, para el desarrollo de las funciones que socialmente se les han encargado a los miembros de un grupo.

Esta normalidad que se forma a partir de un conglomerado complejo de condiciones no solo habla de una estética particular, sino de unas condiciones corporales que se relacionan con los estados de salud. Rosato (2009) lo define así:

“Un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía –con un fin correctivo– cuyos agentes intervienen para normalizar” (como se citó en Florido, 2019, pág. 90).

En este sentido la producción social de la idea del capacitado y del discapacitado, del incluido y del excluido asigna roles para cada uno, el capaz es hábil y solidario, el discapacitado está enfermo y requiere ayuda. En este sentido, el discapacitado está también eximido de responsabilidades y de expectativas, está condenado a vivir sin muchas variaciones su papel de enfermo. (Florido, 2019)

Sin embargo, el principio productor de la exclusión es mucho más poderoso porque no se concentra en las “limitaciones” aparentes, también produce algunas, que, si bien no se relacionan con enfermedades, sí terminan por limitar la participación efectiva de las personas en la sociedad. Florido describe que algunas de esas limitantes pueden ser la homosexualidad, la condición de género, raza, etnia, creencia religiosa o pertenencia ideológica y condición de migración forzada. (2019)

Siguiendo la reflexión que hace Florido (2019), las ideas que produce cada sujeto no son del todo originales. Ello quiere decir que, bajo la perspectiva de la anormalidad como una construcción social, nosotros sentimos, pensamos y hacemos lo que la sociedad nos ordena e impone por medio de unas formas de ser. Por lo tanto, somos capaces, no sólo de juzgar al discapacitado, sino de discapacitarnos y discapacitar.

La sociedad produce y reproduce el discurso de la discapacidad, de la condición diferente, y por lo tanto afianza una conducta que determina como normal y excluye a quienes son diferentes. Resulta atractiva la idea que desarrolla Florido (2019) sobre que a algunos “discapacitados” se les considera como tal, no necesariamente por las dificultades que tienen en órdenes motrices, cognitivos, sensoriales o psíquicos; lo son sobre todo por un tipo de convicción social que los incapacita.

En resumen, los grupos sociales se dividen entre normales y anormales, los anormales son todas aquellas personas diferentes al estereotipo reinante en la cultura; la normalidad es entonces una ideología que configura las prácticas de exclusión del

anormal. Esta dualidad da origen a un conjunto de ocupaciones. El anormal debe ser atendido por el normal capacitado, con el fin de capacitarlo y aproximarle a la normalidad. (Florido, 2019)

Nussbaum se dedica a especificar algunas condiciones para que una sociedad sea mínimamente justa. Una de esas teorías es conocida como «enfoque del desarrollo humano». Su propuesta está orientada a establecer una teoría que contemple que la sociedad no está conformada por un conjunto uniforme de personas, sino que cada uno de ellos es diferente y que no puede haber equidad en la medida en la que no se tenga en cuenta esto. (como se citó en Florido, 2019)

Para lograr el desarrollo humano no solo se requiere de la educación para la diversidad como un enfoque aislado, este requiere una “apuesta curricular en esencia, pues para el desarrollo de las capacidades de los niños en la escuela se deben proporcionar oportunidades que implican, una serie de adecuaciones y ajustes razonables en la vida institucional y comunitaria” (Florido, 2019, pág. 1007).

Al interior de una estructuración curricular, los imaginarios, las representaciones y los símbolos se deben orientar a la instalación de un enfoque de “capacidades diversas de aprendizaje, como aquellas formas diversas de interactuar con la realidad y resolver los problemas cotidianos y específicos a los que se enfrentan día a día los niños y jóvenes en la escuela y en la sociedad” (Florido, 2019, pág. 1008).

Los currículos orientados a la educación inclusiva deben, necesariamente, proponerse a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Los componentes de un currículo deben orientarse a lograr con enfoque de equidad para que todos alcancen unos propósitos que se relacionen con la institución, pero también, con su horizonte de vida.

La coordinadora Ramírez tiene la convicción de que integración curricular tiene unos alcances impresionantes cuando el maestro, primero que todo, desciende de su estatus, abandona su ego disciplinar y se vincula con experiencias más socioemocionales, humanas y lúdicas, que permitan que su área se vincule a otras áreas con el mismo reconocimiento y respeto.

Ella piensa que de alguna manera esa integración curricular nos separa del foco de los contenidos, de la rigurosidad de las secuencias de clase, del cuaderno y de las entregas. Ello nos transpola a un currículo oculto, permeado por las experiencias estudiantiles donde enfocan al maestro más hacia los intereses de los estudiantes y lo que realmente pasa en el aula. De cómo generar un ambiente confiable de aprendizaje más cercano con la realidad. (Ramírez, comunicación personal, 5 de marzo, 2025)

La educación para la diversidad busca una escuela en la que se “educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades” (Arnaiz, 1996, p. 4). La educación para la diversidad tiene como objetivo final reducir al máximo la exclusión social en cualquiera de sus manifestaciones.

¿Con quién se trabajó?

La práctica pedagógica se desarrolló con dos grupos de quinto grado en años diferentes. En el segundo semestre del año 2023 se acompañó al primer grupo, fueron un total de 30 estudiantes, 5 de ellos hacían parte del proceso de inclusión en donde destacaban trayectorias diversas como síndrome de down, espectro autista, principios de asperger y dificultades cognitivas. El segundo grupo con el que se trabajó fue en el primer semestre del año 2024, con 27 estudiantes y uno de ellos contaba con trayectorias diversas.

En palabras de la directora de curso se cuenta con la presencia de “niños que tienen trayectorias de aprendizaje diversas, desde lo cognitivo podemos encontrar niños con síndrome de down, asperger, autismo, déficit cognitivo, pero además también contamos con diversidad poblacional en cuanto a la parte social y económica” (Rodríguez, comunicación personal, 5 de marzo, 2025).

En términos de la gramática escolar, entendida como aquellas estructuras, reglas y prácticas bajo las cuales se configura el escenario de la escuela, se presencié un aula absolutamente diversa. Cuenta de ello era, por ejemplo, una distribución de los estudiantes completamente aleatoria que no correspondía a unas dinámicas excluyentes.

Cada uno de los procesos educativos que realizaban los docentes de apoyo transcurría con normalidad paralelamente a la clase de los demás compañeros.

Según el PEI de la institución la mitad de los estudiantes proviene del sector cercano al Colegio, específicamente del barrio Santa Fe con su Sede A. Junto con otros barrios del sector, el 72.9% de los estudiantes habita en la localidad. En esta información es notable que, aunque con cantidades poco significativas, existe una “presencia dispersa de familias que provienen de todas las localidades de la ciudad a excepción de la 2, 17 y 20. Así pueden observarse pequeños porcentajes de estudiantes procedentes de las localidades de Bosa (4.8%), Teusaquillo (3.2%) y Santa Fe (1.9%)” (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2020, pág. 10).

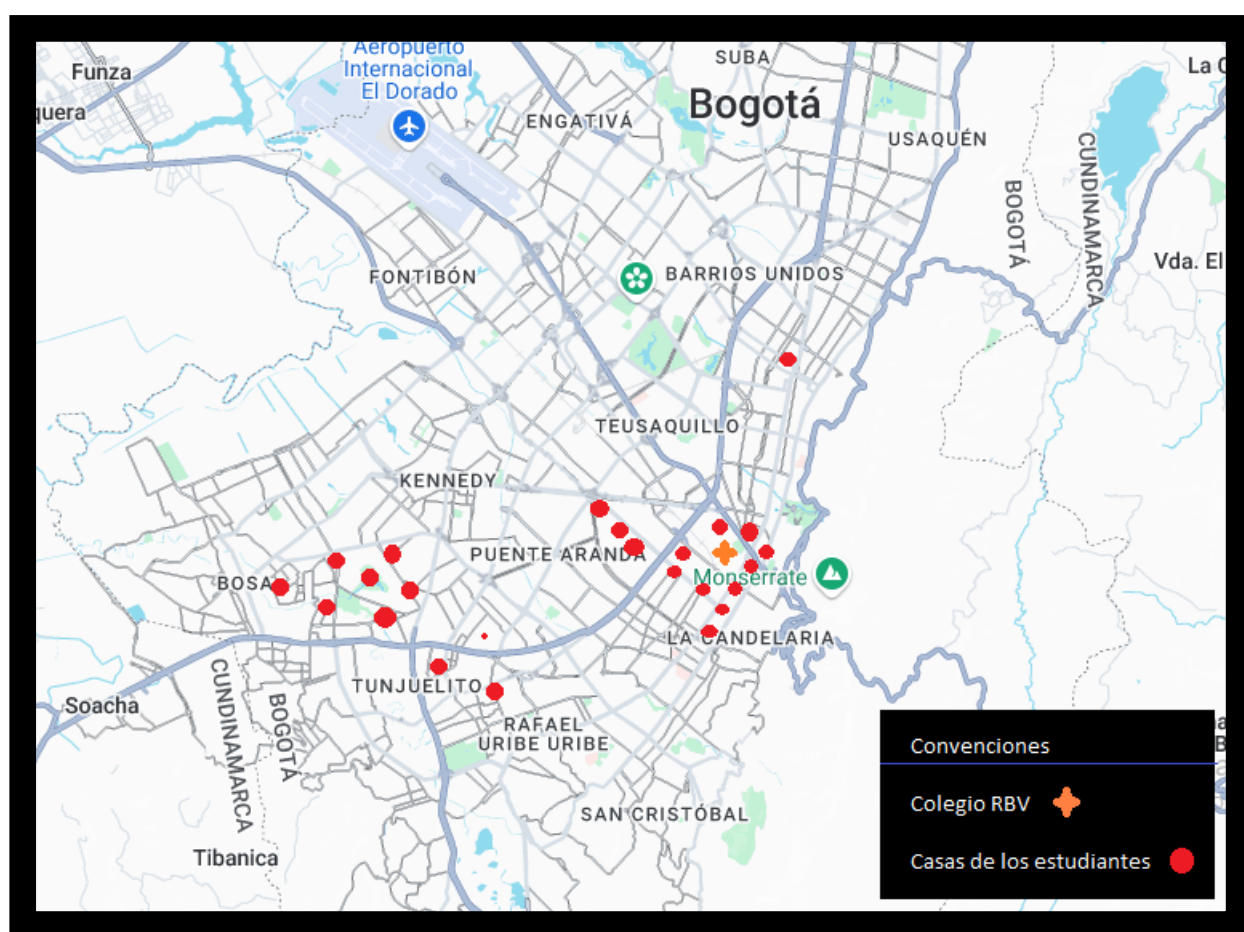


Tabla 13. Ejercicio de cartografía con los estudiantes. Lugares en donde viven. Elaboración propia, (2024).

Dentro del escenario de práctica con grado quinto no hay diferencia frente a lo planteado. De los 57 estudiantes con los que se interactuó semanalmente, un gran porcentaje vive en la misma localidad de los Mártires y en la localidad de Bosa. Llama la atención que los chicos que viven en el barrio Santa Fe se sienten particularmente inseguros en los espacios públicos a los que tendrían derecho de habitar y a transitar, principalmente los parques y las cuadras con las que colindan sus casas. Por ello la institución educativa se vuelve, en palabras de los propios alumnos, un espacio seguro y en un escenario de posibilidad.

El aula de Ciencias Sociales en primaria “está diseñada para permitir el conocimiento y comprensión de la sociedad, la historia, la geografía y la cultura”. (Ramírez, comunicación personal, 5 de marzo, 2025). A su vez, la coordinadora de la institución define al aula de sociales dentro del núcleo común nacional, “que lo dice la ley 115 en 1994, nos dice que ellos ven historia de manera obligatoria en primaria y secundaria, hasta noveno. Después en la educación media podemos encontrar la vertiente de ciencia política, economía y filosofía” (Ramírez, comunicación personal, 5 de marzo, 2025).

La estimulación que se hace para las sociales no le corresponde solamente al área. Parafraseando a Ramírez todos hacemos el ejercicio, sobre todo cuando sociales tiene uno de los proyectos a cargo más importantes que es el gobierno escolar, este procura que sea un proceso transversal. Se trata de que el gobierno escolar sea reconocido por todo el año. (comunicación personal, 5 de marzo, 2025)

Teniendo en cuenta la gran presencia de estudiantes que provienen de Venezuela y de otras partes del país, no podemos dejar de reiterar el gran recorrido que ha tenido el colegio en la atención al migrante. Para la profesora Rodríguez la institución ha sido muy abierta en recibir a esta población. “Uno de los elementos que cabe resaltar es, por ejemplo, que muchas veces no se piden papeles. El colegio lo que hace es que se llena un formulario con los datos generales y se recibe al estudiante. O sea, es muy abierto en ese sentido” (comunicación personal, 5 de marzo, 2025).

La docente también afirma que los estudiantes que han migrado presentan una diferencia notable en términos de habilidades sociales y cognitivas que no se han desarrollado de manera eficaz. Muchos de estos “chicos sí presentan, aparte de su

aspecto socioeconómico, que no es el mejor, un poco desarrollo, por lo que presentan dificultades básicas. Por ejemplo, en mi nivel quinto, hay niños que aún no saben leer ni escribir” (Rodríguez, comunicación personal, 5 de marzo, 2025).

Para Rodríguez muchos de los estudiantes son población flotante. Ello afecta de manera directa los procesos educativos que se tiene presupuestados por los altos niveles de inasistencia. En palabras de la docente esta “realidad reconoce a chicos que asisten unos días, otros días no. Cuando tú te enteras es que se fueron ya del país. A los seis meses regresan. Entonces digamos que hacer un proceso con estos estudiantes, estos niños, es bastante complejo” (comunicación personal, 5 de marzo, 2025).

Estos altos niveles de inasistencia que se presentan principalmente en la población extranjera corresponderían a que muchos de ellos han expresado que hace parte de aquellos hábitos que ya traían de su lugar de procedencia. Por lo que bajo una comunicación informal se supone que el modelo educativo venezolano no considera una falta grave el no ir a la escuela de forma constante. (Rodríguez, comunicación personal, 5 de marzo, 2025)

En el año trabajado con los dos grupos de quinto grado, se pudo identificar a estudiantes que no sabían leer ni escribir, con dificultades para la lectura en voz alta, poco desarrollo en habilidades comunicativas y poca comprensión lectora. En general, las habilidades que los estatutos oficiales, como el DBA y los Estándares Básicos de Competencias Sociales, definirían para personas de su edad no se encuentran presentes en su mayoría. Esto puede ser resultado de una flexibilización curricular.

No obstante, la flexibilización curricular permite un acceso equitativo a un derecho fundamental, a que todos, sin importar sus trayectorias o condiciones, se sientan y reconozcan como miembros activos en la construcción de conocimiento y en lo que pueden aportar a la sociedad, desde sus proyectos de vida, haciendo que todos vean la educación como una oportunidad. (Rodríguez, comunicación personal, 5 de marzo, 2025)

Si tenemos en cuenta las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, ya sea por fenómenos contextuales y/o algunos diagnósticos médicos oficiales que catalogan a una persona como discapacitada, ahora cabe la pregunta: ¿Qué se hace para compensar

dichas brechas? La profesora Johanna Rodríguez intenta responder a esta realidad al decir:

“Bueno, lo que generalmente hago cuando evidencio este tipo de estudiantes, es hacer un ajuste razonable para ellos. Entonces, generalmente son actividades totalmente distintas, diferenciadas de los demás. Y empecé eso desde los niveles básicos o desde donde el estudiante requiera. Es decir, tiene un material didáctico distinto al resto del grupo. Eso no quiere decir que lo segregue dentro del salón, sino por el contrario. Si tú ves la organización del aula, están todos ubicados de forma uniforme, aleatoria, y no se sabe quién tiene alguna dificultad y quién no” (comunicación personal, 5 de marzo, 2025).

Dicha respuesta es solo la antesala para una riqueza pedagógica en relación con las metodologías que usan los maestros. En algún momento del PEI (2020) se hablaba de un modelo pedagógico ecléctico, es decir, que cada maestro, de acuerdo con su experiencia y su formación, planteaba, desarrollaba sus actividades y evaluaba, a partir de un modelo pedagógico que giraba entre lo tradicional y un modelo constructivista.

Rodríguez (comunicación personal, 5 de marzo, 2025), establece que la manifestación de dicho modelo ecléctico se ve en dos ámbitos. El primer ámbito corresponde a los esfuerzos realizados desde el año 2024 en donde se ha estado implementando el DUA, que es el Diseño Universal de Aprendizaje. El DUA es un modelo que busca que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento enfocándose en los principales sentidos sensoriales del cuerpo.

Para organizaciones como la UNICEF (2022) el DUA es un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula. Esencialmente, el DUA se aplica a las prácticas, espacios y materiales educativos, buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles. Este enfoque se adapta especialmente a estudiantes con diferentes tipos de discapacidades y facilitan su inclusión en el aula.

Asimismo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son la llave maestra hacia el DUA, proporcionando herramientas para la accesibilidad y para la

cooperación. Estas mediaciones permiten tomar en consideración el término de diversidad en el sentido más amplio de la palabra. Además, promueve una flexibilización del currículo, para que este sea abierto e inclusivo. (UNICEF, 2022)

El segundo ámbito es nada más y nada menos que el PIAR, el Plan Individualizado de Ajustes Razonables. Según Correa (2021) el PIAR es la herramienta más importante para materializar la inclusión, le exige al maestro conocer a sus estudiantes y planear sus actividades, apoyos y ajustes razonables hechos a la medida.

El PIAR es un instrumento de planeación, una herramienta que permite contrastar el currículo para el grado escolar con las características del niño con discapacidad para definir metas y objetivos con respecto al año escolar, y establecer los ajustes razonables y apoyos pedagógicos. No es un currículo paralelo, es la adaptación del currículo a las necesidades y capacidades de los estudiantes con discapacidad. (Correa, 2021)

La profesora Rodríguez lo desarrolla así:

“Se hacen ajustes razonables. Tú ves que un estudiante presenta alguna dificultad en cuanto al acceso a un tema en específico, entonces lo que se hace es coger ese conocimiento, ese contenido, y llevarlo al nivel en que el estudiante pueda aprenderlo. Entonces, sí. Si el contenido era aprender el abecedario, el ajuste razonable sería aprender las vocales, ¿sí? De ese macro tema, por decirlo así, se elige, se escoge inicialmente la forma más sencilla para que él pueda llegar a ese conocimiento y al ir avanzando a su ritmo de aprendizaje” (comunicación personal, 5 de marzo, 2025).

El PIAR es individual. Es una herramienta hecha a la medida de cada uno de los estudiantes con discapacidad. Correa (2021) plantea que es un error pensar que la misma versión del PIAR, con los mismos contenidos y ajustes para todos los niños con discapacidad va a servir para algo. Todo lo contrario, para que este modelo sea un ajuste razonable debe corresponder a la realidad de cada niño con discapacidad, por eso debe incluir una descripción de la persona, de su contexto familiar y social.

Para Rodríguez este “se diseña específicamente con niños de trayectorias diversas, en donde se hace inicialmente una caracterización, y luego se plantean unos

objetivos, ya sea por periodo o anualmente, eso dependiendo de las capacidades que tenga el estudiante” (comunicación personal, 5 de marzo, 2025).

Otras características que deben constituir a un PIAR son, por ejemplo, su elaboración por el docente de aula, la designación de objetivos claros y medibles, y la creación de un componente evaluativo. Además, resultaría adecuado un diagnóstico médico completamente aterrizado a las realidades cognitivas del estudiante en concreto.

Lo que nos permite ver el DUA y el PIAR, es que el individualizar las prácticas del maestro es un gran alcance para la diversidad, claro está, sin considerar en ningún momento la necesidad de curar la discapacidad. Además, los estudiantes están aprendiendo todo el tiempo en un medio cultural o multicultural en el cual la diferencia de procedencias y formas de ser en el mundo es lo único que es común.

Finalmente, puede que la educación para la diversidad en una sociedad profundamente individual sea un imposible, pero de eso se trata. Tal vez en el desarrollo de las clases un estudiante con trayectorias diversas puede manifestar comportamientos atípicos que interrumpen el desarrollo de esta. Pero si la incomodidad no nos logra superar, se puede conseguir un espacio diverso sin la necesidad de resaltar el origen de su diferencia, y justo ahí se logra una escuela para todos.

Marco teórico

El marco teórico tiene por intención primaria definir las principales categorías disciplinares que se nombran, describen y problematizan en este ejercicio de investigación. La exposición de cada uno de estos conceptos propende al diálogo entre diferentes referentes, que perciben y analizan una misma categoría.

El primer apartado busca definir el enfoque de investigación, transversal a todo ejercicio de reflexión de este trabajo. Después, se va a intentar definir a la migración, formación ciudadana y ciudadanía. Estos conceptos son los de mayor complejidad, según las fuentes consultadas, debido a su carácter polisémico, ya que varían según el contexto histórico, social, político y educativo que se esté tratando.

Enfoque de investigación: entre la geografía humana y humanística

A lo largo de la historia, la geografía ha tenido una particular tendencia disciplinar orientada a ciencias físicomatemáticas y hacia la historia. Por ejemplo, antes de la segunda mitad del siglo XX la geografía estaba relegada a ser solo un escenario en donde ocurre la historia, o estaba destinada a la descripción positivista de la superficie terrestre. Afortunadamente, distintos autores han intentado transformarla más allá de lo regional, cuantitativo o urbano, y le han dado la facultad de estudiar el espacio geográfico en función de una producción social. (Ovidio, 2003; Capel, 1981; Capel 1984)

A finales de los años sesenta, muchos geógrafos se mostraron descontentos con las corrientes positivistas y marxistas dominantes en la disciplina. Ante este panorama optaron por formas alternativas de conocimiento relacionadas con perspectivas humanistas como el existencialismo y la fenomenología, dando origen a la llamada geografía humanística. (Ovidio, 2003)

Para Jesús González (s/f) la Geografía Humanística aparece al inicio de la década de 1970 en el mundo anglosajón como la crítica más sofisticada al positivismo lógico dominante en la disciplina. Surge una visión más humanista que destaca los aspectos humanos a partir de los significados, intenciones, valores y principios del grupo humano.

“La geografía humanista es un desarrollo lógico del descubrimiento en geografía de la dimensión subjetiva y de la experiencia personal” (Capel, 1981, pág. 81).

La subjetividad empieza a ser una unidad constitutiva del sujeto. La reflexión sobre la vivencia y el conocimiento científico de la experiencia no pueden relegarla al plano de una ciencia auxiliar. La característica de la geografía humanística “es su énfasis en la experiencia interna, la valoración del conocimiento logrado por la participación más que por la observación, y el privilegio de la subjetividad sobre la objetividad” (Ovidio, 2003, pág. 105).

La Geografía Humanística da contenido existencial a conceptos tradicionales en Geografía. El lugar es definido como un centro de significado o foco de nexo emocional, más que como un mero punto físico en el espacio. La aproximación humanística es una reacción contra la visión mecanicista, objetiva del ser humano, en favor de una visión que destaca los aspectos más humanos. (González, s/f)

La teorización de la geografía humanística soslaya las relaciones de poder que estructuran los lugares, los cuales no se circunscriben a la escala local, sino que le asigna un carácter multiescalar. Además, la constante existencialista y fenomenológica puede conllevar a un subjetivismo radical, incapaz de responder a los asuntos básicos del comportamiento social en el espacio. (Ovidio, 2003, pág. 121)

Es clave mencionar que el enfoque de investigación debe ser coherente y cohesivo con el marco metodológico. Si la recolección de la información de corte migratorio y ciudadano aludiera a un estudio de caso o de historias de vida, tal vez la geografía humanística nos permitiría referirnos a las experiencias subjetivas de las movilizaciones sociales a partir de una valoración interna y particular.

Pero, como el objetivo de esta investigación es relacionar la migración y el espacio geográfico en función de las ciudadanías, por medio de la investigación en el aula, entonces, se toman planteamientos desde la geografía humana. También, es una decisión desde lo educativo al afirmar que la migración es un asunto que le compete a todos y no solo a sus principales actores.

La aparición de la geografía humana como rama autónoma dentro de la geografía se produce, no sin reticencias, en los últimos dos decenios del siglo XIX. En Alemania la antropografía de Ratzel marca el inicio de este nuevo paradigma, mientras examinaba la influencia de las condiciones ambientales sobre la evolución de las sociedades. Así, diferentes geógrafos como Paul Vidal fueron prestando atención al estudio de los aspectos humanos relacionados con el espacio. (Capel, 1984)

Esta relación entre el hombre y el lugar se refuerza con la siguiente idea:

“Podríamos definir la geografía como el estudio de la dinámica del espacio humanizado. Persistimos en considerar la personalidad de la geografía como ciencia humana, persuadidos de que su propia significación con respecto a la de las ciencias de la Tierra consiste en considerar siempre los fenómenos de toda clase estudiados por ella en relación con la presencia y la acción de las actividades humanas sobre la Tierra” (George, 1970, como se citó en Capel, 1984, pág. 22).

Este trabajo reconoce al espacio geográfico descrito por Milton Santos (2000) como uno que “está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia” (pág. 55).

La geografía humana estudia a los grupos sociales que habitan un determinado lugar en función de su interacción con el medio, para así, comprender la transformación que ha seguido la sociedad a través de la espacialidad de las relaciones sociales. El principal objetivo se encuentra en el análisis de la interrelación que se produce entre la sociedad y el espacio geográfico en un determinado contexto histórico. (Lindón y Hiernaux, 2006)

Migración

La migración es un proceso que nace paralelamente con la existencia del ser humano. Si bien las migraciones han tenido diversas rutas de salida y destino a lo largo del tiempo, los flujos de población siempre siguen determinadas pautas históricas vinculadas a condiciones políticas y procesos de modernización. Estos factores de atracción son los que impulsan a personas de otros lugares a residir en la región o país en el que convergen el crecimiento económico y la estabilidad política. (Sánchez, 2015)

Según la Organización Internacional para las Migraciones (2018), “la migración es parte de los procesos demográficos que junto a la natalidad y mortalidad introduce cambios en el tamaño, composición y distribución de la población”. Este fenómeno está relacionado con el movimiento o desplazamiento voluntario de las personas, que tiene vigencia desde que la especie humana existe. Castles y Miller refuerzan esta idea al afirmar:

“Con mucha mayor frecuencia, la migración y el establecimiento son un proceso a largo plazo que se desarrollará por el resto de la vida del migrante y que afectará también a generaciones subsecuentes [...]. La migración es una acción colectiva que se origina en el cambio social y que afecta a toda la sociedad, tanto en las áreas de salida como en las de llegada” (2004, pág. 12).

Es precisamente la cualidad de desplazamiento voluntario y su variada duración (temporal o permanente) lo que distingue a la migración de otros tipos de movimientos o desplazamientos de personas. Como es el caso de los refugiados y los asilados políticos, ya que ellos han visto en la movilidad la única forma de proteger sus vidas y el retorno a su país de origen se ve condicionado por el hecho de que el conflicto armado, la represión social o la persecución política terminen por completo. (Sánchez, 2015)

Los seres humanos que participan en los movimientos migratorios son llamados migrantes. En este sentido, se distinguen dos conceptos fundamentales que se aplican a las personas que cambian su lugar habitual de residencia. Un emigrante es un migrante visto desde la perspectiva del país de origen, mientras que un inmigrante es un migrante

visto desde la perspectiva del país de destino. (PNUD, 2009, como se citó en Sánchez, 2015)

Otra distinción, son las movilizaciones sociales que se dan en determinados marcos soberanos. Las migraciones internas, según Ramírez (1992), son aquellos movimientos de población que ocurren al interior de un mismo país, es decir, acontecen desplazamientos entre municipios, Estados, condados, distritos o regiones. Mientras que las migraciones internacionales o externas, de acuerdo con Valente (2012), son desplazamientos de población que ocurren entre países, trayendo como consecuencia el traspaso de una frontera.

Anthony Fielding dijo que “quizá las migraciones sean otro concepto caótico, que necesite ser desempaquetado para que cada parte pueda verse en su propio contexto histórico y social, de modo que su importancia en cada contexto pueda entenderse por separado” (1983, pág. 127).

Autores como Arango (2003) y Micolta (2005), han señalado importantes carencias en el desarrollo teórico de la migración, que dificultan su comprensión, como consecuencia a su vez, de otros factores como la ambigüedad conceptual del fenómeno, la dificultad de su medición y su carácter multifacético e interdisciplinar.

Uno de los investigadores más reconocidos en esta área, Stephen Castles (2010), considera que una teoría general de la migración no es posible ni deseable. Un marco conceptual para los estudios migratorios debe tomar la transformación social como su categoría central. Esto, con el fin de facilitar la comprensión de la complejidad, interconectividad, variabilidad, contextualidad y mediaciones multinivel de los procesos migratorios en un contexto de cambio global acelerado.

Massey, Arango, Graeme, Kovaoci, Pellegrino, y Taylor, en medio de intentar construir una serie de teorías posibles para la migración internacional, mencionan que:

“Los conceptos teóricos empleados hoy día por los científicos sociales para analizar y explicar la migración internacional fueron elaborados, en su origen, en la era industrial y reflejan su particular régimen económico, instituciones sociales,

tecnología, demografía y política (...) El enfoque clásico ha entrado ahora en un estado de crisis, retado por nuevas ideas, conceptos e hipótesis” (1998, pág. 16).

Frente a la crisis, la migración puede ser estudiada desde diferentes perspectivas. Para Sánchez (2015) su estudio sistemático comenzó a fines del siglo XIX cuando el demógrafo alemán Ernst Ravenstein habló de las “leyes de las migraciones”. A partir de entonces, se han tenido aportes teóricos desde distintas áreas del conocimiento, tales como la demografía, la economía, la psicología, las relaciones internacionales y la sociología.

En la actualidad no hay una teoría general sobre la migración internacional. Sin embargo, existe un grupo de teorías, las cuales se han desarrollado de manera aislada. La primera teoría para explicar la migración internacional se conoce como la economía neoclásica, la cual data de la década de 1950 y fue desarrollada para explicar la migración laboral en el contexto de la recuperación económica de las potencias occidentales posterior a la Segunda Guerra Mundial. (Sánchez, 2015)

Para Micolta (2005) en la segunda mitad del siglo XX la teoría neoclásica tiene un papel fundamental en el estudio de las migraciones, al aplicar sus principios a los factores del trabajo, partiendo de dos presupuestos: el hombre es sedentario por naturaleza, por razones económicas y en su decisión de emigrar el emigrante actúa en forma racional para maximizar las ventajas del proceso.

La teoría neoclásica se divide en dos grandes ramas principales: el modelo macroeconómico y el modelo microeconómico. Sánchez (2015) dice que, en el primer enfoque la migración internacional es causada por diferencias geográficas en la demanda y la oferta de trabajo. De esta manera, los trabajadores radicados en países donde los salarios son bajos tienden a trasladarse a los países con salarios más elevados.

El modelo microeconómico fue desarrollado durante la década de 1960. Este modelo describe a la migración como un movimiento basado en una decisión personal para maximizar el ingreso. Por tal motivo, la tendencia para migrar se dará de distinta forma en los diferentes sectores de la población, ya que dependerá de factores tales como la educación, la experiencia laboral, el entrenamiento y la capacitación, así como el manejo de otros idiomas y de nuevas tecnologías. (Sánchez, 2015)

La decisión de emigrar se analiza a partir de una racionalidad instrumental que induce a elegir libremente entre las oportunidades que ofrece el mercado dentro y fuera del país. Desde esta perspectiva, las migraciones se consideran funcionales, al contribuir al equilibrio del sistema, y rentables tanto para los países como para los migrantes. (Massey, Arango, Graeme, Kovaoci, Pellegrino, y Taylor, 1998)

Sánchez (2015) resalta una de las principales carencias de los supuestos de la teoría neoclásica, y es el hecho de que restringe el movimiento migratorio al análisis de los mercados de trabajo de los países. Se considera a la migración como una decisión personal, sin tener en cuenta factores políticos, históricos y comunitarios. Es decir, la migración se percibe como una elección racional y no considera elementos relacionados con la estructura del sistema internacional.

Las teorías acostumbran a reflejar tanto los estilos de pensamiento dominantes en su tiempo como las características y contornos que reviste en su momento la realidad o el fenómeno que se pretende explicar. Arango (2003) sostiene que la pérdida de preeminencia de la explicación neoclásica de las migraciones no deriva, principalmente, de sus insuficiencias como teoría sino, más bien, de sus dificultades para dar cuenta de una realidad cambiante.

Casi dos décadas después, a finales de los años sesenta y como contestación al modelo anterior, se desarrollaron un conjunto de teorías que, aun presentando importantes divergencias entre sí, van a coincidir en sus premisas básicas. Para Criado (2001) esto va a asentar las bases de una teoría del mercado de trabajo fragmentado, de una teoría marxista de la acumulación capitalista y de la teoría del sistema mundial.

La teoría del mercado de trabajo fragmentado defiende que la migración está impulsada por la demanda y se construye en el seno de la estructura económica de las sociedades avanzadas. En el capitalismo moderno el mercado de trabajo es desigual, donde existen dos sectores.

Un sector primario que ofrece estabilidad, remuneración alta, beneficios generosos y buenas condiciones laborales. Por otro lado, se cuenta con un sector secundario que, por el contrario, se caracteriza por la inestabilidad, remuneración baja, beneficios limitados

y condiciones de trabajo desagradables o peligrosas. (Massey, Arango, Graeme, Kovaoci, Pellegrino, y Taylor, 1998)

Las sociedades desarrolladas carecen de una cantidad suficiente de trabajadores dispuestos a emplearse en el sector secundario, dadas las características que éste presenta. Ello conlleva a que los empleadores tengan que contratar inmigrantes para que ocupen estos puestos que son rechazados por los nativos.

Los factores asociados a las sociedades emisoras y la elección racional y libre de los sujetos no son los factores causales de la migración, sino que más bien se trata de una necesidad estructural de las sociedades receptoras. (Massey, Arango, Graeme, Kovaoci, Pellegrino, y Taylor, 1998)

Para Massey y otros autores, la teoría marxista de la acumulación capitalista debilita a la clase obrera al dividirla en dos subestratos: el de los nativos y el de los foráneos. Esta división reporta beneficios al sistema capitalista mundial, por lo tanto, “la migración es un fenómeno de clase, producto del desarrollo desigual entre las economías centrales y las economías periféricas” (1998, pág. 16).

Puede que la teoría marxista persista actualmente, sin embargo, para Arango (2003) las disparidades económicas son, sin duda, condición necesaria para la mayor parte de los flujos migratorios, pero en ningún modo condición suficiente para que éstos se produzcan. Además, identificar a los migrantes únicamente como trabajadores y hacer caso omiso de cualquier migración que no sea de mano de obra, es una mirada muy reducida de las movilizaciones sociales.

Giménez (2003) recalca algo similar sobre la teoría marxista, al inferir que ello no la salva de ser criticada por el excesivo énfasis en las variables económicas, por concebir al inmigrante sólo como sujeto pasivo y por el poder que le atribuye al mercado. Además, no tiene en cuenta la pluralidad de perfiles que se distinguen en las migraciones actuales, toda vez que centra su atención exclusivamente en lo económico.

La teoría del sistema mundial deja mucho que desear en comparación con los dos modelos anteriores. Eso se debe a que la globalización económica es paradójica en la medida que, aun pretendiendo ser global, no es una mundialización total sino sectorial.

Todos los recursos y factores pueden moverse libremente, a excepción del factor trabajo. Esto refleja una fuerte contradicción que dicta la posibilidad de movilizarse en función de los beneficios. (Arango, 2003; Giménez, 2003)

Las teorías y definiciones de la migración dejan ver un recorrido diverso, aunque con poco consenso. El desarrollo teórico sobre esta materia ha sido elaborado con base en la observación que los académicos de países desarrollados tienen acerca de este proceso. Los estudios y aportes teóricos versan principalmente sobre un movimiento Sur-Norte. Ello resulta inadmisibles para autores como Arango (1985) al defender la premisa de que las migraciones son polifacéticas y multiformes, conceptualmente complejas y difíciles de medir.

Estas nuevas formas de pensamiento todavía no se han cohesionado en una única teoría. Todavía se carece de un cuerpo de conocimiento acumulado para explicar por qué algunas personas migran, mientras la mayoría no lo hace. Además, la tarea se dificulta si los investigadores de migraciones internas sostienen un reducido intercambio con quienes trabajan sobre las migraciones internacionales. (Castles, 2010)

En medio de un no diálogo entre instituciones, es clave mencionar lo que significa la migración para algunas organizaciones oficiales. Para la CEPAL “la migración es el cambio de residencia que implica el traspaso de algún límite geográfico u administrativo debidamente definido” (2018). Mientras para la OIM “la migración es el movimiento individual o colectivo de personas a través de una frontera administrativa o política desde un territorio de origen a otro destino, con el fin de radicarse de forma temporal o indefinida” (2019).

Valente (2012) señala que la migración es un derecho ejercido por los individuos con la perspectiva de mejorar su situación o enfrentar circunstancias adversas, que puede producir cambios ligeros o radicales. Así mismo, indica que todo sujeto está expuesto a migrar en algún momento de su vida y aunque puede que esto no ocurra, existe siempre una expectativa latente de migración.

Por su parte, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE, 1997) expone que la migración es un fenómeno social indisoluble del cambio de la población, que está determinado por la estructura social y económica de una región o país.

Repercute sobre dichas estructuras, pues es un hecho potencial que trasciende en la vida de las personas, dado que existe un traslado de residencia que exige el cruce de alguna delimitación administrativa o geográfica.

Independientemente del lugar de enunciación que reclama cada significado, fue posible identificar tres elementos clave de la migración. Esta debe ser espacial (movimiento significativo en distintos marcos administrativos), temporal (un desplazamiento duradero, no esporádico) y social (cambio significativo del entorno cotidiano). Los criterios anteriores, aunque también pueden presentar ambigüedades, permiten ver que la movilización social demanda una reorganización vital y significativa.

El enfoque alternativo que se propone es el de conceptualizar la migración, no únicamente como un resultado de la transformación social ni como una de sus causas, sino como una parte integral y esencial de los procesos de transformación social. (Castles, 2010). Este fenómeno indisoluble del cambio de la población está determinado por la estructura social y económica de una región o país que pone de manifiesto oportunidades de crecimiento y desarrollo.

Llama particularmente la atención el carácter soberano de la migración, y por lo tanto espacial. Guarnizo (2006) afirma que “es evidente que la migración precede la institucionalización de la organización de la sociedad en Estados nacionales regulados por principios universales de soberanía, autonomía y control territorial” (como se citó en Gómez, 2020, pág. 65). Sin duda, la percepción dominante de la migración como un indeseable se fortalece con el surgimiento mismo del Estado-nación y la ideología del nacionalismo.

Finalmente, esta aseveración de inmediato sitúa al Estado-nación como un elemento fundamental para el estudio de las migraciones, puesto que están casi totalmente adheridos al desarrollo de la ciudadanía. Para Gómez (2020) “desde allí y hasta la actualidad, la pertenencia a un Estado-nación dota al sujeto de identidad y casi que, en términos generales, de posibilidades de existencia” (pág. 5).

Ciudadanía y formación ciudadana

En la última década del siglo XX se retomó diáfananamente un concepto tan antiguo como el de la ciudadanía. Algunos teóricos establecen que se debe a la necesidad de las sociedades postindustriales de generar entre sus miembros un tipo de identidad en la que se reconozcan y que les haga sentirse pertenecientes a ellas. Este tipo de sociedades adolece de un déficit de adhesión por parte de los ciudadanos al conjunto de la comunidad, y sin esa vinculación el Estado difícilmente puede existir. (Cortina, 1997)

La sociedad debe organizarse de tal modo que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenece a ella, de que esa sociedad se preocupa por él y, en consecuencia, la convicción de que vale la pena trabajar por mantenerla y mejorarla. Consecuencia de ello, según Delors (2000), es que persiste la dimensión de un ciudadano ligado a derechos, deberes y a un sentido marcadamente nacional que no reconoce otros tipos de identidad.

Cortina (1997) dice que “la ciudadanía es primariamente una relación política entre un individuo y otra comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente” (pág. 35). Esto constituye un elemento de identificación social. La relación con un grupo supone descubrir los rasgos comunes, pero, a la vez, tomar conciencia de las diferencias con respecto a los foráneos.

Más que un concepto segregador *per se*, Manuel Delgado y Joya (2016) definen a la ciudadanía como “una corriente teórica más bien difusa que impulsa nuevas formas de gestión y participación política, en aras de principios democráticos universales” (pág. 2). Al no ser absoluto el derecho a la ciudad, el papel del ciudadano se ha visto cooptado por unos marcos de apropiación poco horizontales que no permiten la convergencia de diferentes grupos en un mismo espacio público y urbano.

Estas formas de apropiación desigual de la ciudad tienen larga data. El concepto de ciudadanía se remonta a la antigüedad clásica, es decir a la tradición política del Polítes griego y la tradición jurídica del Civis romano. (Valderrama, 2004; Orellana y Muñoz, 2019) Cortina lo describe así:

“La ciudadanía en un concepto con una larga historia en la tradición occidental, que tiene en su origen una doble raíz, la griega y la latina. Esta doble raíz, más política en el primer caso, más jurídica en el segundo, puede rastrearse hasta nuestros días en la disputa entre distintas tradiciones, como son la republicana y la liberal, la propia de una democracia participativa y de una representativa” (1997, pág. 31).

El ciudadano ateniense se vincula al derecho de la libertad, y el ciudadano romano se sabe defendido por unas leyes a las que no pueden acogerse los bárbaros. La ciudadanía griega impulsó en los siglos V y IV a.C. la tradición republicana según la cual la vida política es el ámbito en el que los hombres buscan conjuntamente su bien. La ciudadanía romana impulsó desde el siglo III a.C. la tradición liberal que considera a la política como un medio para poder llevar a cabo en la vida privada los propios ideales de la felicidad, en tanto el ámbito jurídico lo permita. (Cortina, 1997)

Tales modelos siguen siendo vigentes, Magendzo y Pavez (2016) sostienen que estos perduran y se traducen en dos formas de conceptualizar la ciudadanía: la liberal y la comunitarista. La liberal, concibe la ciudadanía como una entrega de derechos individuales, ya que parte del supuesto que en la democracia liberal el objetivo central es la autonomía del individuo. Los derechos priorizados aquí son los civiles y políticos.

El comunitario por su parte, considera a la ciudadanía como eminentemente participativa, fundándose en la idea de que los vínculos sociales determinan a las personas. De allí que la democracia republicana posea como objetivo central, formar ciudadanos para participar en los asuntos públicos. Los derechos aquí priorizados son los económicos, sociales y culturales. (Cox, Magendzo, Muñoz, y Redón, 2016)

La ciudadanía nunca ha tenido un carácter universal y desinteresado a los marcos políticos e identitarios. Esto lo develan nuevamente los atenienses, puesto que los ciudadanos eran sólo los varones adultos, cuyos progenitores hubieran sido a su vez ciudadanos atenienses, quedando excluidos de tal privilegio las mujeres, los niños, los foráneos y los esclavos. Y los romanos reconocían a sus ciudadanos en tanto habitaran el territorio conocido, el territorio de su imperio. (Cortina, 1997)

Borja (2000) lo problematiza en un contexto más actual al decir que:

“Quienes más necesitan ciudadanía son generalmente los que tienen más dificultades para acceder o estar: los niños, las mujeres, los pobres, los inmigrantes recientes (...). En la ciudad se expresa la diversidad, se produce el intercambio y se aprende la tolerancia. La calidad, la multiplicación y la accesibilidad de los espacios públicos definirán en gran medida la ciudadanía” (pág. 67).

Para que dicha pugna sea posible Cabrera (2002) sugiere que la ciudadanía se armó en algún momento de derechos complejos. Al momento en que se produce una ampliación de derechos, se ha consagrado la existencia de nuevos marcos legales que capacitan una participación política, tanto cívica como civil. Dichos marcos legales empiezan a ser reconocidos para sectores más amplios de la sociedad, pero la nacionalidad como un prerrequisito para la ciudadanía aún persiste.

El concepto actual de ciudadano procede sobre todo de los siglos XVII y XVIII, de la Revolución Francesa, inglesa y americana, bajo las cuales surge y se reproduce el Estado Moderno. A partir de la Revolución de 1789 los Estados del nuevo régimen necesitan legitimar su existencia y para lograrlo acuden a los habitantes de su territorio para apelar a una unidad natural (Nación) capaz de prestar una base de lealtad al Estado. (Cortina, 1997)

Según Cabrera (2000) en el Estado son los ciudadanos quienes ostentan la nacionalidad de ese país, entendiendo por nacionalidad el estatuto legal por el que una persona pertenece a un Estado, reconocido por el derecho internacional mientras se adscribe a él. Allí, es donde las personas aprenden a participar y a interesarse por las cuestiones públicas, mientras sus identidades comienzan a ser cooptadas por límites soberanos.

Borja (2003) considera que la ciudad ha muerto varias veces a lo largo de la historia, y así mismo, ha venido resurgiendo con cambios profundos. Primero lo hizo la extensión de la ciudad barroca fuera del recinto medieval, después la metropolización producto de la Revolución Industrial, y ahora lo está haciendo la globalización. Si bien, el concepto de ciudad es importante, la ciudadanía nos permite comprender mejor la dirección del Estado como una república de ciudades que obedecen a una sola nacionalidad.

La ciudad es ante todo un espacio público, un lugar abierto en el que se lleva a cabo gran parte de la vida social. “La ciudadanía es, históricamente, el estatuto de la persona que habita la ciudad, la creación humana para que en ella vivan seres libres e iguales” (Borja, 2003, pág. 21).

Se puede considerar también que estos conceptos hacen parte de sistemas teóricos distintos, o por lo menos que corresponden a disciplinas independientes. Borja (2003) cree que la ciudad es una realidad histórico-geográfica, sociocultural, política y diversa. Y la ciudadanía “es un concepto propio del derecho público, que además se ha independizado de la ciudad a partir del siglo XVIII para vincularse al Estado-Nación, como entes que confieren y reconocen con exclusividad este estatuto” (pág. 22).

La ciudadanía es un concepto evolutivo y dialéctico. Una de sus mejores definiciones la podemos obtener de Jordi Borja al decir que “es una conquista cotidiana. Las dinámicas segregadoras, excluyentes, existen y se renuevan permanentemente. La vida social urbana nos exige conquistar constantemente nuevos derechos o hacer reales los derechos que poseemos formalmente”. (2003, pág. 25). Delgado y Joya (2016) definen al ciudadano como el que “se desagrega de su idiosincrasia constitutiva para adecuarse al civismo que exige el espacio público en que se inviste la ciudadanía” (pág. 4).

La ciudad debería ser aquella a la que todos tengamos derecho, tanto los ciudadanos establecidos, como los ciudadanos inmigrantes que la habitan. En otras palabras, la ciudad es la gente, pero no toda la gente posee el estatus de ciudadanía. Atribuir este estatuto del derecho público a todos es el derecho más elemental a conquistar. (Borja, 2003)

Delgado y Joya (2016) plantean que la meta de la ciudadanía no debería ser el “conseguir una democratización tranquila de la sociedad, que no altere ni amenace los planes de acumulación capitalista, que no cuestione los mecanismos de control real sobre la sociedad, inofensivo para las agendas políticas oficiales”. De ahí que en muchas ocasiones el ciudadanía acabe siendo un recurso retórico que promociona formas de participación política susceptibles de ser integradas a las lógicas del orden institucional. (Delgado y Joya 2016, pág. 2)

Bajo esa lógica un ciudadano es aquel que construye su identidad particular y ayuda a la construcción de las identidades de la comunidad a la que pertenece. Ser ciudadano para Cox, Magendzo, Muñoz, y Redón (2016) es encontrar el adecuado equilibrio entre una concepción liberal y una comunitarista de ciudadano, es decir, un equilibrio entre la libertad y los derechos individuales, que respeten la vida social.

Una característica no constitutiva del ciudadano para Delgado y Joya (2016) es una subjetividad replegada sobre sí misma. “El ciudadano, al ser consciente de que la ciudadanía es el resultado de la asociación voluntaria de personas particulares atravesadas por la mutua dependencia asume un compromiso con las condiciones posibilitadoras de su libertad” (pág. 2). De modo que, al organizar cooperativamente los términos de su convivencia, al ciudadano se le presuponen unas facultades cívicas.

El ciudadano es en esta perspectiva, el que se ocupa de las cuestiones públicas y no se conforma con la realización de sus intereses privados. Un buen ciudadano es aquel que intenta construir una buena polis, buscando el bien común en su participación política. Siendo la educación un medio indispensable para ello, puesto que un ciudadano no nace, sino, que se hace.

Pareciera que fue Paulo Freire quien mejor ha definido una educación para y por la ciudadanía cuando, en el Instituto Paulo Freire, São Paulo, en una entrevista con TV Educativa de Río de Janeiro, dijo:

"Es aquella que se asume como un centro de derechos y deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La escuela ciudadana, entonces, es la escuela que viabiliza la ciudadanía de los que están y de los que vienen a ella. No puede ser una escuela ciudadana en sí y para sí. Es ciudadana en la medida en que se ejercita la construcción de la ciudadanía de los que usan su espacio. La escuela ciudadana es una escuela coherente con la libertad” (Freire, 1997, como se citó en Gadotti, 2016).

El ideal de la ciudadanía y lo que corresponde a su marco de formación, “es el de una colectividad basada en la convivencia y la tolerancia, heterogénea, pero con unos valores básicos y unas pautas elementales de comportamiento comunes, que construyen

y mantienen algunos elementos de identidad. (Borja, 2000, pág. 64). Sin embargo, la ciudad sigue siendo el producto más complejo y significativo de la historia.

La ciudad es un territorio protegido que da la sensación de seguridad, haciendo iguales a sus ciudadanos. Desafortunadamente, las realidades sociales y políticas expresan a su vez la exclusión y el desamparo de unos frente a otros. La carga de sentido substancial a la ciudad debe resultar de la diversidad y el intercambio como dimensiones fundamentales, que apoye una mixtura funcional y social. “La ciudad se caracteriza por la heterogeneidad social” (Borja, 2000, pág. 19).

La filosofía y la sociología urbana coinciden en enfatizar la ciudad como lugar donde se concentran y conviven las diferencias de origen, de aptitudes, y de actividades. Para Habermas, “la ciudad es sobre todo el espacio público donde el poder se hace visible (...). La ciudad es un escenario, un espacio público que cuanto más abierto esté a todos, más expresará la democratización política y social” (como se citó en Borja, 2000, pág. 19).

Para Borja (2000) “la participación ciudadana no es una exigencia retórica, ni una formalidad informativa, sino un debate político y cultural en el cual han de poder intervenir muchos actores, residentes presentes y futuros” (pág. 40). El debate ciudadano ha de estar orientado por objetivos políticos explícitos, es necesario hacer emerger los valores culturales y los intereses sociales implícitos. Todas las personas han de tener su oportunidad para ostentar el título de ciudadano.

Parafraseando una de las pugnas de Borja en su libro “La ciudad conquistada” (2003), el ideal de la ciudadanía no puede ser en el contexto del balneario suizo, el de los barrios cerrados en las periferias latinoamericanas de clase bien, de los espacios lacónicos de los suburbios, o de los centros comerciales y los puestos de gasolina. La ciudadanía debe ser la libertad de vivir la cotidianidad urbana, con unas condiciones que den garantía de una vida más amable, cordial y justa para todos.

“La ciudadanía es un estatus, o sea, un reconocimiento social y jurídico por el que una persona tiene derechos y deberes por su pertenencia a una comunidad casi siempre de base territorial y cultural” (Borja, 2003, pág., 282). Sin embargo, la ciudadanía debe luchar por un carácter supraestatal, que deje de atribuirse solamente a los habitantes permanentes y reconocidos de la ciudad, sino también, a los habitantes legales e ilegales

del Estado Moderno. La ciudadanía no es otra cosa que la forma de convivir en un territorio común.

Marco Metodológico

Toda investigación en algún momento debe hacerse la pregunta del ¿cómo? con el fin de corroborar los supuestos teóricos con base en la práctica para comprobar la hipótesis planteada. Azuero (2018) afirma que la formulación del marco metodológico en una investigación es diseñar un plan de razonamiento, acción y reflexión de la información levantada en campo para descubrir los supuestos del estudio, a partir de categorías ya preconcebidas.

Esta investigación es de corte cualitativo. Domínguez (2000) señala que los métodos cualitativos parten de la conjetura básica de que el mundo social está constituido por significados y símbolos. La investigación cualitativa centra su atención en buscar en los fenómenos todas esas cualidades, características y aspectos importantes que le permitan reconstruir la realidad observada y detectada por el investigador a partir de las diferentes técnicas de recolección de datos que la misma investigación presenta.

La investigación cualitativa emplea la observación y su propósito consiste en la reconstrucción de la realidad, se orienta hacia el proceso y desarrolla una descripción cercana a la realidad que se investiga, por lo que intenta responder a las preguntas “por qué” y “para qué”. El análisis se sitúa frente al reto de encontrar significado a todo un cúmulo de información y/o datos procedentes de diversas fuentes.

La investigación cualitativa es una estrategia fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que se pretende estudiar. Esta debe garantizar la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, mientras preserva la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos categóricos se dé por naturaleza. (Anguera, 1986)

En palabras de Báez (2010) en este tipo de investigación destacan por mucho los siguientes métodos: Fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, investigación-acción y método biográfico. Según este autor, de la investigación-acción se desprenden tres tipos: la investigación-acción participativa, la investigación educativa en el aula y la investigación acción-colaborativa.

La investigación-acción puede promover una amplia participación. Para Kemmis (1988) la IA es “una forma de indagación autorreflexiva realizada por los participantes (docentes, directores, alumnos), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas” (pág. 22). La IA requiere que los investigadores se comprometan a efectuar un cambio social.

La jerarquía de estos métodos y sus tipos, sin embargo, varía dependiendo la disciplina en la cual se enmarque. Para ciencias como la antropología o la sociología, la anterior distribución y descripción puede ser correcta, pero para profesionales como Anguera (1986) cuando lo cualitativo tiene un carácter educativo y pedagógico, las cosas cambian.

La investigación en el aula en el marco explícito y exclusivo de instituciones sociales como la escuela, tiende a ser superior que la investigación-acción. Sus tipos son tres: el primero se refiere a la investigación-acción pedagógica, el segundo a los estudiantes como investigadores y el tercero a la investigación educativa en el aula.

Teniendo presente la caracterización de la población con la cual se desarrolló la práctica pedagógica (estudiantes de grado quinto), tanto la investigación-acción pedagógica y los estudiantes como investigadores, no son tipos adecuados para este determinado contexto. Uno de los requisitos de estos métodos es que tanto estudiantes como profesores deben participar en todo el proceso investigativo, ya sea por medio de macroproyectos o subproyectos.

Si consideramos las difíciles situaciones sociales y económicas que atraviesan los estudiantes (lo cual se puede traducir en una asistencia irregular legitimada por una flexibilización curricular), sería absurdo plantearles tal responsabilidad. En ese sentido, la

investigación educativa en el aula supone un rol activo del estudiante, pero solo en momentos controlados y dirigidos por el investigador.

La investigación educativa en el aula es la indagación de la práctica escolar que se interesa por generar conocimiento al servicio de dicha práctica. Es una indagación sistemática y autocrítica, basada en la curiosidad estable y en el deseo de comprensión de una situación problemática. Se relaciona con los problemas de la cotidianidad, que se confrontan para la búsqueda de una solución de la coyuntura social. (González y otros, 2007)

La investigación educativa genera una transformación en el hacer docente, debido a que busca el trabajo en equipo, cooperativo, comunitario con una secuencia sistemática y con cambios permanentes en el proceso, con el objetivo de llegar al contexto de la realidad social de los actores. Se analizan las acciones humanas de padres y alumnos por los docentes en la escuela. (González y otros, 2007)

Según Tonucci (1999) la investigación surge de la necesidad de un cambio frente a problemas existentes en el sistema educativo desde el aula. La investigación desde y para la escuela se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad educativa. De allí la investigación será educativa si permite que los participantes involucrados desarrollen nuevas formas de comprensión y si le forman para emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida. (González y otros, 2007)

Bello (1990) desestima un poco las posibilidades de este escenario al decir que en un plano superficial la educación aparece como un fenómeno relativamente simple. Consiste en reproducir conocimientos sobre diversas materias para transmitirlos a otras personas que no los poseen. Sin embargo, el fenómeno es mucho más complejo y compromete no solo a profesores y alumnos en procesos de enseñanza-aprendizaje. También, tiene que ver con cualquier tipo de relación que emane algún saber.

Para Zapata (2020) los profesores de educación básica, por lo general, no hacen investigación educacional. Es decir, poseen conocimiento elaborado por otros. Solo son receptores pasivos y mecánicos de modelos, propuestas e innovaciones producidos por otros, lo que los ha convertido en dependientes cognitivos. La poca investigación

educativa que se hace es realizada por agentes externos a las instituciones educativas y sus resultados no llegan al profesorado.

La actividad de investigación por parte del profesorado contribuye a fortalecer sus capacidades y actitudes para mejorar su práctica educativa en aula. El profesorado siempre ha tenido un rol pasivo. La investigación como actividad y práctica generadora de conocimientos e innovaciones, siempre ha estado ausente en la estructura y cultura de las instituciones educativas, no se le práctica y poco se habla de ella. (Zapata, 2020)

Es necesario revalorar el rol del profesor como un profesional que tiene la inteligencia y la experiencia para producir conocimientos desde el contexto mismo de su práctica y que está mejor ubicado para promover y sostener los cambios desde el seno de las propias instituciones escolares.

Tal como lo sustentan Sagastizábal y Perlo (2004), la investigación educativa en el aula “es una de las herramientas más importantes en la formación docente, ya que da una dimensión profesional a la tarea de enseñar, en la medida en que acerca al docente a su realidad desde un estudio sistemático de la misma” (p. 86).

En ese sentido la investigación en la escuela no es despreciada *per se*, sino que, la subvaloración recae en los profesores que no reflexionan sobre su propia práctica. Según Aguirre y Guillermo (2008) la investigación no solo levanta del estatismo los planes de estudio de la institución educativa, sino que también moviliza los diferentes procesos de interacción y las dinámicas de poder que se viven en su currículo. La investigación pone en diálogo a los docentes desde su saber disciplinar, en torno a preguntas y problemas abordados desde el interior del ámbito institucional o bien fuera de este.

Pregunta de investigación: ¿Cómo relacionar la enseñanza de la migración con el proceso de la formación ciudadana de los estudiantes de grado quinto de la IED República Bolivariana de Venezuela?				
Objetivo general: Relacionar el proceso de formación ciudadana de los estudiantes con la enseñanza de la migración en el aula de ciencias sociales.				
Objetivos específicos	Estrategia de investigación	Técnicas de investigación	Estrategias de enseñanza o aprendizaje	Categorías de análisis
1. Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales.	Investigación Educativa en el Aula	Cuestionarios Diario de campo Observación (directa/participante)	Chismografía Cartografía Tagul Dibujo Origami	Formación ciudadana Educación geográfica
2. Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía.	Investigación Educativa en el Aula	Entrevistas semiestructuradas Diario de campo Observación (directa/participante)	Dibujo Canciones Chismografía Cuestionarios	Migración
3. Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales.	Investigación Educativa en el Aula	Diario de campo Observación (directa/participante)	Revisión documental	Migración Formación ciudadana

Tabla 14. Diseño del cuadro metodológico. Elaboración propia.

Este cuadro metodológico ha sido diseñado especialmente para reflexionar sobre el marco procedimental de este trabajo. La investigación, entonces, debe interpelar permanentemente la escuela, no solo desde aquellos saberes y conocimientos que circulan en su interior, sino a partir de los sucesos y avances sociales que acontecen en su exterior. (Aguirre y Guillermo, 2008)

Lastimosamente eso nos lleva a una verdad casi irreductible, y es que la teoría y la práctica han coexistido como actividades separadas (Nicodemus y Swabey 2015). En este sentido, la investigación educativa ha sido considerada como un puente entre ambas actividades, puesto que toda propuesta de este tipo ha de incluir un fundamento teórico, así como un componente práctico que trate de provocar el cambio en el entorno en el que se aplica. (Madrid, 2011)

La investigación educativa en el aula, para Hamme y Atkinson (1994), tiene fuertes vínculos con la etnografía y la observación participante. Dicho método supone estudiar y entender una realidad, la de la enseñanza en las aulas, para que, a través de una serie de estrategias de acción y reflexión, se trate de mejorar la práctica educativa. Si bien es

cierto que no se diseñó pensando en el aula, sí ha tenido gran repercusión en el desarrollo de la enseñanza gracias a su clara aplicación práctica.

El objetivo que persigue la investigación educativa supone partir de una situación concreta, analizarla y actuar sobre ella con el fin de mejorarla, siguiendo un ciclo continuo de reflexión. Por tanto, podemos afirmar que el enfoque es crítico y activo al mismo tiempo, puesto que el fin último de las acciones emprendidas es entender los problemas cotidianos e inmediatos para así modificar la situación, mejorando prácticas concretas. (Madrid, 2011)

Dependiendo del objetivo más preciso que pretenda alcanzarse, existen varias modalidades de investigación educativa: técnica, práctica y emancipatoria (Carr y Kemmis 1988). En la investigación práctica, destaca el protagonismo y autonomía que adquiere el profesor, seleccionando qué quiere investigar y controlando su propio proyecto educativo. Es un enfoque autoevaluativo, en el que existe retroalimentación entre acción y reflexión.

Los estudios prácticos emprendidos en este campo del conocimiento se enmarcan, principalmente, en la corriente conocida bajo el nombre de “el profesor como investigador” (Hustler, Cassidy y Cuff 1986). Dicha corriente afirma que “son los propios docentes quienes diseñan y llevan a cabo investigaciones para la mejora de sus propias clases, a título individual o dentro de un programa institucional” (Madrid, 2011, pág. 257).

Este tipo de investigación de aula se ha materializado inminentemente con un enfoque cualitativo. La idea se atribuye inicialmente a John Dewey quien, en su obra “The relation of theory to practice in education” (1964), recomendó que el maestro hiciese permanente observación de su práctica, con miras a mejorarla. El maestro, decía, tiene que dominar la materia que enseña, pero también tiene que aprender a observarse y ser crítico con su práctica; no basta la formación teórica.

A partir de los aportes de Kurt Lewin a esta modalidad de investigación sobre la práctica de los maestros, empieza a consolidarse la investigación educativa. Autores como Restrepo la definen de la siguiente manera:

“Bajo este modelo, el docente reflexiona críticamente sobre un segmento de su práctica en la acción misma de ella, con miras a analizarla a profundidad, para

descubrir su estructura y funcionamiento y, con base en los resultados, transformarla positivamente, de manera que sus destinatarios, los estudiantes, logren niveles superiores de aprendizaje. La metodología comprende estas fases: una primera reflexión profunda sobre el objeto escogido y recolección de información, incluyendo registros o diario de campo, que críticamente analizada por categorías, patrones o estructuras recurrentes, permita señalar fortalezas y debilidades; una segunda etapa de diseño y montaje de una acción transformadora y mejoradora de las debilidades de la práctica; y, como tercera fase, el análisis de la efectividad de la práctica transformada” (2009, pág. 106).

El propósito central de la investigación educativa en el aula es la construcción de saber pedagógico, puesto que es investigación del maestro sobre su quehacer cotidiano, con miras a convertirlo en saber teórico. En este planteamiento cabe también la afirmación de Stenhouse (1984) según la cual el maestro lleva el currículo al laboratorio de las aulas no como receta que debe aplicarse al pie de la letra, sino como una hipótesis susceptible de ser sometida a prueba y cuyo rumbo va determinando el ambiente interactivo del aula.

El interés de los maestros investigadores está focalizado en un trabajo de corte etnográfico donde prima el análisis y la documentación sobre los procesos de la vida cotidiana en las instituciones escolares. La investigación en el aula, entonces, se construye en el movimiento continuo entre las opiniones de los actores, en confrontación con la práctica y la teoría. En este proceso prima la exigencia de una actitud, un deseo de cambio y un compromiso con la educación. (Benavides y Orozco, s/f)

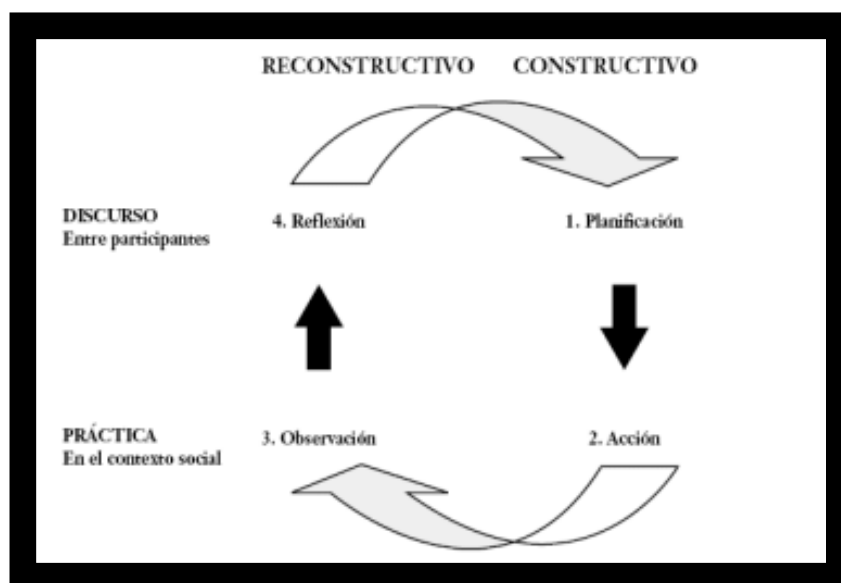


Tabla 15. Espiral de autorreflexión de la investigación-acción. Tomado de (Carr y Kemmis, 1988).

La actitud de cuestionar y ponerse no solo frente a las circunstancias, sino en situación respecto a lo que se conoce, es lo que permite ver, interpretar y comprender el contexto de diversas maneras (Mèlich, 1994). Así “nos encontramos en la necesidad de interpretar, es decir, de contextualizar, de reelaborar, de decir y volver a decir, de desdecirnos, de leer y de releer. Esta es una tarea inacabable (...)” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, pág. 250).

Benavides y Orozco (s/f) dicen que se deben asumir los procesos de investigación educativa desde un enfoque holístico que contribuya a priorizar las necesidades sentidas de la comunidad educativa y genere innovaciones en el aula. Dichas condiciones les permitirían a los docentes generar conocimiento mientras reflexionan sobre sus propias prácticas.

Cuando el docente investiga en y sobre su acción, se convierte en un investigador en el aula. Depende fundamentalmente de sus propios descubrimientos, de la teoría que va elaborando en su hacer pedagógico reflexionado permanentemente. El maestro construye su propia teoría, la aplica y verá su propio resultado positivo o negativo, reflexiona, corrige y reconstruye de nuevo. (González y otros, 2007; Zapata, 2020)

Técnicas de investigación educativa y análisis de la información

Parafraseando a Restrepo (2009) en este método, además de otras técnicas, se suele utilizar el diario de campo como herramienta para recoger información y utilizarla con miras a mejorar condiciones que permitan transformar el currículo y elevar el aprendizaje de los estudiantes. Es investigación de aula, porque la acción se realiza en el aula o en los ambientes alternativos del acto educativo.

Colegio República Bolivariana de Venezuela IED Rector: Hugo Florido Cl. 22A #18b42, Bogotá	
Sexto ejercicio de observación	
Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com Grado a cargo: Quinto (5)	
Objetivos de la investigación: <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. • Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. • Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
Horario de observación: Clases en donde se brindó acompañamiento:	Temas abordados:
Diario de campo:	Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado:
Referencias:	
Consideraciones personales:	
Registros fotográficos:	

Tabla 16. Formato de diario de campo. Elaboración propia.

La anterior imagen da cuenta de la principal técnica de investigación educativa en el aula que es implementada en este proyecto. Se pueden observar datos generales sobre los docentes y la institución involucrada, la mención de los objetivos específicos y una división que facilita la narración de lo acontecido en el salón de clase mientras se le compara simultáneamente con las categorías de la investigación.

Se cuenta además con el registro bibliográfico que contribuye a la apuesta de unir la práctica y la teoría, para que el docente reflexione mientras enseña. En total, son 10 diarios de campo que se fueron desarrollando a lo largo de un año de trabajo en campo. Cada uno representa dos horas de trabajo con los estudiantes de grado quinto, sobre una temática en concreto que corresponde a uno de los ejes temáticos suscitados por el ABP.

Terminado el trabajo en campo y el levantamiento de la información requerida para intentar dar respuesta a los objetivos y a la hipótesis planteada, se hace necesaria la interpretación y el análisis de los supuestos recolectados. Spredley (1980) define el análisis como un proceso de pensamiento cuya finalidad es una mayor comprensión de la realidad estudiada sobre la que podría llegarse a elaborar algún tipo de modelo explicativo.

Rodríguez, Gil y García (1999) consideran al dato no sólo como un elemento constitutivo de la información, sino también, como una elaboración de mayor nivel, que realiza el investigador o cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en el que se recoge información acerca de la realidad interna o externa de los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato implica una elaboración conceptual y un modo de expresarla.

Los datos son cualitativos si permiten el registro de acciones, definiciones de la situación, marcos de referencia, y, en general, aquellos eventos perceptibles sin despojarlos de su contexto o entorno. Teniendo presente a Lofland (1971) la obtención de los datos de campo se realizó por medio de técnicas directas (diario de campo y entrevistas), las cuales implican una interpretación de la realidad, gozando de un suficiente nivel de observación. (como se citó en Anguera, 1986)

Por su propia naturaleza, los datos cualitativos se hallan más fácilmente abocados a problemas de consistencia, dada la complejidad de la situación, la habitual amplitud del objetivo, el riesgo de subjetividad, y los registros en forma narrativa. Por todo ello, Anguera

(1986) cree que debe haber una consistencia del dato frente a los requisitos metodológicos estrictos a tener en cuenta.

Esta interconexión entre los procesos de recogida y análisis de los datos se ha concretado en diseños como la selección secuencial, propuesta por Goetz y LeCompte (1988). Es un proceso abierto en donde la recogida y el análisis de datos se efectúan a la vez y se influyen mutuamente, la progresiva construcción de la teoría determina la recogida de datos, de manera que a medida que avanza la investigación se determinan nuevos conceptos para su análisis. Y esto también lo permite el diario de campo anteriormente referenciado.

Quecedo y Castaño (2002) dicen que una vez se haya hecho uso de las técnicas directas, se sugiere la inducción analítica para la categorización y relacionamiento de los datos. El objetivo es desarrollar hipótesis sobre la práctica frente a las principales categorías, para la generalización de teorías. Ello implica ensamblar los elementos aparentemente diferenciados para reconstruir un todo estructurado y significativo, que denote resultados y hallazgos, que vayan más allá de lo descriptivo.

La selección, reducción y sistematización de los datos permite hacer afirmaciones que progresivamente avanzan de lo descriptivo a lo explicativo. Quecedo y Castaño (2002) dan la claridad de que las categorías obtenidas en este proceso deben ser las mismas de la investigación, que son en sí mismas las conclusiones del estudio. Sin embargo, las conclusiones no deben limitarse a la presentación ordenada de los datos reducidos, sino que implica un mayor nivel de inferencia al vincular holísticamente la teoría y el contexto.

Para finalizar, la obtención de datos no es suficiente en sí misma para formular las conclusiones en un estudio. Los datos no son más que un material bruto, a partir del cual el investigador debe realizar los análisis oportunos que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo. El análisis de los datos se convierte en un método para extraer el significado relevante de lo que podría conllevar el problema de investigación. (Rodríguez, Gil y García, 1999)

Propuesta pedagógica

“El conocimiento humano es construido; el aprendizaje significativo subyace a esa construcción” (J.D. Novak)

El aprendizaje ha sido definido en forma general como un cambio relativamente estable en el conocimiento de alguien como consecuencia de la experiencia de esa persona. (Mayer, 2002). Sin embargo, dependiendo de las teorías bajo las que se estudie, el aprendizaje puede ser definido de diferentes maneras.

En el contexto que expone Castañeda (2008), para inicios del siglo XX el aprendizaje se definía como el fortalecimiento de la asociación entre un estímulo y una respuesta. Desde esta perspectiva asociativa, el proceso de aprendizaje sugiere una práctica educativa en donde el profesor se convierte en un administrador de premios y castigos. A estas teorías se le conocen como conductistas, al delimitar la experiencia de un sujeto bajo un modelo poco ecléctico, estático y permanente.

Una alternativa a ello surgió entre los años sesentas y setentas, con las teorías cognitivistas. Estas conciben al aprendizaje como una adquisición de conocimientos, donde las personas construyen activamente la comprensión, con base en sus experiencias.

En este enfoque, el docente actúa como guía que lleva al alumno a utilizar adecuadamente los procesos cognitivos. El propósito es ayudar al alumno a construir estrategias, esquemas y estructuras conceptuales, que le faciliten la comprensión y el razonamiento. En vez de enfatizar en el producto del aprendizaje, se enfatiza en el proceso del aprendizaje. (Castañeda, 2008)

Dentro del cognitivismo resaltan autores como Piaget, Montessori, Rogers, Bruner, Ausubel, Vygotsky, entre otros. Para personajes como Vygotsky el aprendizaje se da en la acción conjunta e interacción con otros. Asume que el concepto de desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad y la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones cognitivas, dadas las interrelaciones de factores internos y externos. (Castañeda, 2008)

Entre algunas de sus múltiples aportaciones a la educación, se encuentran que el profesor considere el promover interacciones enriquecedoras, que promuevan la internalización de estrategias, procedimientos o formas de razonamiento en los diferentes dominios del conocimiento. (Castañeda, 2008). Considerando así, al aprendizaje como un resultado de situaciones sociales significativas que están ligadas a lo afectivo, en donde prima la socialización.

Piaget por su parte, define al aprendizaje como “el resultado adaptativo que se da por la interrelación en donde el sujeto adquiere conocimientos a medida que interactúa con la realidad” (Castañeda, 2008, pág. 16). Sin dejar de considerar a los demás autores o teorías cognitivistas, tanto Piaget como Vygotsky reconocen que el aprender es una acción y habilidad inherente al ser humano que se ve atravesada por el singular significado que se le da a la experiencia.

Estas teorías del aprendizaje permiten ver que no hay un solo modo de ver los procesos cognitivos de las personas. Simplemente son puntos de partida para empezar a considerar principios generales sobre los procesos de enseñanza. Aun así, estos postulados son los que permiten fortalecer una serie de habilidades cognitivas y axiológicas, para que los maestros puedan formular sus estrategias metodológicas.

Una realidad desafiante que se tiene que enfrentar son las dificultades de aprendizaje que todo proceso educativo conlleva, y que, por lo general, se tienen que hacer cargo los docentes. Según Viñals y Cuenca (2016), el rol del docente es fundamental para conducir hacia un interés y adquisición del conocimiento, por lo que se debe tomar en cuenta que quien media en el proceso educativo, le corresponde ser especialista en el área de estudio para ofrecer una buena enseñanza. (como se citó en López, Lituma y Freire, 2020)

Se estima que en los centros educativos aún prevalecen clases conductistas, su planificación no contempla estrategias de enseñanza activa, dejando de lado el desarrollo intelectual del estudiante. Para De la Rosa, et al. (2019), las estrategias activas desarrollan un sinnúmero de beneficios, de ahí la importancia de que se considere en todo momento del proceso educativo el empleo de mediaciones para que el estudiante no pierda el interés en la clase.

En el siglo XXI, las estrategias docentes han mutado de manera acelerada, todo ello debido al avance de la ciencia y la tecnología que ha incursionado en la escuela y particularmente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto las ha constituido en activas, permitiendo así que las estrategias sean imprescindibles para la obtención de un aprendizaje eficaz. (López, Lituma y Freire, 2020)

Para autores como Viñals y Cuenca (2016) las estrategias metodológicas que se proponen deben estar en función de un trabajo colaborativo y de una interacción con cada uno de los estudiantes expresando sus conocimientos e intercambiándolos. (como se citó en López, Lituma y Freire, 2020)

Perdomo (2016) expresa que “hay diversas estrategias que invitan a educadores a llevar a cabo experiencias significativas en sus aulas en el proceso de enseñanza aprendizaje; estrategias innovadoras que buscan la mediación entre educador, conocimiento y su clase de manera divergente” (pág. 8).

Lo que se intenta proponer en palabras de Cobos, Vivas y Jaramillo (2018) es que el aprendizaje se facilita cuando la nueva información se incorpora a la estructura cognitiva del estudiante. Se genera un proceso de asimilación cognoscitiva, en el que se relaciona la nueva información con los conocimientos previos. Para tal fin, no hay teoría cognitiva más apropiada que la de David Ausubel: el aprendizaje significativo.

Para Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que es un aprendizaje que se construye a partir de conceptos sólidos. Allí, el discernimiento establece niveles cognoscitivos de comprensión e interpretación de la realidad concreta. Lo que interesa es cómo los conocimientos nuevos se integran a los preexistentes y estos a la estructura cognitiva del sujeto. El propósito es que estos conocimientos perduren en el tiempo.

Lo que hace que el aprendizaje significativo trascienda las fronteras de la enseñanza, es proporcionar un marco conceptual que desarrolla destrezas metacognitivas, las cuales están enfocadas en organizar los procesos cognitivos del educando (Ausubel, 1983). Aprendizaje que, además, se fundamenta en la experiencia previa, como lo explica el mismo autor al decir que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1983, pág. 2).

La importancia de los conocimientos previos en relación con los nuevos que se quieren adquirir se refuerza al tener en presente que:

“(…) el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsunsor” pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras” (Ausubel, 1983, pág. 14).

En el aprendizaje significativo la nueva información interactúa con los conocimientos preexistentes del individuo para que sean vinculados al aprendizaje, por lo que los llamados “subsunsosores” alimentan la estructura cognitiva de los estudiantes. De ahí que, “los conocimientos crean puentes que atraviesan el proceso de asimilación para que la nueva información se convierta en un instrumento potencialmente significativo, para trascender en el sentido de aprender a aprender” (Cobos, Vivas y Jaramillo, 2018, pág. 22).

Las ventajas del aprendizaje significativo se centran en vincular la nueva información a la estructura cognitiva, superando lo memorístico, en el sentido de almacenar la información para desarrollar la memoria a corto y largo plazo. Además, es una forma de enseñanza cognitiva que interactúa directamente con las estructuras intelectuales de los individuos y también, se relaciona con la motivación para ayudar a afirmar y apropiarse de los conocimientos. (Cobos, Vivas y Jaramillo, 2018)

Para Ausubel (1983) los contenidos deben estar presentados y organizados a partir de una secuencia lógica y ordenada. Eso permite que los materiales o mediaciones estimadas por el profesor conecten los conocimientos previos con la nueva información. También, la actitud favorable del estudiante es un requisito necesario del aprendizaje significativo, de ahí que, la motivación es la disposición subjetiva para el aprendizaje.

Moreira, Caballero y Rodríguez (1997) dicen algo crucial y es que puede existir una trivialización del concepto de aprendizaje significativo. Este concepto se suele usar tanto que parece estar camino de una desestimación. Debe ser ostensible que el aprendizaje

significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria con la estructura cognitiva de la persona que aprende.

Los mismos Moreira, Caballero y Rodríguez (1997) creen que es importante no sobrecargar al alumno de informaciones innecesarias, puesto que pueden dificultar la organización cognitiva. Es preciso buscar la mejor manera de relacionar, explícitamente, los aspectos más importantes del contenido de la materia de enseñanza con los aspectos específicamente relevantes de la estructura cognitiva del aprendiz.

Esta teoría está fundamentada bajo el cognitivismo, lo que lo constituye como una metodología activa. (Gómez y Freire, 2022). Como parte de estas metodologías se encuentra el objetivo reinante de facilitar la construcción del conocimiento a través de la indagación, la reflexión, la creatividad y la solución de problemas. (Solórzano et al., 2020, como se citó en Gómez y Freire, 2022)

Las metodologías activas son definidas por Ausubel (1968) como uno de los principales aportes didácticos en el proceso de aprendizaje. Permiten al docente asumir su tarea de manera más efectiva y a los estudiantes les facilita el logro de aprendizajes significativos al ser ellos mismos los constructores activos de los nuevos conocimientos. (como se citó en Gómez y Freire, 2022)

Las metodologías activas se caracterizan por las actividades direccionadas a promover la participación del estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Otorga el rol de mediador al docente, desarrolla habilidades investigativas, promueve la adquisición de conocimientos de manera autónoma, estimula las relaciones sociales y promueve el análisis, la reflexión y la argumentación sobre lo que se hace y cómo se hace. (Gómez y Freire, 2022)

El enfoque pedagógico que más se ajusta a esta propuesta de enseñanza, en donde el docente es visto como mediador del conocimiento, mientras que los estudiantes pueden aprender de manera autónoma con actividades diseñadas y direccionadas, es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Para autores como Gómez y Freire (2022) el ABP es un método que estimula la búsqueda de información por parte del estudiante para resolver el problema generador del

conflicto cognitivo. En este proceso se construye de manera autónoma el conocimiento mientras se desarrollan habilidades investigativas.

El ABP es considerado parte de las metodologías activas al estar centrado en la actividad del estudiante, quien construye su propio aprendizaje en interacción con el entorno en el que se encuentra. Esta forma de aprender está fundamentada en la obra del filósofo John Dewey, el cual sostiene que el individuo llega a aprender por medio de la experiencia adquirida en su relación con el mundo. (como se citó en Gómez y Freire, 2022)

El ABP no se reduce a la resolución de problemas, es un proceso intencional, organizado, planificado y sistemático. En este sentido, encontramos la definición dada por Palacios y Serrano (2021), quienes consideran que es una técnica de enseñanza, caracterizada por promover el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico orientado a la resolución de problemas.

Barrows (1986) define el ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (pág. 3). Por su parte, Freire (2021) estima que es una metodología organizada en acciones estratégicas de solución de un problema que favorece el aprendizaje autónomo de los nuevos contenidos, el proceso de investigación en la búsqueda de información y la reflexión crítica sobre los resultados.

El ABP definido ya sea visto como una técnica, un método o metodología, busca alcanzar un aprendizaje a través de la resolución de un problema teniendo al estudiante como actor clave y central del proceso. (Gómez y Freire, 2022). El problema genera la contradicción entre el conocimiento previo y la nueva necesidad cognitiva para dar solución al mismo, eso es lo que propicia un aprendizaje significativo.

Vygotsky (1987) estima que el aprendizaje es una actividad social, que resulta de la confluencia de componentes sociales. Es decir, para lograr que el aprendizaje sea eficaz se necesita del trabajo colaborativo, espacio donde se produce el intercambio de ideas, se concilian los criterios, se asumen decisiones en consenso y se aportan alternativas para la solución de un problema.

Otra expresión constructivista del ABP se sustenta en las aportaciones de Ausubel. En su teoría sobre el aprendizaje significativo considera que una tarea básica del docente como guía y facilitador del proceso de aprendizaje es asegurar que el estudiante esté emocionalmente preparado y dispuesto para aprender. (Gómez y Freire, 2022)

Como se ha podido apreciar el ABP tiene un fuerte componente investigativo. Si tenemos en cuenta que cada ejercicio de investigación supone una serie de pasos ordenados y secuenciales, para dar posibles soluciones, es clave lo expuesto por Exley y Dennick (2007) al proponer 7 pasos para este enfoque:

“1. Aclarar términos y conceptos. 2. Definir el problema. 3. Analizar el problema, preguntar, aclarar dudas, explicar, formular hipótesis, etc. 4. Sistematizar el análisis anterior a través de una lista. 5. Formular los resultados del aprendizaje esperado. 6. Aprendizaje autónomo centrado en resultados. 7. Sintetizar y presentar la nueva información” (como se citó en Gómez y Freire, 2022, pág. 14).

La propuesta pedagógica de este trabajo al encontrarse desarrollada según el ABP estima un total de diez sesiones de trabajo con los estudiantes de quinto grado. La secuencia aborda momentos cruciales como la determinación de los conocimientos previos, la caracterización de los estudiantes, el abordaje de los conceptos, la definición de problemas medibles adaptados a la realidad de los estudiantes, la formulación de soluciones por parte de los estudiantes, y la sistematización de la nueva información.

La definición de los problemas en el aula se presupuesta para ser resueltos en la misma clase. Esto se debe a la flexibilización curricular y a la inasistencia significativa de los estudiantes (como se menciona en la contextualización de la institución). Si no se puede exigir la consulta de unos postulados mínimos para acercarse al problema, lo mejor es hacerlo desde la escuela. Y si sus soluciones no se pueden extender a posteriores sesiones por una población flotante, lo mejor es dejarlo para un solo espacio.

El trabajo colaborativo pese a ser una característica del ABP no es del todo adecuado para este contexto escolar. En los primeros ejercicios de observación en el aula se pudo evidenciar que la convivencia y el trabajo en grupo no son tan fáciles de manejar. En ese sentido, lo que se busca es seguir manteniendo un modelo de participación activa, pero desde el trabajo individual que posibilita la misma planeación.

El ABP junto con el aprendizaje significativo buscan en este trabajo seguir con las reflexiones en torno a las principales categorías, la migración y la ciudadanía. Así, se trabajan con los estudiantes definiciones puntuales y centradas, problemáticas socialmente vivas, y el diálogo de diferentes soluciones. Es allí, en donde el aprendizaje significativo permite una subsunción de saberes para determinar si los fenómenos de movilización social reclaman por otros modos de ser y habitar en la ciudad.

Para Espinoza (2021) mediante la aplicación práctica del ABP los estudiantes desarrollan habilidades del pensamiento crítico, la capacidad de independencia cognoscitiva, la capacidad de análisis, síntesis y argumentación, entre otras. Estas habilidades se potencian debido a que deben lograr identificar una problemática inmersa en la redacción del caso-problema.

Ahí se posibilita una metodología de aprendizaje inductivo en la cual el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Espinoza (2021) el alumno deja de ser un ente pasivo para convertirse en un sujeto responsable y autónomo, convirtiéndose de esta forma en el actor principal de su propio aprendizaje, mientras que el docente pasa a ser el facilitador, guía y orientador de dicho proceso.

Es preciso que el docente adquiera las competencias suficientes que le posibiliten guiar al estudiante en el aprendizaje mediado por la resolución de problemas. Se debe asumir el reto de manera consciente para así poder vencer las posibles limitaciones de unas metodologías de enseñanza y aprendizaje ortodoxas. (Espinoza, 2021)

Al respecto Majmutov (1983), señala que la capacidad de independencia cognoscitiva está dada por “la habilidad del alumno (...) de emplear los conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos para la auto superación ulterior y la habilidad de emplear dichos conocimientos y hábitos en su actividad práctica para resolver cualquier tipo de problema planteado por la vida” (pág. 85). Desarrollar estas cualidades en los alumnos es el objetivo real de esta propuesta. Generar estructuras cognoscitivas mientras se alimenta el interés por aprender, es el ideal de cualquier proceso educativo.

Momentos de la propuesta

Todas las intervenciones que se van a realizar con los estudiantes de grado quinto presuponen una especial cohesión entre el Aprendizaje Basado en Problemas con la Investigación Educativa en el Aula. Tanto la metodología de la investigación (IEA) como la metodología de la propuesta (ABP) cuentan con una serie de pasos ordenados y progresivos que estimulan la búsqueda de la información para intentar alcanzar un tipo de conocimiento por medio de su reflexión constante.

Como ya se pudo ver en un apartado anterior el objetivo de la IEA es la construcción de saber pedagógico, cuyo ejercicio es una hipótesis susceptible de ser sometida a prueba por medio de un determinado ambiente interactivo del aula. El ABP es complementario a la anterior metodología puesto que reproduce ese mismo saber pedagógico, esta vez para el estudiante, en un proceso intencional, organizado, planificado y sistemático.

Dichos modelos plantean una serie de momentos que se suceden unos a otros con el fin de que el objeto que persigue la investigación permita un ciclo continuo de reflexión. Es más que necesario plantear un posible orden de aparición de lo que se pretende encontrar debido a que la comunicación entre el saber teórico y el saber práctico no está preconcebida y mucho menos es unidireccional.

	Clase	Momentos desde la IEA	Momentos desde el ABP
1	Observación en el aula	Caracterizar el escenario de intervención	Definir el problema a tratar
2	Ejercicio de Cartografía		
3	Trayectorias migrantes		
4	Sectores económicos de Colombia	Desarrollar contenidos del aula de CCSS desde el ABP	Aclarar términos y conceptos
5	Regiones económicas de Colombia y Venezuela		
6	Latitud y Longitud		
7	Teorías del origen del universo		
8	La migración	Problematizar las categorías	Problematizar las categorías
9	La ciudadanía		
10	La migración desde la literatura		

Tabla 17. Momentos de la propuesta pedagógica desde la IEA y el ABP. Elaboración propia (2024).

El anterior cuadro pretende resumir todo lo que se va a desarrollar en el aula. Aquellos momentos mencionados desde las metodologías parten de enunciados debidamente citados en apartados anteriores, ajustados a las necesidades de este proyecto. A continuación, se van a presentar las tres fases principales de la propuesta pedagógica de manera muy breve debido a que estas cuentan con una mayor descripción en los anexos finales. (ver anexos del 1 al 10)

La primera fase comprende tres sesiones de trabajo destinadas a contextualizar y caracterizar el escenario de práctica. Dicho espacio refiere tanto a la institución educativa, al aula de Ciencias Sociales y a los estudiantes con los cuales se pretende trabajar, todo ello desde la constante referencia al fenómeno de la migración.

La primera sesión es un ejercicio de observación en el aula que tiene la intención de empezar a develar todo lo referente al enfoque pedagógico de la institución, el contexto barrial y social de los estudiantes, y la pertinencia de la propuesta pedagógica. Cabe aclarar que la observación es de tipo participativa y es una técnica de recolección de la información transversal en todas las fases. (ver anexo 1)

La segunda sesión pretende aterrizar los espacios percibidos por los estudiantes en la ciudad de Bogotá a partir de un ejercicio de cartografía participativa. La interacción con el mapa busca emanar aquellas relaciones con el espacio público en lo referente a los lugares en donde viven y el contexto social en el que se circunscribe el colegio. (ver anexo 2)

La cartografía es una mediación que permitirá aterrizar problemas socialmente relevantes que provengan del contexto cercano de los alumnos, para formular y/o reformular experiencias en el aula aterrizadas por un ABP pragmático y ajustado a las realidades locales. Eso quiere decir, que el abordaje de la migración y la formación ciudadana es susceptible de un ejercicio de reflexión entre el escenario descrito e intervenido.

La tercera sesión busca determinar qué tan pertinente es abordar la migración con los estudiantes de quinto. Para responder tal pregunta se va a aplicar un pequeño cuestionario con preguntas referidas a la presencia del fenómeno mencionado en los contextos familiares y experiencias personales. Esto supone un diálogo de la presencia

de poblaciones flotantes descrita por el PEI frente a lo que realmente sucede en el aula. (ver anexo 3)

Estrategias	Definición de la estrategia	Objetivo
Cartografía participativa	Proceso de producción espacial llevado a cabo por un grupo de personas que tratará de reflejar visualmente las relaciones que existen con su entorno.	Determinar las habilidades espaciales de los estudiantes.
Cuestionarios	Conjunto de preguntas que atienden a identificar un determinado conocimiento bajo un contexto controlado.	Evaluar los conocimientos previos de los estudiantes.

Tabla 18. Definición de las estrategias de la fase 1. Elaboración propia. (2025)

La segunda fase comprende cuatro sesiones de trabajo destinadas a desarrollar contenidos propios de los DBA de Ciencias Sociales. Aunque la mayoría de estos no posee una gran vinculación con los intereses de este trabajo, sí suponen una progresión en la reflexión de categorías como la educación geográfica y la enseñanza de la geografía.

La formación ciudadana claro que estará presente puesto que es un objetivo primario de la escuela. Sin embargo, la migración va a ser tratada brevemente. Uno de los acuerdos a los que se llegó con la directora de grupo es que las intervenciones que se iban a realizar no debían interrumpir taxativamente los contenidos mínimos que los estudiantes tienen derecho a recibir.

La cuarta sesión comprende los sectores económicos de Colombia. Se va a utilizar el ABP para introducir el concepto de economía, así, los estudiantes podrán inferir que el acto de economizar parte del problema de que los bienes y servicios son escasos y finitos. El resto de la clase pretende ver los tres sectores como una secuencia desde cada una de las ocupaciones laborales de los familiares de los alumnos. (ver anexo 4)

En la quinta sesión se abordarán las regiones económicas de Colombia y Venezuela para resaltar el carácter binacional presente en el aula. Más allá de pretender describir características físicas y económicas de las regiones como un acumulativo, se

espera realizar una actividad frente al posible origen de la arepa. La intención de esta mediación es referirse holísticamente a las diferentes culturas y trayectorias que convergen en este espacio. (ver anexo 5)

En la sexta y séptima sesión se hablará de la latitud-longitud y de las teorías acerca del origen del universo. En cuanto a la primera, se intentará reflexionar en torno a las diferentes representaciones de la Tierra para propender por el desarrollo de un pensamiento geográfico. Y frente a la segunda, se buscará seguir problematizando el uso de la categoría del lugar para aludir a un análisis multiescalar de dimensiones y tamaños poco imaginables y comprendidos por los alumnos. (ver anexos 6 y 7)

Estrategias	Definición de la estrategia	Objetivo
Origami	Es una mediación que permite fomentar habilidades como la coordinación, la percepción espacial y el desarrollo cognitivo.	Reconocer la representación del espacio desde otras formas.
Chismografía	Conjunto de preguntas que se deben contestar a través de la interacción con otros. Facilita un aprendizaje cultural mientras desarrolla habilidades y vínculos sociales.	Contextualizar el espacio vivido por los estudiantes a partir de sus propias experiencias.

Tabla 19. Definición de las estrategias de la fase 2. Elaboración propia. (2025)

La tercera y última fase cuenta con tres sesiones que intentarán problematizar las categorías principales de la investigación a partir de clases planteadas especialmente para ello. Es un momento que va a tener en cuenta la caracterización y contextualización del escenario de intervención, al mismo tiempo que se verá potencializado por una serie de habilidades de pensamiento espacial desarrolladas durante la fase anterior.

La octava sesión tratará la migración desde un punto de vista conceptual y contextual. La idea es que los estudiantes la perciban como un fenómeno que supone unos profundos cambios sociales en las estructuras poblacionales desde diversos casos,

principalmente de Latinoamérica. Además, se buscará responder a la pregunta: ¿por qué se decide migrar?, para que se enuncien problemas percibidos por los chicos. (ver anexos 8 y 12)

La novena sesión comprende un abordaje más explícito de la ciudadanía. Se buscará aterrizar todas esas experiencias espaciales recopiladas y pensadas hasta ese momento para analizar las vivencias suscitadas por los lugares. Más allá de reproducir el clásico enfoque democrático y representativo de esta categoría, se seguirá utilizando el ABP para hallar esas tensiones de la vida urbana, primero desde la participación en contextos reales y segundo, desde un enfoque que no apele a la mayoría de edad. (ver anexo 9)

La décima sesión seguirá pensándose la migración desde la literatura producida por las experiencias de sus mismos actores. Podría catalogarse como la intervención de cierre que va a utilizar todos esos mismos elementos de contextualizar, describir, problematizar y dar una posible solución al problema, pero no desde el tradicional enfoque de la vida de los estudiantes, sino, esta vez desde el punto de vista de agentes externos. (ver anexo 10)

Estrategias	Definición de la estrategia	Objetivo
Tagul	Creación de nubes de palabras interactivas que ayudan a construir la definición de una serie de conceptos. Les permite a los estudiantes visualizar palabras clave de manera creativa y efectiva, mientras facilita la asimilación de un conocimiento por medio de una participación que asocia el lenguaje con lo visual.	Describir el significado de la migración y la ciudadanía.
Dibujos	Permite empezar a establecer una comunicación clara entre el saber abstracto y cómo el estudiante lo reconoce mientras lo representa según su percepción.	Representar las experiencias migrantes presentes en el aula.

Tabla 20. Definición de las estrategias de la fase 3. Elaboración propia. (2025)

Un momento crucial del ABP es la evaluación, sin embargo, está no cuenta con una sesión diferenciada por razones debidamente fundamentadas. Como ya se había mencionado a inicios de la propuesta pedagógica se tiende a una trivialización del aprendizaje significativo, por lo que no hay una manera concreta que determine fielmente si algo fue significativo o no.

La evaluación se va a mantener en la mayoría de los momentos de todas las fases. Al finalizar cada sesión se prevé realizar una retroalimentación de los materiales producidos y obtenidos. Esto es reconocer que la propuesta más allá de estar diseñada para reproducir una serie de contenidos, está pensada para educar a los estudiantes.

Finalmente, es preciso aclarar que cualquier alusión que haga falta frente a las técnicas de investigación y estrategias de enseñanza o aprendizaje, están referidas en el marco metodológico, en el inicio de la propuesta pedagógica y en el cuadro de diseño metodológico. (ver tabla 14). Toda propuesta constituye una apuesta y se espera que ésta se ajuste a las necesidades de la institución y de la comunidad educativa.

Resultados

El propósito de la presentación de este apartado es la construcción del saber pedagógico. Es la consecuencia de reflexionar teóricamente sobre la misma práctica. Ello supone haber llevado una propuesta de enseñanza al laboratorio del aula de Ciencias Sociales, no como una receta que debe aplicarse fielmente, sino como una hipótesis planteada con anterioridad susceptible de ser sometida a prueba.

Una de sus intenciones implícitas es ir respondiendo qué tanto o no, se logró llevar a cabo cada uno de los objetivos planteados inicialmente. Es decir, todos aquellos que tenían el fin de relacionar el proceso de formación ciudadana de los estudiantes con la enseñanza de la migración en el aula de Ciencias Sociales.

Los resultados no deben limitarse a la presentación ordenada de unos datos obtenidos. Estos implican un mayor nivel de inferencia al vincular holísticamente la teoría y el contexto. Es el resultado de una metodología cualitativa que centra su atención en buscar en los fenómenos todas esas representaciones, características y particularidades importantes que permitan reconstruir la realidad observada y analizada.

Es, ante todo, una indagación de la práctica escolar que se interesa por generar conocimiento al servicio de dicha práctica. Es una indagación sistemática y autocrítica, basada en el deseo de comprender el escenario que se pretende estudiar. Así, se pone en diálogo el saber disciplinar en torno a problemas abordados desde el interior de la escuela o fuera de esta.

Este momento supone partir de un fenómeno concreto, el cual ya ha sido estudiado, para relacionar la ciudadanía y la migración mediante un ejercicio de reflexión. Es un saber que se pretende construir en y sobre su acción. Este proceso resulta clave no solo por los hallazgos de las tendencias en sí, sino, por priorizar las necesidades de la comunidad educativa en la cual se intervino, para generar innovaciones en el aula.

La formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales

Hablar de formación ciudadana tiene que ver directamente con la política educativa del país que la lleva a cabo. Los Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Sociales y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), son ineludibles. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos por sí solos no constituyen una propuesta curricular.

Ambos deben estar articulados con diferentes enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, como, por ejemplo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). También, pueden ser un punto de partida más factible para impulsar una propuesta pedagógica en un contexto amplio o delimitado.

El colegio República Bolivariana de Venezuela cumple en primera instancia con el enfoque de la educación por y para la diversidad, que tiene como objetivo reducir al máximo la exclusión social en cualquiera de sus manifestaciones. Este busca una escuela en la que se educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo.

La institución además cuenta con una gran riqueza pedagógica. Hacen uso de un modelo pedagógico ecléctico, un modelo itinerante entre lo tradicional y lo constructivista. Este se manifiesta por medio del DUA, que es el Diseño Universal de Aprendizaje y el PIAR, el Plan Individual de Ajustes Razonables.

Si bien el DUA y el PIAR proporcionan grandes mediaciones para la accesibilidad y para la cooperación en medio de la educación por y para la diversidad, ello no quiere decir que la formación ciudadana que se impulsa en el aula cumpla con esa misma innovación. Ello resultó ostensible en los contenidos mínimos que se le tenían que seguir garantizando a los estudiantes de grado quinto. (ver anexos del 4 al 7)

Todos los materiales con los que se trabajó en el aula fueron debidamente compartidos con los estudiantes en proceso de inclusión. Sin embargo, uno de los acuerdos con las docentes de apoyo a cargo de estos alumnos era seguir realizando la aplicación de la propuesta mientras ellas seguían con el plan de estudio diferenciado y diseñado para cada niño en particular.

La anterior decisión no se debe a una negación de la educación por y para la diversidad. Se trata de reconocer la existencia de un aula multigrado en donde pueden seguir transcurriendo actividades diferenciales y acordes al contexto de los chicos con trayectorias diversas.

La brecha entre saberes se manifestaba en la mayoría de los espacios. En matemáticas, por ejemplo, mientras el grupo veía logaritmación había estudiantes de inclusión aprendiendo los números, o en español mientras se estaba desarrollando el plan lector esos mismos alumnos estaban aprendiendo las vocales.

Se procuró acompañar a los estudiantes en toda la jornada escolar. La mayoría del trabajo que se realizó fuera del escenario de intervención tenía que ver con seguir desarrollando materiales que las docentes de apoyo ya habían diseñado. Además, en algunos casos la institución ya contaba con una serie de guías a las que le denominan “módulo de apoyo escolar” (ver anexo 6).

Fue posible identificar en el transcurso de la propuesta pedagógica que el conocimiento no progresa solamente por su sofisticación, sino por su capacidad para contextualizar y totalizar una determinada realidad que se perciba como propia. Impulsar un proceso de formación, es querer que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para ejercer el pleno derecho de la ciudadanía y así aportar a la consolidación de una sociedad democrática.

La presencia de un espacio propio contextualizado se manifestó en varios momentos. En una sesión vimos unos minutos de un documental llamado el “Tapón del Darién” que tenía por objetivo aterrizar algunas generalidades de la migración. Un estudiante manifestó la preocupación por su padre que un año atrás tuvo que cruzar por el Darién para llegar a Estados Unidos para así, enviarle remesas a su madre que se encontraba con sus dos hijos en Bogotá. (ver anexo 8)

La preocupación de este chico por su padre era una de las tantas experiencias de este grupo. Si bien, la mayoría no quiso expresar profundamente sus trayectorias migrantes, fue posible identificar a partir de un cuestionario que varios estudiantes tenían familiares que habían migrado recientemente a países como España, Polonia, Estados

Unidos, Chile y Panamá con intenciones de buscar mejores condiciones de vida para los familiares que aún se encontraban en Colombia. (ver anexo 3)

El ABP determinó que los conocimientos de la sociedad cobran sentido cuando se utilizan en la resolución de problemas en la vida cotidiana. Es necesario que el aprendizaje esté estrechamente relacionado con la formulación de inquietudes y la resolución de problemas, tal como ocurre en la vida real. La formación en Ciencias Sociales siempre está ligada con la acción ciudadana.

La resolución de problemas en la vida cotidiana se aterrizó en una actividad que les permitió a algunos estudiantes presentar aquellas tensiones del espacio urbano que en algún momento presenciaron. La mayoría de los barrios o lugares a colación constituyen las áreas más conflictivas de las localidades de Bosa y de los Mártires. (ver anexo 9)

Los estudiantes que vivían en la localidad de los Mártires dijeron que la mayoría de los conflictos que se presentaban tenían que ver con habitantes de calle, residentes de pagadarios, los altos niveles de delincuencia que se presentaban en la zona cercana a los prostíbulos y la avenida Caracas. Por su parte los habitantes de Bosa se refirieron al alto índice de robos y asesinatos que se daban diariamente. (ver anexo 9)

Todas aquellas historias iban encaminadas a reflexionar sobre su actuar y a determinar si aquellos conocimientos que se adquirían en la escuela los podían aplicar fácilmente. Gran parte de los comentarios aludían a conflictos que se desarrollaron con violencia pues el colegio, para algunos estudiantes, hablaba de un mundo que ya pasó o de una realidad que no existe. (ver anexo 9)

Se encontró, además, que los problemas que se les presentan a los estudiantes son más probables de ser resueltos a partir del diálogo entre más cercanos sean a su contexto personal. La aplicación de unas facultades cívicas y axiológicas son propensas a gestarse en espacios que se perciben como seguros, como, por ejemplo, la escuela y la casa. (ver anexo 9)

Esta disparidad de la escuela con el mundo real se ubica ante la dificultad de que muchos estudiantes no logran ejercer su derecho a la ciudad y mucho menos aplicar sus

conocimientos. Perciben, especialmente en el barrio Santa Fe y en la Localidad de los Mártires, un entorno de desorganización, inseguridad y desigualdad. (ver anexos 2 y 9)

Esta visión de la ciudad como indeseable se presentó en la primera fase de la propuesta pedagógica. En la segunda sesión se realizó un ejercicio de cartografía para determinar las condiciones espaciales de los estudiantes en cuanto al reconocimiento del espacio cercano y la identificación de elementos constitutivos del paisaje en sus principales contextos de tránsito y permanencia. (ver tabla 13)

A algunos estudiantes, por ejemplo, les asombraba que Bogotá fuera tan grande y percibían al aeropuerto como muy lejano y poco accesible. Además, un estudiante que había migrado de Venezuela por vía aérea se sinceró al decir que era una situación y un espacio que poco recordaba, sobre el cual no tenía mucha claridad. (ver anexo 2)

Gran parte de los estudiantes que vivían en la localidad de los Mártires describieron a sus barrios como inseguros, con pocos espacios verdes y muchos lugares intransitables. Además, algo que se pudo notar en la mayoría de los estudiantes era la dificultad para mencionar lugares que no tuviesen que ver con sus casas o con el contexto del colegio. Había una desconexión total entre los límites de sus barrios y el resto de la ciudad. (ver anexo 2)

Desafortunadamente muchos estudiantes no conocen Bogotá y no han logrado construir algún tipo de identificación que vaya más allá de sus contextos cercanos. Por si fuera poco, existe una poca reflexión en torno a las vivencias puesto que esos lugares que se enunciaban en la cartografía se suscitaban bajo una idea de unos recorridos aparentemente inexistentes. (ver anexo 2)

Retomando lo dicho por Cely y Moreno (2008) la experiencia en campo es directamente proporcional a la edad. Si bien, los alumnos no cuentan con el mismo bagaje de transitar la ciudad si lo comparamos con un adulto, es clave empezarlos a ver y tratar no como menores de edad, sino como ciudadanos. Es una labor necesaria que los posiciona en un contexto social presente e inminentemente futuro.



Tabla 21. Actividad con los estudiantes para definir en una palabra qué es ser un ciudadano por medio de un Tagul. Elaboración propia. (2024).

Tratar a los estudiantes como ciudadanos implica empezar a relacionarlos con aquel concepto. Sin embargo, gran parte de los alumnos siguen vinculando a este término con unas facultades para votar, elegir y ser elegido para de esa manera, mantener los derechos que nos brinda el Estado moderno. Empezar a abandonar esa perspectiva adultocentrista del derecho jurídico de la ciudadanía es útil para renovar las definiciones tradicionales de ser ciudadano.

El aula de Ciencias Sociales debe aportar a reflexiones pertinentes que no adulen a una acumulación de principios o decálogos sobre el buen ciudadano. Debe apostarle a la formación de seres humanos con la capacidad de discernir, valorar y tolerar alteridades en un grupo social. Ello puede contribuir significativamente a la construcción de una cultura ciudadana más tolerante y aplicada. (ver anexos 5, 8 y 9)

Dentro de las tendencias últimas de este apartado, el carácter local y regional de los contenidos no es del todo condenable. Este facilita la representación subjetiva del espacio común social de los estudiantes. Para ello, es indispensable seguir ahondando sobre la dimensión del lugar para que no se circunscriba a la escala local. (ver anexo 5)

Si los contenidos y logros de aprendizaje siguen tendiendo a la construcción de ciudadanos, explícitamente colombianos, se les debe asignar un carácter multiescalar. La intención de dicha afirmación es permitir que las microescalas de las experiencias individuales de las personas, se transpolen y comparen con las del mundo. De esa manera, este último será percibido como el hogar de la humanidad en donde transcurre su propia vida.

El lugar se presenta en diferentes escalas dependiendo de la experiencia vivida y se asocia a un espacio cercano en donde el estudiante percibe la ciudad. La ciudadanía empieza a sobrepasar cualquier marco legal, político o soberano, y se convierte en una vivencia cultural.

Tales reflexiones se suscitaron en espacios como la sesión 5. Muchos alumnos usaron lenguajes o jergas distintas para referirse a los mismos ingredientes de la actividad, lo que permitió exaltar sus diferentes procedencias y tradiciones culturales. Fue una propuesta vinculante que permitió abordar el espacio cercano de los estudiantes desde el lugar en muchas dimensiones. (ver anexo 5)

La finalidad fundamental de la educación escolar es promover el reconocimiento de diversos contenidos culturales para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. Vivir en “un mundo interdependiente y globalizado, conscientes de su compromiso tanto con ellos mismos como con las comunidades a las que pertenecen”. (MEN, 2006, pág. 97)

Habitar en un mundo socialmente constituido implica aprender a relacionarse con otras personas y entender qué significa vivir en sociedad. El ser ciudadano debería ser sinónimo de restaurar la posibilidad del buen vivir para todos, y este es un aprendizaje que le corresponde en su mayoría a la escuela, pero que continúa después de esta.

La importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía

El estudio de la migración caló perfectamente con las apuestas que viene adelantando desde hace algunos años el colegio República Bolivariana de Venezuela. Tan solo el grado quinto con el cual se trabajó la propuesta, poseía un 88% de estudiantes que estaban relacionados directamente con el fenómeno de la movilización social en su ambiente familiar más cercano. Incluso, en la mayoría de los casos los alumnos habían tenido una vivencia al respecto, es decir, habían migrado. (ver anexos del 13 al 17)

Los estudiantes procedentes de Venezuela mencionaban diferentes trayectorias migrantes. Los lugares que más destacaron fueron Caracas, Paraguaipoa y su estrecha relación con la Guajira, Mérida, Apure y San Antonio de Táchira por ser uno de los puntos de mayor tensión de la frontera con Colombia. Además, había varios testimonios de estudiantes que tenían familiares en el exterior. (ver anexo 3)

La investigación revela que aquellos migrantes que llegan a la escuela deben interactuar con una nueva cultura y en ese espacio de socialización establecen las primeras relaciones con el nuevo país. Se reconocen a sí mismos en este nuevo escenario a la vez que conocen a los otros.

En varios momentos, tanto informales como formales, se podía escuchar a los estudiantes interactuar entre sí y comentar los lugares de donde provenían sus familias. En una actividad de dibujo sobre la migración los estudiantes procedentes de Venezuela mencionaron de manera reiterada cómo sus vidas giraban en torno a la relación con la playa y el mar. (ver anexo 8)

La escuela tiene un papel fundamental en la adaptación de los jóvenes inmigrantes y en la reconstrucción de sus identidades sociales (ver anexo 11). En este espacio es donde experimentan el encuentro con los otros. También es el espacio donde se aprende a conocer la estructura social en la que se vive.

Si en este contexto la escuela decide ignorar la cultura de la que el estudiante migrante hace parte, afecta directamente su identidad y puede llevarla hacia un proceso

de aculturación. Dicho fenómeno se ve compensado por el aprendizaje significativo. Allí, el aprendizaje facilita que la nueva información se incorpore a la estructura cognitiva del estudiante, provocando un proceso de asimilación cognoscitiva, en el que se relaciona la nueva información con los conocimientos previos.

La importancia de asignar un valor positivo a los subsunsores permitió que los estudiantes dejaran de vincular a la migración con un simple viaje. Muchos de los alumnos la describían como algo agradable y transitorio, por lo que no reconocían que era un fenómeno que supone una transformación total de los modos de vida. (ver anexo 8).

Al vincular sus experiencias previas con la elaboración de un tagul en donde debían responder en una sola palabra por qué creen que las personas deciden migrar, algunos estudiantes lograron cambiar su concepción al respecto. Una de las aportaciones más impactantes fue una frase de un estudiante procedente de Venezuela que decía: “las personas migran porque sus hijos tienen hambre”, posiblemente haciendo referencia a sus padres. (ver anexos 8 y 12)

Si se tiene en cuenta que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, primeramente, aumentan las garantías para que los conocimientos perduren en el tiempo y sean propicios con la realidad del estudiante. Y segundo, le permitirá reconocer el nuevo lugar que ocupa mientras corresponde constantemente a su espacio vivido que sigue presente.

Este es un reto complejo ya que se encuentran sujetos en un escenario en dónde están obligados a socializar y desenvolverse en una cultura diferente. El docente no solo debe situarse ante la necesidad de implementar una pedagogía intercultural en la que considere elementos como la trayectoria educativa del migrante, sino que, además, está en la obligación de asignarles un valor y recrear una cultura común para todos.

Gran parte de las actividades cotidianas presentes en la escuela aparecen diseñadas y supervisadas por un grupo de profesionales. Se necesita un rol activo, transformativo y poco segregador por parte de los docentes, que convierta a la escuela en un espacio diverso para las culturas variopintas que la habitan y la transitan permanentemente.

Si se abandona la clásica vinculación del relato de la ciudadanía a la comunidad nacional, el trato del migrante como indeseable debería empezar a desaparecer. Bajo esas condiciones la escuela deja de ser un espacio que obliga a la renuncia del patrimonio y la herencia cultural del alumnado inmigrante.

Lo anterior, se evidenció en un cuestionario en donde gran parte de los estudiantes concebía a la migración como un asunto de clase. Muchos estudiantes escribieron que no les gustaría migrar a África, a la India o a cualquier país de Latinoamérica. Mientras que los sitios predilectos para viajar eran países desarrollados o los lugares donde provenían sus familias. (ver anexo 3)

Se logró reflexionar sobre aquellos lugares desconocidos que les generaban fobias o algún tipo de rechazo. Esto fue posible porque la procedencia de sus familias constituía esos lugares indeseables que alguna vez le otorgaron una oportunidad para salir adelante. Dicha posición se reafirmó cuando los estudiantes procedentes de Venezuela manifestaron su deseo de volver. (ver anexos 3 y 17)

Ahora en el contexto de las Ciencias Sociales, particularmente de la Geografía, se pudo evidenciar como la formación ciudadana que se da en el marco de la escuela corresponde a un sentido nacionalista. Dicho reconocimiento aboga constantemente por unas escalas reducidas que se refieren a marcos territoriales y regionales. (ver anexos 4 y 5)

Existe una vinculación formativa del ciudadano, tanto nacional como migrante, con el territorio. El objetivo de la educación geográfica debería ser la constitución de un ciudadano del mundo, responsable de su entorno. Cuestionar permanentemente el uso de esta dimensión espacial y analizar las problemáticas derivadas de la organización del espacio, son acciones oportunas para realizar una lectura hermenéutica de la realidad.

Ahora cabe la pregunta de cómo se debe hacer frente al apego a la patria, como orientaciones encaminadas al enraizamiento afectivo de la identidad nacional. Una de las posibles soluciones es universalizar la mirada, descripción y análisis de las distintas formas de ser en el mundo globalizado. Sin embargo, en términos de la experiencia

espacial, esto implica convertir los territorios desconocidos y ajenos para el estudiante, en territorios conocidos experiencialmente. (ver anexos 2, 5 y 10)

Esta situación se complejiza aún más si no damos por hecho el supuesto de que toda persona conoce su espacio de vida. Hay estudiantes que manifiestan no tener un vínculo fuerte con algún lugar, ya sea porque han migrado o porque su derecho a la ciudad se ha visto cooptado por un espacio local violento y segregador. (ver anexos 2 y 9)

En caso de que solo se requiera el abordaje de una realidad desconocida y distante, la mejor opción es aludir a la experiencia espacial del sujeto. Según las fuentes consultadas de cara al escenario de práctica, lo sensorial y la memoria juegan un papel clave en la metacognición. Cuando un sujeto toma contacto con un nuevo lugar, en el presente en el que ocurre esa experiencia suele recordar recuerdos del mismo en otro tiempo.

A pesar de que toda existencia humana tiene una insoslayable condición espacial, esto no resulta suficiente. Es ilógico pensar que se puede aprender algo sobre un espacio impropio, si es que lo propio no es tal. La educación geográfica debe cobrar un mayor interés como una práctica de resistencia ante la poca comunicación de los sujetos con sus posibles vivencias. (ver anexos 3 y 8)

Uno de los problemas radica en que los maestros no saben establecer una comunicación clara y constante con su saber teórico y el saber cotidiano. Es urgente que la enseñanza de la geografía en las escuelas adquiera un componente actitudinal. El desarrollo de la conciencia es fundamental para avanzar en la construcción de una autonomía moral, permitiendo una responsabilidad social a través de modelos pedagógicos pragmáticos.

En la educación geográfica se requiere de una intervención en la resolución de problemas socioespaciales mientras que en la geografía escolar estas apenas pueden ser proyectadas desde situaciones didácticas. Santiago (2013) define primorosamente a la educación geográfica como “el proceso que permite humanizar el espacio vivido como un ejercicio reflexivo y crítico” (como se citó en Cely, 2021, pág. 166).

La educación geográfica debe empezar a constituirse, especialmente desde la geografía escolar, a partir de los significados que le otorga el ser humano a los espacios en los que habita. Sembrar en el alumno las facultades cívicas y axiológicas para la resolución de problemas en la vida cotidiana es el fin último de la escolarización.

Conclusiones

Parafraseando a Hurtado y otros (2018) durante el siglo XIX y hasta las primeras décadas del XX, la enseñanza de las Ciencias Sociales fue prioridad para la reproducción del Estado. La enseñanza de la geografía era un eje central para generar identidad local, regional y nacional, por lo que se empezaron a reproducir una serie de contenidos muy propios de una ciencia que, aunque positivista, cumplía con su propósito.

Desafortunadamente con la Ley 115 de 1994 la intensidad horaria de las Ciencias Sociales se redujo. Esta problemática se incrementó con la expedición de la Ley 1874 del 2017, que le dio a la historia de Colombia un estatus mayor. Esto produjo un detrimento más que marcado en la gestación de habilidades espaciales que le permitían al estudiante comprender y construir socialmente su espacio. (Hurtado, Romero y Torres, 2018)

Algunos elementos de la geografía siguen presentes en la escuela, pero de manera aislada, descontextualizada y poco aterrizada. En grado quinto siguen destacando contenidos como los sectores económicos y las regiones naturales de Colombia, la historia de la colonia y la República, entre otros. Todos estos atienden a una serie de realidades locales, regionales y nacionales, que poco tienen que ver con el impulso de una ciudadanía plural, diversa y global.

Los Estándares Básicos (MEN, 2006), se refieren a los contenidos de las CCSS como “[...] aquello que todos los estudiantes del país, independientemente de la región en la que se encuentren, deben saber y saber hacer una vez finalizado su paso por un grupo de grados” (p. 113). Es más que evidente el carácter universal de un único tipo de formación de ciudadanos, que no individualiza la educación a partir de contextos pragmáticos que se refieran al espacio vivido de los estudiantes.

Dicha tarea no es sencilla. La escuela se enfrenta diariamente al reto imposible de ofrecer una educación que corresponda a los intereses de la mayoría. Es difícil ofrecer una respuesta educativa, especialmente un ideal ciudadano, que proporcione una cultura común a todos los alumnos, mientras reconoce sus trayectorias individuales.

	Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Sociales	Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)
Principales metas y logros de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Reconozco y respeto diferentes puntos de vista acerca de un fenómeno social. - Respeto mis rasgos individuales y culturales y los de otras personas (género, etnia...). - Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas. - Reconozco la importancia de los aportes de algunos legados culturales, científicos, tecnológicos, artísticos, religiosos..., en diversas épocas y entornos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la organización territorial existente en Colombia y las particularidades geográficas de las regiones. - Comprende las ventajas que tiene para Colombia su posición geográfica y astronómica en relación con la economía nacional. - Analiza el origen y consolidación de Colombia como república y sus cambios políticos, económicos y sociales. - Comprende que en la sociedad colombiana existen derechos, deberes, principios y acciones para orientar y regular la convivencia de las personas.

Tabla 22. Comparación entre los Estándares Básicos de Competencias y los DBA de Ciencias Sociales. Información tomada de MEN (2006; 2016). Elaboración propia. (2025)

La anterior imagen muestra un contraste llamativo entre el saber y la acción. Los Estándares Básicos propenden por una educación axiológica que busca posicionar al estudiante en contexto reales, en los cuales pueden hacer uso de sus conocimientos para saberse como un todo socializado. Sin embargo, los DBA parten de los mismos estándares para asolar unos saberes funcionales.

Es necesario construir una secuencia de contenidos y procesos que permitan conocer y analizar las realidades locales, nacionales y mundiales de una manera contextualizada. Debe mantenerse la integración de la geografía con la historia para

intentar alcanzar una formación ciudadana que se reconozca interdependiente con maneras de ser tan diversas.

La atención escolar de niños y jóvenes migrantes no es un asunto de los proyectos educativos que varían entre instituciones, es un derecho que se debe garantizar. La Declaración de los Derechos del Niño de 1989 en su artículo 28 de derecho a la educación dice: “todos los menores de edad deberán tener acceso a la educación en igualdad de condiciones”.

La escuela es el principal agente de socialización para la adaptación cultural de los jóvenes migrantes. Pero, si la educación en el plano escolar sigue con la intención de formar un único ideal de ciudadanos ignorando las distintas formas de ser, habitar y movilizarse en el mundo, entonces su propósito es de por sí excluyente y exclusivo.

La ciudadanía es, históricamente, el estatuto de la persona que habita la ciudad, pero ya no lo es. Eso se debe a que el Estado se transformó en una república de ciudades que obedecen a una sola nacionalidad. Están casi totalmente adheridos al desarrollo de la ciudadanía, puesto que la pertenencia de una nacionalidad dota al sujeto de identidad y casi de posibilidades de existencia para habitar y movilizarse en el mundo.

Algo innegable es que la migración precede la institucionalización de la organización de la sociedad en Estados nacionales regulados por principios universales de soberanía, autonomía y control territorial. Aun así, la percepción dominante de la migración como un indeseable se fortalece con el surgimiento mismo del Estado moderno.

Uno de los desafíos emergentes, para una concepción más humana de la ciudadanía, es la gestión de la diversidad cultural, en particular, de la procedente de la migración. Un fenómeno de esta naturaleza compleja aboga por el reconocimiento de la diferencia.

La situación se agrava ante la carencia de un consenso en el modelo explicativo para la migración. Gran parte de sus teorías aluden únicamente a los mercados de trabajo y otras, aunque con un incipiente enfoque humano y espacial, no explican por qué algunas personas migran, mientras la mayoría no lo hace.

El problema para nada es de la migración, este radica en unos derechos que son conferidos o no a partir de una idiosincrasia constitutiva que se valida soberanamente. Sin embargo, la ciudad se caracteriza por la heterogeneidad social. La ciudadanía debe ser la libertad de vivir la cotidianidad urbana, con unas condiciones que den garantía de una vida más amable, cordial y justa para todos, indistintamente de la procedencia de sus actores.

La ciudadanía debe luchar por tener un carácter supraestatal, que deje de atribuirse solamente a los habitantes permanentes y reconocidos de la ciudad. Debe ser una virtud conferida a los habitantes legales e ilegales del Estado Moderno. La ciudadanía no es otra cosa que la forma de convivir en un territorio común.

El ciudadano es el que se ocupa de las cuestiones públicas y no se conforma con la realización de sus intereses privados. Un buen ciudadano es aquel que intenta construir el bien común en su participación política. La educación es un medio indispensable para ello, puesto que un ciudadano no nace, sino, que se hace.

La escuela se ha desprovisto de dicha discusión. Ante la falta de una formación íntegra de las personas, las Ciencias Sociales se han armado institucionalmente de una serie de cátedras que solo dejan ver sus deficiencias. Cuando la sociedad colombiana necesitaba propender por el respeto a las diferentes etnias creó la cátedra de afrocolombianidad, y cuando esa misma sociedad necesitó hacer frente a un contexto violento creó la cátedra para la paz.

Ahora, la xenofobia y aporofobia hacia los inmigrantes no se va a solucionar con una cátedra de la migración. Es crucial tener presente que el papel de la escuela es enseñar a los niños a socializar en un contexto tolerante, diverso y en paz. La formación ciudadanía debería ser eso, reproducir un mínimo de humanidad compartida.

Bibliografía

Aguirre, C. y Guillermo, L., (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. Volumen 11, número 1, pp. 43-54.

Álvarez, P. (2025, 21 de enero). Las 7 medidas sobre inmigración con las que Trump inauguró su segundo mandato. Artículo de CNN disponible en <https://cnnespanol.cnn.com/2025/01/21/decretos-inmigracion-trump-trax>

AMB, (2019). Atención educativa a población migrante proveniente de Venezuela. Boletín Técnico de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., (1-10).

AMB, (2021, 29 de septiembre). Personería pide a Distrito programas sociales reales para personas en actividades sexuales pagas y migrantes. Personería de Bogotá.

AMB, (2023, 21 de noviembre). Así avanza el Bronx Distrito Creativo. Disponible en: <https://bronxdistritocreativo.gov.co/>

Anguera, T., (1986). La investigación cualitativa. Universidad de Barcelona. Educar, 10, 23-50.

Arango, J. (1985). Las Leyes de las Migraciones de E.G. Ravenstein, cien años después. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (283-296).

Arango, J., (2003). La Explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. Migración y Desarrollo, núm. 1. Red Internacional de Migración y Desarrollo Zacatecas, México.

Arenas, A. y Salinas, V. (2013). Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. Revista de Geografía Norte Grande, 56, (143-162)

Arocas, E. (2016). Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE (50-63).

Aruj, R., (2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. Universidad de Buenos Aires.

Ausubel, D., Novak., J. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ausubel. D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.

Ávila, R. (2024, 1 de septiembre). De problema a solución: como el desplome de la natalidad puede elevar la educación. Portafolio. Disponible en <https://www.portafolio.co/economia/regiones/de-problema-a-solucion-como-el-desplome-de-la-natalidad-puede-elevar-la-educacion-612401>

Azuero, Á., (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4(8), 110-127.

Báez, J. y Pérez, T. (2009). Investigación Cualitativa. Segunda Edición. Editorial ESIC. Pozuelo de Alarcón. Madrid, España.

Barajas, T. y Soto, S. (2014). La identidad: el reto de la niñez en contexto de movilidad humana. (119-135). Artículo tomado de: Rodríguez, M. (2014). Abordajes interdisciplinarios sobre la niñez y la adolescencia migrante: contextos de Centro y Norteamérica. Guadalupe Rangel Esparza. UNAM-Boston, Centro de Estudios Mexicanos.

Bárcena, O., Larrosa, B. y Mèlich, C., (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista Portuguesa de Pedagogía. Facultad de Psicología de Ciencias de la Educación, Universidad de Coimbra, 40-1, p. 233-259.

Beech, J. y Moreno, A. (2014). Experiencias escolares de jóvenes migrantes: una comparación de las políticas y las prácticas en la ciudad de Buenos Aires y Madrid. Education Policy Analysis Archives. Arizona State University Arizona, Estados Unidos, (1-15).

Bello, A., (1990). Módulo 1: la investigación social y educativa. Formación de docentes en investigación educativa. Curso de educación a distancia. Litográficas Calidad LTDA. Bogotá, Colombia.

Benavides, V. y Orozco, G., (s/f). Investigación en el aula: un por qué y un para qué. Red Caribe del Lenguaje.

Boom, A. (2021). Verdades y mentiras sobre la escuela. Alcaldía Mayor de Bogotá. Institución para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Borja, J. (2000). El espacio público, ciudad y ciudadanía. Universidad de Barcelona.

Borja, J. (2003). La ciudad conquistada. Alianza Editorial, S, A., Madrid.

Buitrago, S., (2024, 16 de octubre). Disminución de población escolar en Colombia: así se ve afectada por tasa de natalidad. Portafolio. Disponible en <https://www.portafolio.co/economia/regiones/disminucion-de-poblacion-escolar-en-colombia-asi-se-ve-afectada-por-tasa-de-natalidad-615560>

Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación, 83-126.

Capel, H., (1984). Geografía Humana y Ciencias Sociales: una perspectiva histórica. Capítulo 1: el nacimiento de la Geografía Humana. Montesinos Editor, S. A. Barcelona, (9-23).

Capel, H. (1988). Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea: una introducción a la Geografía. Barcelona, Barcanova.

Cardeno, A. (2007). Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá: localidad de los Mártires. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. Bogotá (11-101).

Carr W. y Kemmis, S., (1988). Hacia una ciencia crítica de la educación. Laertes. Teoría crítica de la enseñanza. España, Barcelona.

Carr, W. y Kemmis, S., (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Castañeda, G., (2008). El aprendizaje, a través de la mirada de diferentes autores. Ethos Educativo. UNAM, pág. 27-40.

Castles, S., y Mark M., (2004). La era de la migración. México, Porrúa, 3° edición.

Castles, S., (2010). Comprendiendo la migración global: una perspectiva desde la transformación global. Revista académica cuatrimestral de publicación electrónica Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI) Universidad Autónoma de Madrid, España, (141-168).

Ceja, I., Velasco, S. y Berg, U. (2021). Migración. Universidad Autónoma Metropolitana, CLACSO. Introducción, (11-21).

Cely, A. y Moreno, N. (2008). Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales. Folios: Bogotá, (64-73).

Cely, A. (2021). Educación geográfica y geografía escolar. Tomado de: Pulgarín, R. (2021). Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica. Sociedad geográfica de Colombia: Academia de Ciencias Geográficas. Capítulo 6, (159-189)

Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía - CELADE (1997). Demografía I. Primera edición. México: Programa Latinoamericano de Actividades de Población, CELADE.

CEPAL, (2018). ¿Qué es la migración? Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/subtemas/migracion#>

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas. De los estándares al aula. Bogotá: Uniandes.

Cobos, L., Vivas, Á. y Jaramillo, E., (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. Vol.1, No. 376. Anales de la Universidad Central del Ecuador, 231-248.

Colegio República Bolivariana de Venezuela (2020). Proyecto Educativo Institucional de la I.E.D República Bolivariana de Venezuela, (64-73).

Const. (1991). Constitución política de Colombia 1991, Artículo 2.

Córdoba, H. (2005). La escala local y la dimensión de lugar como alternativas para la enseñanza de la geografía escolar y la formación ciudadana. Folios, Bogotá, (83-89).

Correa, L., (2021, 1 de abril). El PIAR: qué es, para qué sirve y qué debe incluir. DescLAB. Disponible en: <https://www.desclab.com/post/piar>

Cortés, A. (2020). La escuela frente a la migración infantil venezolana: un reto hacia la educación intercultural. Repositorio U. Javeriana. Capítulo 5, (68-105).

Cortina, A., (1997). Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza editorial, S, A., Madrid. Capítulos 1 y 2, (19-52).

Cortina, A., (1997). Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza editorial, S, A., Madrid. Capítulo 7 y epílogo (183-219)

Cox, C., Magendzo, A., Muñoz, G. y Redón, S., (2016). Panel: ¿Cómo debería ser la formación ciudadana en la escuela? En Colegio de profesores de Chile A. G., (2016). Formación ciudadana: un desafío de transformación cultural, política y pedagógica en la escuela. Año XXI, (4-17).

Criado, M., (2001). La línea quebrada: Historias de vida de migrantes. Consejo Económico y Social. Colección Estudios. Número 113, Madrid.

DANE, (2021). Informes de estadística sociodemográfica aplicada: caracterización de la fecundidad en mujeres procedentes de Venezuela con nacidos vivos en Colombia. Informe número 10, (5-37).

Decreto 563 de 2018. Por medio del cual se adopta el Plan Parcial de Renovación Urbana "La Sabana", ubicado en la Localidad de Los Mártires y se dictan otras disposiciones. 28 de septiembre de 2018. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.

De la Rosa, A., Toro, K., Jaén, K., & Espinoza, E. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias naturales: las estrategias didácticas como alternativa. Revista Científica Agroecosistemas, 7(1), 58-62.

Delgado, M., y Joya, P., (2016) Ciudadanismo. La reforma ética y estética del capitalismo. Universidad de Barcelona. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Delors, J. (2000). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.

Dewey, J., (1964). "The relation of theory to practice in education", en: R. D. Archambault, ed., *John Dewey in Education: Selected Writings*, Chicago, University of Chicago Press.

Domínguez, J., (2000) *Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza*. Investigación cualitativa en Salud.

Espinoza, E., (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Revista Conrado*, 17(80), 295-303.

Fielding, A. (1983). "Le impasse in migration theory revisited". IBG/Royal Dutch G.S., Conference on International Migration, Soesterberg.

Florido, H., (2019). Educación para la diversidad y el reconocimiento de las capacidades y dotación de oportunidades en la escuela: Una necesidad fundante de la educación para todos. *Enseño Em Re-Vista*, v. 26, pág. 985-1012. Artículo disponible en: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-2>

FMI (2023). El envejecimiento de la población es la principal tendencia demográfica a nivel mundial; la pandemia puede enseñarnos a prepararnos para ella. Disponible en <https://www.imf.org/es/Publications/fandd/issues/Series/Analytical-Series/aging-is-the-real-population-bomb-bloom-zucker>

Gadotti, M., (2016). Educación ciudadana y transformación cultural de la escuela. En *Colegio de profesores de Chile A. G.*, (2016). *Formación ciudadana: un desafío de transformación cultural, política y pedagógica en la escuela*. Año XXI, (33-40).

Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 25, n. 66, (137-163)

Gil. F., (1994). *Análisis de datos cualitativos*. PPU, Barcelona.

Giménez, C., (2003). ¿Qué es la inmigración? ¿Problema y oportunidad? ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o interculturalismo?. R. B. A. Integral. Barcelona.

Goetz, J. y LeCompte, M., (1985). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid.

Gómez, C. (2020). Historias de migración: una herramienta didáctica para el estudio del fenómeno migratorio de población venezolana a Colombia. ICTERUS, Repositorio Universidad Pedagógica. Capítulos 1,2 y 3, (22-105).

Gómez, V., y Freire, E., (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza aprendizaje. Revista Universidad y Sociedad. Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos, 14(2), 124-131.

González, J., (s/f). Geografía humanística. Universidad de León.

González, N., Zerpa, M., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. Laurus, 13(23), 279-309.

Guarnizo, L. (2006). Migración, globalización y sociedad: teorías y tendencias en el siglo XX. En Ardila, G. (Ed.), Colombia: migraciones, transnacionalismo y desplazamiento (pp. 65–112). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Hamme, M. y Atkinson, P., (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.

Harvey, D. (s.f.). El derecho a la ciudad. (Artículo)

Hurtado, M., Romero, O. y Torres, G., (2018). Propuesta para la implementación de un currículo de la Geografía en Colombia. Revista Anekumene.

Hustler, D., Cassidy, A. y Cuff, E., (1986). Action Research in Classrooms and Schools, Londres: Allen & Unwin.

Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. RMIE (419-441).

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 106. Cerrando puertas: la realidad del cierre de colegios en Colombia. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). La situación de los estudiantes venezolanos en el sistema educativo

colombiano. Informe No. 108. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>

Latorre, A., (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ.

Lefebvre, H. (1968). Le droit à la ville, Ed. Economica, lème édition, 2009, p. 108.

León, I. (2018). "De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México". Voces de la educación, Universidad Autónoma de Baja California, (127-135).

Lindón, A. y Hiernaux, D., (2006). La geografía humana: un camino a recorrer. Tratado de Geografía Humana. Universidad Autónoma Metropolitana.

Lindón, A. (2011). La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial. Revista Anekumene, número 1, (14-26)

López, J., Lituma, A., & Freire, E., (2020). Estrategias de enseñanza en estudiantes de educación básica. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3(3). Universidad Técnica de Machala, Ecuador, 158-165.

Madrid, L., (2011). La investigación acción en el aula de interpretación. Ediciones Universidad de Salamanca. Universidad Complutense de Madrid. Traducción y sostenibilidad cultural, pp. 253-261.

Magendzo, A. y Pavez, J. (2016) Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. Praxis Educativa, 20 (1), 13-27.

Majmutov, M., (1983). La enseñanza problémica. Pueblo y Educación.

Maldonado, S., (2019, 5 de abril). El sector del Bronx se transforma en el primer Distrito Creativo de Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. Disponible en: <https://bogota.gov.co/asi-vamos/obras/bronx-distrito-creativo>

Marshall, T., (1997). Ciudadanía y clase social. Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (297-344).

Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kovaoci, A., Pellegrino, A. y Taylor, E., (1998). Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte. En *Cruzando fronteras: migraciones en el sistema mundial*. Icaria. Fundación Hogar del Empleado, D. L. Barcelona, (189-264).

Mayer, R., (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Prentice Hall, España.

Mèlich, C., (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2006). *Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) Ciencias Sociales*. Bogotá: Panamericana.

MEN, (2022). *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano*. Nota técnica del Ministerio de Educación Nacional.

MERCOSUR, (2021). *Estatuto de la Ciudadanía del MERCOSUR*. Disponible en <https://www.mercosur.int/estatuto-de-la-ciudadania-del-merco>

Micolta, A., (2005). *Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales*. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, (59-76).

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar para la ciudadanía sí es posible. Estándares de competencia en formación ciudadana*. Bogotá.

Mockus, A. (2004). *¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? Al Tablero*. Febrero–marzo.

Moreira, M., Caballero, M. y Rodríguez, M., (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de Luz Rodríguez Palmero.

Muñoz, F., (2023, 21 de Julio). Migración en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo, BID. Disponible en <https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/migracion-america-latina/>

Nava. P., González, N., Fuentes, G., Peña, M., y Chimal, A., (2006). Investigación cualitativa. Universidad Autónoma del Estado de México.

Novak, J., (1981). Uma teoria de educação. São Paulo. Pioneira. Traducción al portugués de Moreira., M., del original A theory of education. Ithaca, NY, Cornell University Press.

OCDE (2024). Society at a Glance 2024. Disponible en https://www.oecd.org/es/publications/society-at-a-glance-2024-country-notes_fd5558c7-en/espana_9f9bcea3-es.htm

OIM, (2019). Fundamentos de la migración. Disponible en: <https://www.iom.int/es/fundamentos-de-la-migracion>

OIM, (2023). Tendencias migratorias en las Américas. Informe de la Organización Internacional para las Migraciones.

OIM, (2022). Migraciones sur-norte desde Sudamérica: rutas, vulnerabilidades, y contextos del tránsito de migrantes extrarregionales. Informe de la Organización Internacional para las Migraciones.

Orduz, M. (2024, 19 de noviembre). En seis años, los estudiantes migrantes venezolanos en Colombia pasaron de ser 34.000 a más de 600.000: ¿en qué ciudades se concentran? El Tiempo. [https://www.eltiempo.com/vida/educacion/en-seis-anos-los-estudiantes-migrantes-venezolanos-en-colombia-pasaron-de-ser-34-000-a-mas-de-600-0003401252#:~:text=Hoy%20en%20d%C3%ADa%20la%20matr%C3%ADcula,%20y%20Barranquilla%20\(21.266](https://www.eltiempo.com/vida/educacion/en-seis-anos-los-estudiantes-migrantes-venezolanos-en-colombia-pasaron-de-ser-34-000-a-mas-de-600-0003401252#:~:text=Hoy%20en%20d%C3%ADa%20la%20matr%C3%ADcula,%20y%20Barranquilla%20(21.266)

Orellana, C. y Muñoz, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (137-149).

Organización Internacional para las Migraciones. (2006). Glosario sobre migración. Suiza, Ginebra: OIM. Recuperado de: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf

Organización Internacional para las Migraciones - OIM (2018). Informe sobre las migraciones en el mundo 2018. Ginebra, Suiza: ONU. Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf

Ovidio, M., (2003). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Capítulo 4: La geografía humanística y la experiencia del espacio. Red de Estudios de Espacio y Territorio, RET. Universidad Nacional de Colombia, (103-119).

Perdomo, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo Flipped Class Room. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.

Pisón, J., (s/f). Inmigración: Aproximación a sus aspectos generales. Universidad de la Rioja. España.

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, (14), 5-39.

Ramírez, E. (1992). Demografía general. Teoría, métodos y comportamientos. Venezuela: Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de los Andes.

REACH, (2021). Evaluación basada en área en los Mártires y Santa Fe, Bogotá D.C., Colombia. Grupo Interagencial de Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM). Informing more effective humanitarian action.

RenoBo, (2019). Plan Parcial de Renovación Urbana Voto Nacional y La Estanzuela. Empresa de Renovación y Desarrollo Urbano, Bogotá D. C. Disponible en https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/00_dts_ppvn_sgu_diagnostico_vf.pdf

Resolución 1496 de 2018. Por el cual se decide sobre la viabilidad del Proyecto de Plan Parcial de Renovación Urbana “Voto Nacional – La Estanzuela” de la localidad de los Mártires. 12 de octubre de 2018. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.

Restrepo, B., (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. Revista Nómadas. Universidad Central de Bogotá, núm. 18, pp. 195-206.

Restrepo, B., (2009). Investigación de aula: forma y actores. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 53, 103-112.

Riedemann, A., Stang, F. y Roessler, P. (2021). La migración y la diversidad cultural como fenómenos que desafían la enseñanza de la ciudadanía. En Villalobos, C., Morel, M. y Treviño, E. (2021). Ciudadanías, educación y juventudes: investigaciones y debates para el Chile del futuro. Estudios de Políticas y Prácticas de Educación: CEPPE UC. Capítulo 1, (45-71).

Rivera, A. (2015). La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 15, N.º 2, (49-60)

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España, ediciones Aljibe.

Rodríguez, M. (2014). Abordajes interdisciplinarios sobre la niñez y la adolescencia migrante: contextos de Centro y Norteamérica. Guadalupe Rangel Esparza. UNAM-Boston, Centro de Estudios Mexicanos, (17-202).

Romero, J. (2024, 6 de Julio). Natalidad en Colombia en crisis: registros de DANE revelan desplome en varios departamentos y en Bogotá. Artículo de Infobae disponible en <https://www.infobae.com/colombia/2024/07/06/natalidad-en-colombia-en-crisis-registros-de-dane-revelan-desplome-en-varios-departamentos-y-en-bogota/>

Sagastizábal, A. y Perlo, C., (2004). La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Stella

Salazar, L., (2020). Investigación cualitativa: una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Santa Ana de Coro. Venezuela.

Sánchez, M., (2015). La migración como parte de la existencia humana. Departamento de la Dirección General para Temas Globales, Secretaría de Relaciones Exteriores de México.

Santos, M. (1996). Metamorfosis del espacio habitado. Barcelona: Oikos.

Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio: técnica y tiempo. Razón y emoción.

Santos, M., Ruiz, C. y Brage, L. (2017). Migraciones y educación: claves para la reconstrucción de la ciudadanía. Universidad de Murcia. Artículo (1-24).

SCRD, (2023, 30 de mayo). El Bronx distrito creativo, una de las grandes apuestas de Bogotá por la cultura y la recreación, es una realidad. Disponible en: <https://culturarecreacionydeporte.gov.co/es/noticias/bronx-distrito-creativo-una-de-las-grandes-apuestas-de-bogota-por-la-cultura>

SDIS, (2021, 25 de marzo). La tropa social llegó a los pagadarios en Mártires. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Disponible en: <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/116-otras-noticias/4377-la-tropa-social-llego-a-los-pagadarios-en-martires>

SED (2021, 17 de septiembre). Más de 54 mil migrantes reciben una educación en Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito. Disponible en https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/mas-de-54-mil-migrantesreciben-una-educacion-de-calidad-en-bogota

SED (2022, 8 de abril). Secretaría de educación lidera iniciativas de atención educativa para población migrante y de acogida en la ciudad. Secretaría de Educación del Distrito. Disponible en https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/secretaria-de-educacion-lidera-iniciativas-de-atencion-educativa-para-poblacion-migrante-y

Sierra, S. y López, Y. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos. Revista sobre la infancia y la adolescencia. (28-54).

Silva, J., Romero, Jenny., Arias R. y Briones, F., (2020). Migración: contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. Revista de Ciencias Sociales, vol. XXVI.

Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28063431024>

Spradley, J., (1980). Observación participante. Holt, Rinehar and Winston, New York.

Sugranyes, A. y Mathivet, C. (2011). Ciudades para todos: por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias. Luis Solís D., Santiago de Chile, (13-91).

Tonucci, F. (1999). La Investigación como alternativa a la enseñanza. ¿Enseñar Aprender? Editorial Laboratorio Educativo, Segunda edición. Caracas. Venezuela.

UNICEF, (2022, 16 de marzo). Diseño Universal para el Aprendizaje y libros de texto digitales accesibles: conoce en qué consiste y cómo puede transformar la educación. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>

UR, (2024). Después de tres años y un exitoso proceso de regularización migratoria, los desafíos continúan. Facultad de Estudios Internacionales, Políticos y Urbanos de la Universidad del Rosario. Observatorio de Venezuela, (1-14).

Valderrama, C. (2004). Ciudadanía: saberes y opiniones de actores escolares. Citizenship: School Participants' Knowledge and Opinions. Educación Cultura, 17, 57-68.

Valente, M. R. (2012). Guía para el estudio de la Demografía: Algunas consideraciones teóricas. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Velasco, J., (2016). El azar de las fronteras. Políticas migratorias, ciudadanía y justicia. México: FCE.

Velasco, L. (2014). El español de la niñez y la juventud latina en Estados Unidos: que hay otra voz que hay que escuchar. (187-217). Artículo tomado de: Rodríguez, M. (2014). Abordajes interdisciplinarios sobre la niñez y la adolescencia migrante: contextos de Centro y Norteamérica. Guadalupe Rangel Esparza. UNAM-Boston, Centro de Estudios Mexicanos.

Villalobos, A. (2021). Formación de sujetos políticos: propuesta para la reivindicación del derecho a la ciudad y la ciudad. Repositorio Universidad Pedagógica, Bogotá. Capítulos 3 y 4, (39-124).

Vygotski, L., (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. Pueblo y Educación.

Zapata, C., (2020). La investigación en el aula como estrategia de cambio en las instituciones educativas. Revista Conrado, 16(76), 95-100.

Zapata, R. (2002). Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Madrid, (281-286).

Zapata, R., Lagos, M. y Rincón, L. (2021). La práctica pedagógica como un escenario para la reproducción y transformación de imaginarios sociales sobre la normalidad. Repositorio Universidad Pedagógica, Bogotá. Capítulos 2 y 5, (7-63).

Anexos

<p>Colegio República Bolivariana de Venezuela IED</p> <p>Rector: Hugo Florido</p> <p>Cl. 22A #18b42, Bogotá</p>	
Primera intervención	
<p>Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co</p> <p>Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com</p> <p>Grado a cargo: Quinto (5)</p>	
<p>Objetivos de la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. ● Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. ● Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
<p>Horario de observación: 6:30 am – 11:20 am</p> <p>Clases en donde se brindó acompañamiento: Educación Física, Ciencias Naturales y dirección de grupo.</p>	<p>Temas abordados: técnicas básicas del voleibol, higiene personal, sistema excretor y suicidio.</p>
<p>Diario de campo:</p> <p>El inicio de la jornada fue más que oportuno para empezar a convivir con los estudiantes, dado que en la primera hora de clase tenían Educación Física. Ellos estaban viendo las técnicas básicas del voleibol, entonces a lo largo de la clase estuve interactuando con varios estudiantes que se acercaban poco a poco. Uno de ellos de manera espontánea me comenzó a contar parte de su vida, se trataba de una niña de 11 años que venía de Venezuela. En el año 2021 tuvo que migrar a Yopal-Casanare para mejorar sus condiciones de vida, en el 2022 migró nuevamente, pero esta vez a la ciudad de Bogotá en donde vive actualmente. Si bien los acontecimientos narrados por ella son amplios, la discusión giró en torno a algo que</p>	<p>Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado:</p> <p>Si bien, la población infantil en condición migrante se enfrenta a una difícil situación que no garantiza la protección de sus derechos fundamentales (salud, alimentación, hogar y educación), es importante centrarnos específicamente en el contexto quizás más importante para ellos, la</p>

nos aquejaba en ese momento, un balón. Gracias a ello quiso contarme la bonita relación que tenía con su abuelo y el fútbol, pero por las condiciones en las que vive ahora, en particular por los pocos espacios públicos con los que cuenta la localidad de los Mártires, no le fue posible seguir practicando este deporte. No sé el por qué me compartió su experiencia, pero ese acto de cercanía significó que el fenómeno de la migración se hizo presente en la cotidianidad de la escuela, así, no se viera enmarcado en el aula de Ciencias Sociales.

Otra interacción importante se dio con un chico de 12 años que padece problemas cognitivos y tiene una gran dificultad para el habla. Estuve con él la mayoría del tiempo, al principio me pasaba el balón tímidamente, pero tiempo después tomó más confianza. Al finalizar la clase la profesora hizo una pequeña evaluación de una de las técnicas de saque, aquí cada estudiante pasó e hizo lo que debía hacer, pero en el caso del chico anterior, estuvo inmóvil por cerca de 5 minutos porque estaba agobiado de que tantas personas lo estuvieran mirando, aunque después de ser paciente fue capaz de hacerlo.

Después ingresamos al aula y antes de comenzar con la clase de naturales la docente manifestó una serie de molestias por la higiene de los estudiantes. Frente a ello la profesora apeló a la Urbanidad de Carreño y a otros elementos de la intimidad de los individuos para que los estudiantes fueran conscientes de la importancia de reconocer y diferenciar los espacios.

En la clase de Ciencias Naturales se abordó el sistema excretor y la dinámica de la clase fue del agrado de los estudiantes. A la hora siguiente se suponía que debían ver Informática, pero por órdenes de la directiva entraron a dirección de curso para trabajar sobre un producto entregable de lo que ellos denominan el Festival por la Vida. Resulta que en el año del 2019 un

escuela. Ésta es un espacio receptor y socializador, en donde este tipo de población tiene que asumir un rol de adaptación al nuevo contexto. Sin embargo, la interacción que tuve con la niña de 11 años deja en evidencia que el enfoque pedagógico del colegio por una educación por y para la diversidad reconoce una pluralidad ciudadana y cultural.

Inés León (2018) hace referencia a la situación de los estudiantes migrantes diciendo que se encuentran sujetos en un proceso en dónde están obligados a socializar y desenvolverse en una cultura diferente. Esta afirmación refleja cómo desde la escuela se le viene pidiendo al estudiante migrante que reemplace sus prácticas culturales para que pueda ser aceptado por las nuevas esferas sociales de las que empieza a hacer parte, en lugar de adaptar la escuela y el aula para incorporar la diversidad que emana al tener diferentes culturas en un mismo espacio. Y, sin embargo, en la experiencia vivida, dicho proceso de aculturación comienza a ser desmentido en este contexto.

estudiante de ese colegio se quitó la vida en su casa, y desde entonces se intenta generar conciencia sobre ese acto, por ello la profe tuvo que dar una charla para generar conciencia sobre el suicidio. Al finalizar la jornada hablé con la profesora Yohanna sobre el currículo de Ciencias Sociales y acordamos el devenir de las próximas intervenciones.

Referencias:

León, I., (2018). *De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México*. Voces de la educación, 3 (5).

Carreño, M., (1875). *Manual de urbanidad y buenas maneras*. Benito Gil.

Consideraciones personales:

Si bien no fue posible interactuar directamente con el aula de Ciencias Sociales, me agradó la cercanía que empecé a tener con algunos alumnos y espero que dicho proceso siga así. Por otro lado, si hay algo que me enorgullece de la escuela es la capacidad que tiene para mostrarse como un campo de posibilidad. Sin importar las situaciones sumamente adversas que tiene que atravesar su comunidad, al final es un espacio seguro que reproduce bienestar. Por último, no es necesario que cada saber se reproduzca bajo una materia o ciencia presente en el currículo, ejemplo de ello es tratar un tema tan relevante como el suicidio. Es muy satisfactorio saber que un profesor tiene la facultad para manejar la salud mental de sus alumnos.

Registros fotográficos:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Artes	Español	Sociales C. Naturales	Matemáticas	Inglés
C. Naturales C. Sociales	Matemáticas	Ed. Física	Español (Biblioteca)	Geometría Matemáticas
DESCANSO				
Cultura para el trabajo (CPT)	Religión Ética	Informática	Ética Religión	C. Naturales Sociales



Anexo 1. Primer diario de campo: observación en el aula. Elaboración propia. (2024)

Colegio República Bolivariana de Venezuela IED Rector: Hugo Florido Cl. 22A #18b42, Bogotá	
Segunda intervención	
Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com Grado a cargo: Quinto (5)	
Objetivos de la investigación: <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. • Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. • Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
Horario de observación: 10:00 am – 1:00pm Clases en donde se brindó acompañamiento: Ciencias Sociales	Temas abordados: Cartografía
Diario de campo <p>En esta sesión se realizó un ejercicio de cartografía para seguir determinando las condiciones espaciales de los estudiantes en cuanto al reconocimiento del espacio cercano y en dado caso, de su transitar migrante.</p> <p>Se emplearon dos recursos fundamentales para el desarrollo de la clase. Un mapa de Bogotá de 1980 en un pliego de cartulina y un curvómetro solicitado en la misma universidad. El trabajo se dividió en dos momentos. En la primera hora realizamos algunas menciones sobre los principales elementos del mapa, la orientación del mapa, las escalas que se podían presentar, el significado de las mismas escalas y el fin de las</p>	Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado: <p>Para apelar a la realidad próxima de los estudiantes y así contribuir a una educación geográfica distinta, es necesario recurrir a las representaciones subjetivas que empiezan a construirse. Para ello, se hace uso de la dimensión del lugar que según Delgado (2003) no se circunscribe “a la escala local, sino que le asigna un carácter multiescalar que abarca desde las microescalas de las experiencias íntimas de las personas, hasta el planeta entero</p>

convenciones. En la segunda hora nos dirigimos al patio en donde los estudiantes interactuaron directamente con los recursos llevados a la escuela.

A los alumnos se les asignó una pequeña tarea en la anterior clase, la cual era consultar con sus padres la dirección aproximada de sus barrios para ubicarlos en el mapa. Para ello fue necesario describirles la composición de una dirección en lo que se refiere a las calles, carreras, diagonales y transversales, principalmente. Una vez hecho eso ubicamos entre todos el colegio y después por grupos empezamos a señalar en el mapa los lugares en donde vivían.

El curvímetro es un instrumento de medición cartográfica que nos permite medir distancias en un mapa. Una vez explicado, grupo por grupo, cuál era la función y el uso del curvímetro se procedió a la medición de diferentes trayectos como los siguientes: escuela-casa, casa-aeropuerto, casa-terminales de transporte, escuela-plaza de Paloquemao, entre otras.

Finalmente, se les pidió a los grupos que prepararan una pequeña presentación de dos de esos recorridos (siendo el de la escuela-casa obligatorio para todos) en donde describieran elementos generales del paisaje junto con las topofilias y topofobias que les suscitaban.

Dos grupos decidieron hablar sobre el trayecto de la casa al aeropuerto y mencionaron que les asombraba que Bogotá fuera tan grande y percibían a este último lugar como muy lejano y poco accesible. Además, un estudiante que había migrado de Venezuela por vía aérea se sinceró al decir que era una situación y un espacio que poco recordaba, sobre el cual no tenía mucha claridad.

como lugar constituido en el hogar de la humanidad” (como se citó en Córdoba, 2005, pág. 86).

A pesar de que el lugar se presente en diferentes escalas dependiendo de la experiencia vivida, normalmente se asocia a un espacio cercano en donde el estudiante percibe la ciudad, o más bien, el espacio público. Aun así, no es común tratar a un niño o a un adolescente como un ciudadano puesto que no es mayor de edad. Córdoba (2005) dice que la ciudadanía sobrepasa cualquier marco legal y es especialmente una vivencia cultural, que implica un ejercicio ético entre el discurso y la práctica, que propende por el fortalecimiento de vínculos sociales que superen el carácter institucional y formal.

La geografía del lugar implica el conocimiento de los objetos del entorno para contextualizar y comprender los fenómenos a través del trabajo de campo y la excursión que lleva a un conocimiento del mundo real desde la experiencia que se pretende construir en el aula. (Córdoba, 2005)

Cely y Moreno (2008) mencionan que muchos estudiantes no conocen su espacio cercano y no han logrado construir algún tipo de identificación que vaya más allá de los límites de su barrio. En general observan un entorno de desorganización, inseguridad y

Un elemento común de los estudiantes que vivían en la localidad de los Mártires fue describir a sus barrios como inseguros, con pocos espacios verdes y muchos lugares intransitables. Además, manifestaron un gran afecto a la plaza de Paloquemao por ser un lugar que se percibe muy fácilmente, que está cerca de su colegio y sobre el cual pueden encontrar muchas “cosas”.

Otro elemento común de todos los grupos es que había una desconexión total entre los límites de sus barrios y el resto de la ciudad. Les era muy difícil mencionar más de dos o tres espacios y esos pocos lugares que señalaban se suscitaban bajo una idea de unos recorridos aparentemente inexistentes sobre los cuales poco se piensa y reflexiona.

Por último, algunos estudiantes procedentes de Bosa se asombraron al ver que sus casas no se encontraban en el mapa porque según ellos estaban en carreteras con poco acceso o interconexión. Eso se debía a que el mapa era de la década de los 80 por lo que tal localidad no estaba consolidada del todo. Aun así, fue una situación que permitió reflexionar sobre el crecimiento, expansión y transformación de la ciudad.

desigualdad. Espacios donde los ciudadanos no logran ejercer sus derechos y mucho menos aplicar sus conocimientos. Frente a esta realidad social, formar ciudadanos implica articular el sentido y el ser del sujeto en la ciudad, debe propender a lograr un manejo adecuado y apropiado del espacio urbano. Es necesario articular la geografía y la ciudadanía para poder construir formas nuevas y reales de entender, leer, tejer y reconstruir el espacio geográfico.

Referencias:

Cely, A. y Moreno, N. (2008). Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales. Folios: Bogotá, (64-73).

Córdoba, H. (2005). La escala local y la dimensión de lugar como alternativas para la enseñanza de la geografía escolar y la formación ciudadana. Folios, Bogotá, (83-89).

Lindón, A. (2011). La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial. Revista Anekumene, número 1, (14-26)

Consideraciones personales:

Fue inevitable no relacionar esta experiencia en el aula con la autora Alicia Lindón (2011). Ella dice que la experiencia espacial además de incluir lo sensorial, también posee una dimensión vinculada con la memoria. Cuando un sujeto toma contacto con un lugar, en el presente en el que ocurre esa experiencia suele rememorar recuerdos del lugar en otro tiempo, si es que ha tenido una experiencia previa del lugar. También es posible asociar ese lugar que se está experimentando en el presente, con otros lugares de los cuales se posee una memoria espacial y que fueron experimentados en otros pasados.

Finalmente, la profesora menciona algo que cala perfectamente con los resultados del ejercicio de cartografía y es que la educación geográfica básica formal suele mantener el supuesto de que toda persona conoce su espacio de vida. Entonces, la educación geográfica debe cobrar un mayor interés como una práctica de resistencia ante “la poca comunicación por parte de los sujetos con sus posibles vivencias, que parecen cada vez menos vinculadas a sus espacios de vida, a pesar de que toda existencia humana tiene una insoslayable condición espacial” (Lindón, 2011, pág. 22).

Registros fotográficos:



Anexo 2. Segundo diario de campo: ejercicio de cartografía. Elaboración propia. (2024)

<p>Colegio República Bolivariana de Venezuela IED</p> <p>Rector: Hugo Florido</p> <p>Cl. 22A #18b42, Bogotá</p>	
Tercera intervención	
<p>Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co</p> <p>Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com</p> <p>Grado a cargo: Quinto (5)</p>	
<p>Objetivos de la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. • Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. • Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
<p>Horario de observación: 7:00 am – 11:20 am</p> <p>Clases en donde se brindó acompañamiento: Matemáticas, Español, Plan Lector y Religión.</p>	<p>Temas abordados: proposiciones de afirmación y negación, cuestionario sobre la presencia de la migración en el aula, lectura del libro “La vendedora de rosas” y el judaísmo.</p>
<p>Diario de campo:</p> <p>Una vez llegué a la institución vi que la profesora Johanna no se encontraba, en su lugar estaba el coordinador y docente de apoyo de esa sede, el cual estaba dictando un ejercicio sobre algunas proposiciones de afirmación y de negación con el fin de que los estudiantes dibujaran lo que decía la frase para que una hora después sustentaran dicho trabajo. El profesor al tener que atender a unos padres de familia me dejó a cargo del grupo,</p>	<p>Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado:</p> <p>Parafraseando a Manuel Delgado (2016) el</p>

<p>inmediatamente él se fue, los estudiantes me empezaron a preguntar sobre la actividad.</p> <p>Afortunadamente hubo el tiempo suficiente para responder a las preguntas de cada uno, siendo un escenario de posibilidad al poder contemplar los procesos de desarrollo individual de la mayoría de los estudiantes, situación que un supuesto de educación bancarizada rara vez permite. Después de una hora todos los chicos tenían su actividad finalizada y el que quisiera podía pasar a sustentar su ejercicio, cuestión que en últimas dio cuenta que el tema había quedado claro.</p> <p>Para vincular una progresión de la contextualización del colegio y de los estudiantes junto con el fenómeno de la migración se aplicó un pequeño cuestionario. Antes de esto, se les pidió a los estudiantes contar brevemente su historia de vida en donde mencionaran de qué lugar procedían ellos y sus familias. Más de un 80% de los estudiantes manifestó una vinculación directa con Venezuela, ya sea por su familia o porque ellos mismos migraron, principalmente.</p> <p>Los lugares mencionados por los estudiantes inmigrantes eran Caracas, Paraguaipoa y su estrecha relación con la Guajira, Mérida, Apure y San Antonio de Táchira por ser uno de los puntos de mayor tensión de la frontera con Colombia. Sin embargo, hubo chicos que no sabían determinar el nombre del lugar de donde venían y solo hacían hincapié en que era una ciudad costera. Ello se puede deber a tres factores. El primero es un no reconocimiento de la vivencia en el espacio, el segundo la edad y el tercero la amnesia producida por un posible evento traumático.</p> <p>En el caso de los estudiantes nacionales la mayoría provenía de Bogotá, aunque algunos venían de Cali, Medellín y Riohacha. Como agregado importante varios estudiantes tenían familiares que habían migrado recientemente a países como España, Polonia, Estados Unidos, Chile y Panamá con intenciones de buscar mejores condiciones de vida para los familiares que aún se encontraban en Colombia.</p>	<p>ciudadanismo se debe hacer presente en múltiples escenarios para su reproducción. A pesar de que es una corriente teórica más bien difusa que impulsa nuevas formas de gestión y participación política, en aras de principios democráticos universales, el papel del ciudadano debe permitir la convergencia de diferentes culturas en un mismo espacio público y urbano</p> <p>Esta misma idea es que debe reproducir la escuela. La misma socialización emanada en esta institución crea sobre el individuo un ejercicio social basado en la asociación voluntaria de personas particulares atravesadas por la mutua dependencia, asume un compromiso con las condiciones</p>
--	---

En cuanto al cuestionario se preguntaron asuntos muy sencillos que tenían la intención de aterrizar todo lo comentado hasta ese momento. Las preguntas estaban relacionadas con la acción de viajar, las múltiples experiencias en el espacio, la migración presente en sus contextos cercanos y los países que ellos consideraban aptos o no aptos para migrar.

Hay dos cosas que resultan interesantes de los cuestionarios. Primeramente, el deseo por parte de los estudiantes inmigrantes de volver a Venezuela. El segundo, inferir que la migración es un asunto de clase por lo que existe un vínculo directo entre el país al que se decide migrar y las condiciones económicas favorables que se esperan encontrar. Muchos estudiantes escribieron que no les gustaría migrar a África, a la India o a cualquier país de Latinoamérica. Mientras que los sitios predilectos para viajar eran países desarrollados o los lugares donde provenían sus familias.

Después la profesora Johanna llegó y nos dirigimos a la biblioteca para el Plan Lector. Resulta que desde el comienzo del tercer semestre venían leyendo semanalmente un libro llamado "La vendedora de rosas" y por cada corte (definido por la docente) se hacían controles de lectura de manera oral y escrita. Un caso que llamó mi atención fue que a una niña procedente de Venezuela se le preguntó sobre un material del libro, el cual era un colbón, pero en ese país se le conoce como pegante líquido, fue algo que generó confusión, pero su trayectoria fue tenida en cuenta. Al final de la evaluación se hizo el corte del tercer semestre y la profesora junto con la encargada de la biblioteca mencionaron la manera en cómo cada estudiante había progresado y algunas habilidades que les faltaban por mejorar. En resumen, fue un buen ejercicio y me generó una gran satisfacción ver cómo los estudiantes con sus rostros tímidos recibieron los cumplidos hechos por personas que consideran cercanas.

En la última hora de clase el grupo tenía que exponer el tema del judaísmo y momentos antes de la sustentación estuve trabajando con algunos grupos sobre el contenido de la

posibilitadoras de su libertad. De modo que, "al organizar cooperativamente los términos de su convivencia, al ciudadano se le presuponen unas facultades cívicas" (Delgado, 2016, pág. 31).

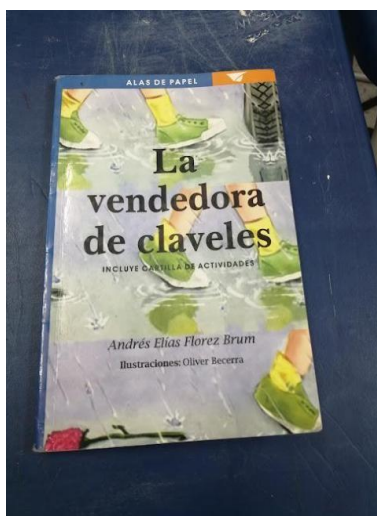
presentación y demás temas relacionados con los materiales de apoyo.

Referencias:

Delgado, M. (2016). Ciudadanismo. La reforma ética y estética del capitalismo. Madrid: Los Libros de la Catarata. (22-101)

Consideraciones personales:

La escuela demanda necesariamente al docente como un ente activo y no pasivo. Tanto la clase de matemáticas como la aplicación del cuestionario fueron situaciones desafiantes que requirieron generar un ambiente solidario y abierto. Sin importar la preparación previa la escuela siempre va a demandar algo completamente inesperado, pero es nuestra responsabilidad armarnos con las mejores herramientas y mediaciones para corresponder a cada una de las situaciones espontáneas, es nuestro papel como docentes responder a las inquietudes y trayectorias de los estudiantes.

Registros fotográficos:

1. Si ^{de} ^{la} ^{ciudad} ^{de} ^{Medellin}
 2. Medellín Venezuela y he conocido todas
 Las Playas de Venezuela y Los rios
 3. ropa, comida, zapatos, tuse lular y car
 gador, covijas, ropa abrigada o ropa
 comoda, y cosas que
 4. a Venezuela o ha Panplona. mani-
 5. ^{zales} ha España o ha Brazil, o ha Corea.
 6. Si tengo un familia en España.

1.) Si, Por que uno puede conocer lugares
 2.) Si, fui Para Pacho es un Pueblito
 muy bonito.
 3.) Lo que llevo en la maleta es: ropa,
 accesorios, cepillos y Peines, cepillo dental
 toaña, y mi tablet.
 4.) billeta.
 5.) Estados Unidos.
 6.) Si, mi Papá.
 7.) me Pondria Pensativa y un poco triste.
 Una persona se mudaria otro Pais Por
 que? quiere cambiar su vida, Por su
 futuro, por alguna necesidad, por salir
 adelante

<p>Colegio República Bolivariana de Venezuela IED</p> <p>Rector: Hugo Florido</p> <p>Cl. 22A #18b42, Bogotá</p>	
Cuarta intervención	
<p>Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co</p> <p>Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com</p> <p>Grado a cargo: Quinto (5)</p>	
<p>Objetivos de la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. ● Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. ● Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
<p>Horario de observación: 6:30 am – 11:20 am</p> <p>Clases en donde se brindó acompañamiento: Educación Física, Ciencias Sociales y campaña de la Secretaría de Bogotá.</p>	<p>Temas abordados: técnicas básicas del voleibol, sectores económicos de Colombia y ETA (Enfermedades de Transmisión por Alimentos)</p>
<p>Diario de campo:</p> <p>En la mañana llegué a la institución y los estudiantes tenían Educación Física en el primer bloque. Debido a que la docente necesitaba algunos espacios para trabajar con sus colegas, la clase estuvo parcialmente a mi cargo, dirigí la fase de calentamiento y estiramiento para que más adelante se pusiera en marcha la aplicación de las técnicas básicas que ya habían estado viendo.</p>	<p>Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado:</p> <p>Parafraseando a Beech Moreno (2014) el enfoque general a través del cual se resuelve la educación de los estudiantes se basa en la idea de la asimilación a una cultura dominante imaginaria que se percibe como cerrada y estática. Esto me genera una fuerte</p>

Momentos después nos dirigimos al aula para la clase de Ciencias Sociales. La clase se dividió en tres grandes momentos: en primer lugar, propuse un problema matemático para introducir el concepto de economía a partir de la didáctica de la ABP (aprendizaje basado en problemas), después vimos los sectores económicos de Colombia y gracias a la disponibilidad del tiempo pudimos ver varios ejemplos que ya había preparado y finalmente realizamos una actividad para recordar todo lo que habíamos visto hasta el momento.

La actividad posibilitó que gran cantidad de estudiantes enunciaran gustos personales, las ocupaciones laborales de sus padres, sus conocimientos previos frente a los procesos productivos, entre otras posibilidades. Fue interesante ver la claridad de los conceptos después de haber implementado la actividad porque en un segundo momento de la sesión estos no habían quedado del todo claros, pero con una gran participación de los estudiantes estoy seguro de que al final del día aprendieron algo.

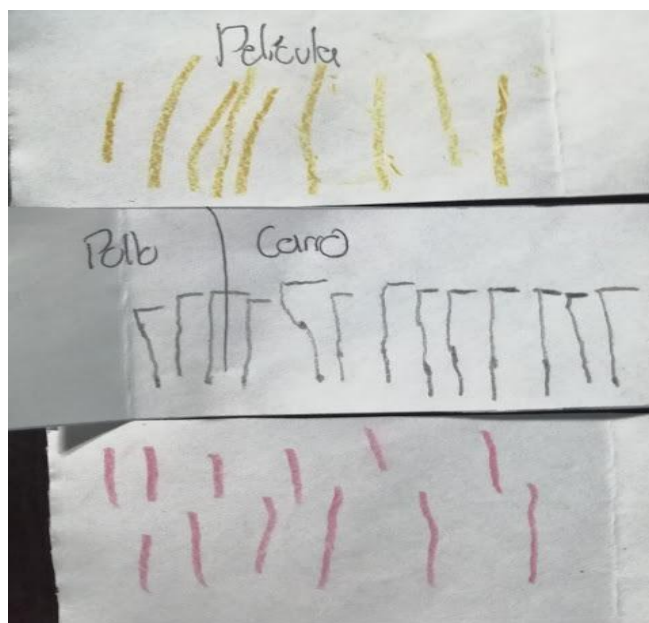
Al finalizar la jornada una funcionaria de la Secretaría de Bogotá dictó un curso de ETA (Enfermedades de Transmisión por Alimentos) que si bien redujo un poco mi escenario de intervención posibilitó generar reflexiones en torno a temas vistos en Ciencias Sociales y Naturales. En el caso de Naturales lo que tiene que ver con la inocuidad de los alimentos y en el caso de Sociales lo visto en los sectores económicos de Colombia, y más específicamente el hecho de que los alimentos pueden provenir del primer o segundo sector de la economía y que algo como estas charlas es un servicio básico que todos debemos recibir y es el de la salud (sector terciario).

preocupación y es que independientemente de que estemos dispuestos a innovar o no, la escuela no está abierta a la diferencia y no está dispuesta a cambiar tan fácilmente, lo que lleva a dejar de lado la posibilidad de adaptar los currículos y encaminar la escuela hacia una pedagogía intercultural. No obstante, el logro de esto requiere de la participación de un actor muy importante en la escuela, el docente, lo cual nos lleva a repensarnos nuestra práctica educativa.

Cada clase es un pequeño paso que contribuye a la lucha por una educación intercultural, en donde puedan converger diferentes trayectorias. Por eso es importante que los docentes emprendan un camino experimental y empírico sobre el trabajo con cualquier tipo de población, mientras se solicita a que la escuela deje de enfrentarse a este proceso con herramientas vanas pues el Estado les ha garantizado el acceso a las instituciones públicas a los niños migrantes y con discapacidad, pero el garantizar su derecho a la educación debe ir más allá de la accesibilidad que es apenas el primer paso. Las instituciones requieren de la atención del Estado no sólo en términos materiales sino también formativos, logísticos y estructurales, y esto es algo que se ha venido ganando poco a poco esta comunidad educativa, al

	posibilitar ser a cada uno como piensa que es.
Referencias: Beech, J & Bravo-Moreno, A. (2014). <i>Experiencias escolares de jóvenes inmigrantes: una comparación de las políticas y prácticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires y en Madrid</i> . Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (113).	
Consideraciones personales: En la actividad que realicé sobre los sectores económicos de Colombia, los estudiantes con trayectorias diversas de aprendizaje estaban manejando un tema determinado con los docentes de apoyo, sin embargo, no quise excluirlos de la actividad. La idea de este ejercicio era que ellos dibujaran un producto afín a sus contextos para que más adelante determináramos entre todos a qué sector de la economía creen que pertenece. Los chicos con problemas de aprendizaje dibujaron líneas, y me resultó curioso que, teniendo casos particulares en términos de salud, todos terminaron dibujando líneas. Eso quizás me hizo pensar que la mejor manera de comunicarse es estar abierto a escuchar independiente del medio por el cual llegue la información, y sí, así este sea tan básico como una línea.	
Registros fotográficos:	







Anexo 4. Cuarto diario de campo: sectores económicos de Colombia. Elaboración propia. (2024)

<p>Colegio República Bolivariana de Venezuela IED</p> <p>Rector: Hugo Florido</p> <p>Cl. 22A #18b42, Bogotá</p>	
Quinta intervención	
<p>Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co</p> <p>Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com</p> <p>Grado a cargo: Quinto (5)</p>	
<p>Objetivos de la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. ● Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. ● Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
<p>Horario de observación: 10:00 am – 1:00 pm</p> <p>Clases en donde se brindó acompañamiento: Ciencias Sociales</p>	<p>Temas abordados: Regiones económicas de Colombia y Venezuela</p>
<p>Diario de campo:</p> <p>En una sesión anterior se habían abordado los sectores económicos de Colombia por lo que no se podía proceder de manera inmediata con asuntos relacionados con la migración y demás intereses directos de la investigación. Al haber acordado con la docente a cargo del grupo que se debían seguir cumpliendo los DBA de las Ciencias Sociales, se creyó oportuno seguir el currículo tradicional con la particularidad de darle un carácter binacional que empezará a desestimar el clásico enfoque regional presente en la escuela.</p>	<p>Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado:</p> <p>La actividad reflejó que la convivencia de las diferentes ciudadanías es un ejercicio diario que supone la construcción y reproducción de facultades cívicas que se comunican constantemente con el otro como diferente. Por tanto, si algo nos dejó el ejercicio es que los estudiantes tienen concebida la facultad de hacer en la mayoría de los casos omisión</p>

En varias comunicaciones informales con los estudiantes habíamos debatido frente al origen de la arepa, si ésta había surgido en Venezuela o en Colombia. Dicha comunicación suscitó un claro enfoque para esta clase. Se abordaron las regiones naturales de Colombia y Venezuela en pro no solo de mencionar una serie de aspectos económicos y físicos característicos de una región, sino que, además, se vinculó con las diferentes elaboraciones de un mismo alimento.

En la clase anterior se les había pedido a los estudiantes que en parejas prepararan la presentación de un tipo de arepa junto con los ingredientes y su forma de preparación. Las arepas que presentaron de Venezuela fueron la arepa de coco del Estado de Zulia en donde nos enteramos de que en dicho país a la panela le llaman papelón, la arepa de chicharrón, la arepa de anís y papelón, la arepa de maíz pelado de la península de Paraguaná, la arepa frita de huequillo la cual tiene un orificio característico en el centro y la arepa de plátano que se hace con una mezcla de maíz y plátano triturado.

Las arepas colombianas que se presentaron fueron la arepa paisa, la arepa boyacense, la arepa de queso, la santandereana y la arepa de chóclo. Como añadido se les presentó a los estudiantes la arepa de coco que se realizaba en algunos lugares del Pacífico colombiano, elaboración que comparte con el estado de Zulia en Venezuela.

Fue una actividad que recibió una buena participación y fue del agrado de los alumnos. Fue inevitable que muchas personas usaran lenguajes o jergas distintas para referirse a los mismos ingredientes. También fue un espacio que permitió suscitar recetas tradicionales de sus familias, los gustos y disgustos por unos tipos arepas, y los elementos comunes de ambos países.

de su idiosincrasia constitutiva para interactuar con otra cultura abiertamente. (Delgado, 2016; Borja, 2003)

La migración interpela de manera directa y profunda la noción de ciudadanía, por la forma en que las personas la piensan y experimentan con sus prácticas puesto que “las migraciones pueden ser entendidas como el catalizador social, probablemente el más decisivo, del conjunto de transformaciones que se está experimentando de la institución de la ciudadanía en las sociedades democráticas” (Velasco, 2016, pág. 8).

El lenguaje se destaca como un elemento central de la cultura. Muchas veces en medio de un proceso de adaptación ni siquiera se cuenta con una habilidad mínima para resolver la brecha social y el aprendizaje de una lengua oficial (o jerga) constituye una nueva dificultad. Muños (1999) afirma que los estudiantes tendrán problemas cognitivos para procesar información, es decir, se verán en desventaja en relación con sus pares debido al desconocimiento de la lengua, también tendrán

Finalmente, fue una propuesta vinculante que permitió abordar el espacio cercano de los estudiantes desde el lugar en muchas dimensiones. Se logró ir desde el paisaje andino para aquellas personas que no habían migrado, hasta el Caribe tanto colombiano como venezolano, siendo la relación con el mar un factor clave de la determinación identitaria de los estudiantes inmigrantes puesto que en el país vecino muy pocas personas viven en el interior.

dificultades en el área de comunicación social con sus compañeros, docentes, y directivos. (León, 2018)

Referencias:

León, I. (2018). "De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México". Voces de la educación, Universidad Autónoma de Baja California, (127-135).

Borja, J. (2003). La ciudad conquistada. Alianza Editorial, S, A., Madrid.

Delgado, M., y Joya, P., (2016) Ciudadanismo. La reforma ética y estética del capitalismo. Universidad de Barcelona. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Consideraciones personales:

Cuando los niños migrantes llegan a la escuela empiezan a interactuar con una nueva cultura y allí es donde ellos establecen sus relaciones, se reconocen a sí mismos en este nuevo escenario a la vez que conocen a los otros. Por ello, si en este punto la escuela decide ignorar la cultura de la que el estudiante hace parte, afecta directamente su identidad y lo lleva hacia una aculturación mientras que, si la escuela cuenta con las herramientas para recibirlo y hace intentos para renovar su currículo tradicional, hará de su proceso escolar un refugio en el que logre conocer el nuevo lugar que ocupa.

En un ir y volver constante de poblaciones inmigrantes la escuela como espacio de socialización tiene un papel fundamental en el trayecto de la adaptación de los jóvenes y en la reconstrucción de sus identidades sociales, porque en este espacio es donde experimentan el encuentro con nosotros y con los otros. Además, algo a resaltar es que el contenido propuesto favorece a la explicación y a la comprensión de los fenómenos y procesos espaciales asociados con la cotidianidad del estudiante.

Registros fotográficos:

Anexo 5. *Quinto diario de campo: regiones económicas de Colombia y Venezuela. Elaboración propia. (2024)*

Colegio República Bolivariana de Venezuela IED

Rector: Hugo Florido

Cl. 22A #18b42, Bogotá	
Sexta intervención	
Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com Grado a cargo: Quinto (5)	
Objetivos de la investigación: <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. • Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. • Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
Horario de observación: 7:00 am – 11:20 am Clases en donde se brindó acompañamiento: Matemáticas, Sociales, sexualidad y ética.	Temas abordados: logaritmación, latitud y longitud, sexo y género, y profesiones/proyectos de vida de los estudiantes
Diario de campo: Frente al cambio de horario de la semana anterior, la primera clase en la que acompañé a los chicos fue matemáticas. De lo que recuerdo de mi primaria las matemáticas no eran tan complicadas, lo importante era concretarse en operaciones aritméticas simples y nada más, pero lo que están viendo mis estudiantes de quinto es algo un poco más complicado. El tema de este día fue logaritmación, es decir, un procedimiento que permite hallar el exponente de una potencia, aunque para ello hay que conocer dos operaciones anteriores: la potenciación y la radicación. A lo largo de la clase varios estudiantes me solicitaron ayuda porque no se sienten cómodos con la actitud de la profesora (a mi parecer es buena docente, solo que exige mucha disciplina), esto me hizo estar obligado a repasar rápidamente el tema en mi celular y en cuestión de 5	Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado: Si se quiere garantizar una cultura escolar con un buen ambiente convivencial, las principales figuras del poder deben propender por generar dichas condiciones. Estas disposiciones están atravesadas por el enfoque pedagógico egregio del colegio, que es la educación por y para la diversidad. Según el profesor Hugo Florido

minutos ya había recordado todo lo que tenía que recordar y procedí a ayudarlos con que necesitaran.

Al finalizar la clase, la profesora Yohanna me abrió el espacio para mi ejercicio de intervención, y en esta ocasión el tema era la latitud y la longitud. Quise tener muy presente la idea de escala y como esta puede ser un marco transversal para el análisis de algo que nos resulta increíblemente grande, sobre todo si tenemos en cuenta las pocas distancias imaginables por parte de los estudiantes.

Por ello quise ir de lo más grande a lo más pequeño (universo, galaxia, sistema solar, Tierra, país, región, ciudad y hogar). Si bien cada uno de estos sistemas espaciales fueron nombrados por los estudiantes, nos centramos particularmente en la forma de representar el sistema solar (geocentrismo – heliocentrismo) y a la Tierra a través del globo terráqueo. Habiendo terminado con esta parte introductoria procedimos a abordar la latitud y la longitud para más adelante representar a la tierra en una bomba de goma. Lastimosamente en el desarrollo de esta última actividad perdí parcialmente el control del grupo, pudo ser un buen material, pero hay que tener muy en cuenta a qué grupo etario está dirigida la actividad.

Después de mi clase un practicante de enfermería dio una charla sobre sexualidad y género, lo cual es de suma importancia en las escuelas y poco abordado. Al ser tan cercano con los estudiantes fue común escuchar chistes al respecto, pero más allá de llamarles la atención creo que lo importante era tomar esos mismos chistes y hacer preguntas al respecto para dirigir mejor la actividad que tenían que realizar.

Ya en la clase de ética los chicos tenían que presentar un dibujo de ellos mismos proyectándose bajo una profesión, y me resultó un poco preocupante que una gran cantidad de ellos querían verse inmersos en las redes sociales. Esto

(2019), rector de la institución educativa, tanto la inclusión como la exclusión son producidas socialmente. Son acuerdos culturales en torno a las capacidades de unos y otros, para el desarrollo de las funciones que socialmente se les han encargado a los miembros de un grupo.

La producción social de la idea del capacitado y del discapacitado, del incluido y del excluido asigna roles para cada uno, el capaz es hábil y solidario, el discapacitado está enfermo y requiere ayuda. En este sentido, el discapacitado está también eximido de responsabilidades y de expectativas, está condenado a vivir sin muchas variaciones su papel de enfermo. (Florida, 2019)

La educación para la diversidad busca una escuela en la que se “educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y

hace evidente que efectivamente la tecnología está configurando los procesos formativos de las personas, sin embargo, por más difícil que parezca, la escuela debe asumir la existencia de este agente y potencializarlo de alguna manera.

Por último, estaba trabajando con un chico de inclusión y me compartió muchos de los materiales de clase con los que había estado trabajando desde el primer semestre. Uno de los materiales que llamó mi atención fue un módulo de apoyo escolar, un tipo de guía pensado especialmente para él. El contenido de este eran temas de primero o de segundo, lo cual atendía a dos cosas: a la gran brecha de conocimientos en el aula y a la existencia de un aula multigrado diversa y solidaria.

necesidades” (Florido, 2019, pág. 1002). La educación para la diversidad tiene como objetivo final reducir al máximo la exclusión social en cualquiera de sus manifestaciones.

Referencias:

Florido, H., (2019). Educación para la diversidad y el reconocimiento de las capacidades y dotación de oportunidades en la escuela: Una necesidad fundante de la educación para todos. *Ensino Em Re-Vista*, v. 26, pág. 985-1012. Artículo disponible en: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-2>

Consideraciones personales:

En la introducción de mi clase quise que los estudiantes entendieran que al momento de representar un objeto de tres dimensiones en un plano siempre existiría una distorsión y un margen de error, sin embargo, muchas veces el error supone una intención política y social, dado que la forma de ver y representar el mundo crea nociones de superioridad e inferioridad que se legitiman históricamente. Es por ello por lo que el mapamundi que manejamos actualmente es muy problemático, ya que data de Mercator del 1569, y aun así se dejan de lado medios tecnológicos actuales tan sofisticados para representar el mundo por mantener la distorsión creada. Por esto propuse que ellos vieran por ejemplo a África y a Rusia y que compararan sus tamaños, ellos manifestaron que Rusia era el doble de grande que África, pero al ver otros mapas y al buscar la superficie de cada uno se dieron cuenta que África era el doble de grande que Rusia. Los chicos quedaron fascinados con este ejemplo y vimos otros más con el mapa Autograph, considerado uno de los más exactos hasta el momento.

Registros fotográficos:

COLEGIO DISTRICAL REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

"El docente como facilitador garantiza el derecho a la educación para todos"

BOGOTÁ

MODULO DE APOYO ESCOLAR

NOMBRE: *José Adry Barrios Silva*

ASIGNATURA: *Sociales*

CURSO / AÑO / SEDE: *501 / 2023 / A*

TELÉFONO EN CASO DE PERDIDA: *311 538 86 67*

Antoine de Saint-Exupéry nos enseña:
"Si queremos un mundo de paz y de justicia, hay que poner decididamente la inteligencia al servicio del amor"

Anexo 6. Sexto diario de campo: Latitud y longitud. Elaboración propia. (2024)

<p>Colegio República Bolivariana de Venezuela IED</p> <p>Rector: Hugo Florido</p> <p>Cl. 22A #18b42, Bogotá</p>
<p>Séptima intervención</p>
<p>Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co</p> <p>Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com</p> <p>Grado a cargo: Quinto (5)</p>
<p>Objetivos de la investigación:</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. ● Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. ● Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
<p>Horario de observación: 7:00 am – 11:20 am</p> <p>Clases en donde se brindó acompañamiento: Matemáticas, Sociales, descanso</p>	<p>Temas abordados: logaritmicación, teorías acerca del origen del universo</p>
<p>Diario de campo:</p> <p>En las primeras dos horas de clase acompañe a los estudiantes con el repaso de matemáticas. Días atrás la profesora les había dejado una tarea sobre logaritmicación, pero algunos chicos no la hicieron porque manifestaron que tuvieron dificultades para entender el tema. Frente a ello la docente procedió a corregir la tarea punto por punto y después hizo un taller de repaso sobre los últimos tres temas vistos a lo largo del último mes. Para mí era evidente que algunos chicos no disfrutaban de la clase, aunque la clase en sí misma estaba muy bien planteada y fue flexible para las personas que no entendieron.</p> <p>Después vino mi espacio de intervención sobre las teorías acerca del origen del universo. Antes de empezar de lleno con las teorías quise empezar con un pequeño ejercicio para pensar en qué tan grande es el universo, por lo que utilicé un par de pelotas de espuma para representar dos planetas del sistema solar a escala y así con apoyo de las diapositivas, determinar sus distancias frente a la ciudad de Bogotá y más específicamente con la Plaza de mercado de Paloquemao. Más tarde, aclare conceptos como universo, materia y velocidad de la luz como distancia.</p> <p>Me resultó llamativa la pregunta que me hizo una estudiante que decía: ¿qué pasaría si el sol</p>	<p>Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado:</p> <p>Jordi Borja (2000) establece que “el ciudadanía se descubre como un compuesto de prácticas codificadas en el espacio público, desarrolladas por individuos indeterminados, y orientadas a la consecución del absoluto colectivo” (pág. 11). El ciudadano bajo esta lógica sería aquél que se desembaraza de su idiosincrasia constitutiva para adecuarse al civismo que exige el espacio público en que se invierte la ciudadanía, que se centra sobre el individuo bajo una subjetividad replegada sobre sí misma, pues, por el contrario, el ciudadano, al ser consciente de que la ciudadanía es el resultado de la asociación voluntaria de personas particulares atravesadas por la mutua dependencia, asume un compromiso con las condiciones posibilitadoras de su libertad.</p> <p>La reflexión final de la tolerancia tiene que ver directamente con</p>

desapareciera de un momento a otro? Creo que no pudo haber mejor pregunta, dado que fue mi punto de partida para explicar los estados de creación, expansión y regresión del universo, a partir de la teoría de la relatividad general (explicada por medio de una cama elástica y una pelota). Fue increíble ver la cara de asombro de la mayoría de los niños y fue satisfactorio poder responder a casi todas sus preguntas.

Finalmente, un estudiante hizo la comparación de la desaparición del sol con la bomba nuclear de Hiroshima y Nagasaki, y gracias al conocimiento que tenía en cuanto a su funcionamiento y de un recurso de un anime japonés, pude vincularla con la escala del sistema solar y generar una pequeña reflexión del por qué en las escuelas se promueven tanto los valores como la tolerancia y el respeto al otro al hablar de temas como la Segunda Guerra Mundial.

la ciudadanía como estatuto garantiza derechos individuales y como conjunto de derechos colectivos. La ciudad es históricamente reconocedora y protectora de los derechos del individuo, en todas sus dimensiones, desde el derecho a su privacidad y hasta el derecho de recibir asistencia en caso de necesidad, desde el derecho a participar en la gestión de la ciudad hasta el derecho de refugiarse en ella.

Referencias:

Borja, J. (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona (11-92)

Consideraciones personales:

Después de la jornada escolar algunas niñas me dijeron que si podía acompañarlas mientras llegaba la ruta. Querían más que todo hablar o como ellas me dijeron “echar chismecito”, así que accedí. Hablamos más que todo de experiencias paranormales y me resultó increíble el conocimiento y la forma en cómo se expresaban frente a una cultura popular, pero lo que verdaderamente me sorprendió fueron los lugares tan distantes que mencionaron, desde Valledupar-Cesar, Yopal-Casanare, Cabo de la Vela-Guajira y Maracaibo-Venezuela. Fue desde la referencia de experiencias significativas que fue posible visibilizar cómo se puede romper con el marco fronterizo de la formación ciudadanía.

Registros fotográficos:



Anexo 7. Séptimo diario de campo: teorías del origen del universo. Elaboración propia. (2024)

<p>Colegio República Bolivariana de Venezuela IED</p> <p>Rector: Hugo Florido</p> <p>Cl. 22A #18b42, Bogotá</p>	
Octava intervención	
<p>Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co</p> <p>Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com</p> <p>Grado a cargo: Quinto (5)</p>	
<p>Objetivos de la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. ● Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. ● Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
<p>Horario de observación: 11:00 am – 1:00 pm</p> <p>Clases en donde se brindó acompañamiento: Ciencias Sociales</p>	<p>Temas abordados: La migración</p>

Diario de campo:

Esta sesión tuvo la intención principal y última de abordar el concepto de la migración, para que al momento de que quedara claro, en sesiones posteriores se pudiese proyectar un trabajo en el aula más problematizador. En un primer momento elaboramos a partir de los conocimientos previos de los estudiantes una posible definición de la migración. Muchos lo confundían con un viaje puesto que lo describían como algo agradable y transitorio, por lo que no reconocían que era un fenómeno que supone una transformación total de los modos de vida.

En un segundo momento vimos la diferencia entre emigrante e inmigrante, posicionando a muchos estudiantes frente al resto del grupo en casos hipotéticos de migración en donde debían definir si el chico inmigraba o emigraba dependiendo del punto de vista del lugar al que llegaba y del lugar del cual salía.

En un tercer momento vimos unos minutos de un documental llamado el “Tapón del Darién” que tenía por objetivo aterrizar a la realidad social nacional y latinoamericana todo lo visto y dicho hasta ese momento. Cuando llegó la hora de los comentarios al respecto un estudiante manifestó su preocupación por su padre que un año atrás tuvo que cruzar por el Darién para llegar a Estados Unidos para enviar remesas a su madre que se encontraba con sus dos hijos en Bogotá. Además, agregó que migrar es difícil porque ya lo había vivido, pero le preocupaba la soledad que pudo llegar a sentir su papá.

Por último, vimos las principales olas de migraciones alrededor del mundo a partir de cartografía preparada con anterioridad. Fue interesante posicionar a los alumnos en territorios hasta ese momento desconocidos y vincular algunas nociones básicas en torno al corredor andino. Como actividad final

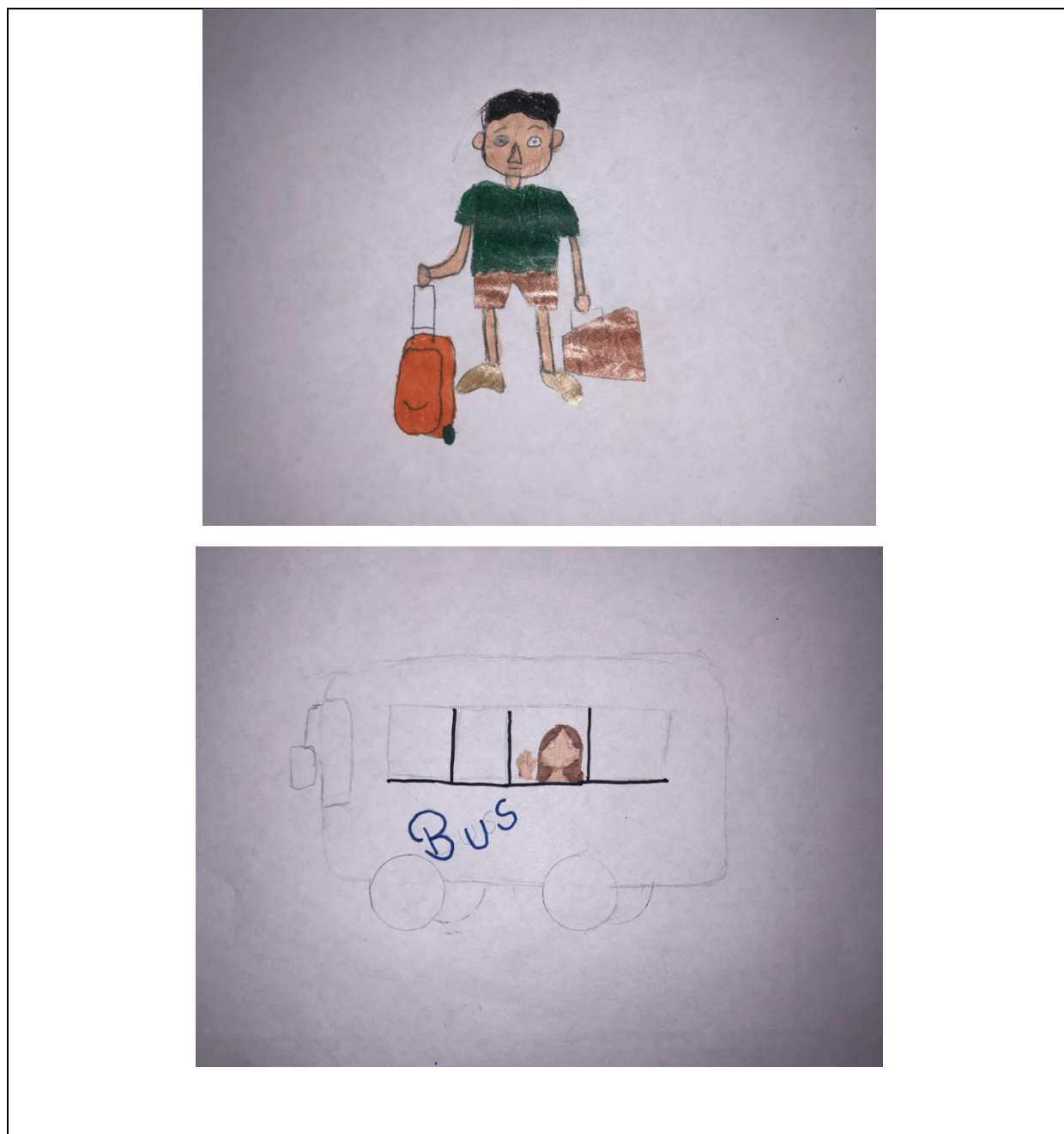
Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado:

La formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de conocimientos porque ello no favorece el desarrollo integral requerido para el desempeño ciudadano en contextos reales.

La escuela debe aportar a reflexiones pertinentes siempre y cuando no se trate de una acumulación de principios o decálogos sobre el buen ciudadano, sino de construir en los seres humanos la capacidad de discernir, asumir, valorar y tolerar alteridades en un grupo social. Lo anterior, puede contribuir significativamente a la construcción de una cultura ciudadana para hacer frente a una sociedad cada vez más intolerante y violenta. (Cely y Moreno, 2008)

La escuela es el agente de socialización o instrumento para la adaptación cultural de los jóvenes migrantes. Sin embargo, el sistema escolar muchas veces es inapropiado para la realidad que está experimentando este grupo de migrantes porque son jóvenes que se enfrentan a

<p>construimos dos productos, primero un tagul virtual en donde se debía responder en una sola palabra por qué creen ellos que las personas deciden migrar y una de las aportaciones más impactantes fue una frase de un estudiante procedente de Venezuela que decía: “porque sus hijos tienen hambre”, posiblemente haciendo referencia a sus padres. Finalmente hicieron un dibujo de ellos mismos en dado caso tuviesen que migrar.</p>	<p>retos extremadamente complejos y están obligados a negociar con dos culturas, dos espacios y posiciones que pueden convertirse en una mezcla de posiciones entre el lugar de origen y la sociedad receptora. (Sierra y López, 2013)</p>
<p>Referencias:</p> <p>Cely, A. y Moreno, N. (2008). Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales. Folios: Bogotá, (64-73).</p> <p>Sierra, S. y López, Y. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos. Revista sobre la infancia y la adolescencia. (28-54).</p>	
<p>Consideraciones personales:</p> <p>Se sigue manteniendo la propuesta pedagógica suscitada en las primeras intervenciones, favorecer al desarrollo de competencias para la comprensión e intercambio de saberes, permitiendo a los alumnos desarrollar herramientas para comprender las experiencias que produce el encuentro con diversas culturas y perspectivas de vida, en condiciones de igualdad. Todo esto asegurando la continuidad escolar de los mismos en sus comunidades de origen y de destino, procurando una educación de calidad, equidad y pertenencia.</p>	
<p>Registros fotográficos:</p>	



Anexo 8. Octavo diario de campo: ¿por qué las personas migran? Elaboración propia. (2024)

<p>Colegio República Bolivariana de Venezuela IED</p> <p>Rector: Hugo Florido</p> <p>Cl. 22A #18b42, Bogotá</p>	
Novena intervención	
<p>Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co</p> <p>Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com</p> <p>Grado a cargo: Quinto (5)</p>	
<p>Objetivos de la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. • Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. • Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
<p>Horario de observación: 11:00 am – 1:00 pm</p> <p>Clases en donde se brindó acompañamiento: Ciencias Sociales</p>	<p>Temas abordados: La ciudadanía</p>
<p>Diario de campo:</p> <p>El objetivo de esta clase era ver a la ciudadanía como una vivencia cultural que supone implementar facultades cívicas para superar las tensiones urbanas. Hicimos una mesa redonda con los estudiantes y se les pidió que relataran un problema que ellos habían visto o vivido en el espacio público para que después se discutiera su posible solución.</p> <p>Se expusieron problemas de algunos barrios de las localidades de Bosa y de los Mártires principalmente. Los estudiantes que vivían en esta última localidad dijeron que la mayoría de las tensiones que se presentaban en la calle tenían que ver con actores como habitantes de calle, residentes de pagadarios,</p>	<p>Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado:</p> <p>Todavía se mantiene en las escuelas el énfasis en el afecto al territorio, el apego a la nacionalidad y el amor a la patria, como orientaciones encaminadas al enraizamiento afectivo de la identidad nacional. De esta manera se torna forzoso estimular la vinculación formativa del ciudadano con su territorio, con el espacio que ha estructurado su</p>

los altos niveles de delincuencia que se presentaban en la zona cercana a los prostíbulos y la avenida Caracas. Por su parte los habitantes de Bosa mencionaron conflictos por el alto índice de robos y la presencia de discotecas.

Se procuraba que por cada intervención se fuera planteando una posible solución en donde la mayoría de los participantes estuvieran de acuerdo, sin embargo, existían opiniones muy divididas. Muchos estudiantes afirmaban que una de las maneras más aceptadas para superar un conflicto es el diálogo, pero a ello agregaron que la calle no es el colegio en donde la convivencia es más que controlada. Decían también, que las personas solían ser violentas y que estaba dentro de sus pocas posibilidades responder con la misma naturaleza cuando se sentían desprotegidos.

Reflexionamos sobre si los conocimientos que recibían en el colegio, específicamente en el aula de las Ciencias Sociales, los podían aplicar fácilmente a la realidad. La mayoría dijo que no, pensaban que los contenidos de la escuela hablaban de un mundo que ya pasó o de una realidad que existe únicamente en el colegio. Si bien le dieron razón al impulso de una serie de elementos actitudinales desde la cátedra de la paz, decían que eso se quedaba ahí porque la realidad no es como la pintan.

Al cabo de un tiempo de diálogo se tenía planeado seguir con una serie de problemas de competencias ciudadanas, preparadas especialmente para esa clase. Pero al ver las opiniones mencionadas decidí seguir con el ejercicio, pero a la inversa, es decir, plantear aquellas situaciones personales en las que tuvimos un problema y se pudo solucionar en paz.

colectividad históricamente y entender el momento histórico vivido en sus desenvolvimientos habituales. Educar geográficamente debe ser una opción acorde para sensibilizar sobre la complejidad vivida, a partir de la lectura hermenéutica de la realidad estudiada. (Rivera, 2015)

La Educación Geográfica está en la obligación de promover el tratamiento pedagógico de los problemas y los temas de interés colectivo, con la puesta en práctica de acciones políticas y educativas. Implica reorientar su finalidad para formar al ciudadano conforme con la problemática vivida y la gestión de su transformación, mientras se sensibiliza su cotidianidad en cuanto a la incidencia y de su participación social. (Santiago, 2015)

La mayoría de las experiencias relatadas no tenían que ver con el espacio urbano, sino con experiencias con la familia y amigos. Fue muy llamativo la lucidez con la que los exponían y la gran cantidad de puntos de vista que tenían en cuenta para resolver un conflicto, porque según ellos, era algo que les competía directamente y les importaba.

Referencias:

Rivera, A. (2015). La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 15, N.º 2, (49-60)

Consideraciones personales:

Es urgente propender por un panorama actitudinal de la experiencia en el espacio, una de las dimensiones más definitorias que conforman la educación del individuo en cuanto al desarrollo de las actitudes. El desarrollo de la conciencia, como habilidad procedimental, es fundamental para avanzar en la construcción de una autonomía moral, permitiendo una responsabilidad social a través de modelos pedagógicos naturalmente pragmáticos.

Registros fotográficos:

Anexo 9. Noveno diario de campo: la ciudadanía. Elaboración propia. (2024)

Colegio República Bolivariana de Venezuela IED

Rector: Hugo Florido

Cl. 22A #18b42, Bogotá

Décima intervención

<p>Estudiante - practicante: Juan Felipe Acosta Guzmán – jfacostag@upn.edu.co</p> <p>Docente a cargo del grupo: Yohanna Rodríguez – yohanna.rod@gmail.com</p> <p>Grado a cargo: Quinto (5)</p>	
<p>Objetivos de la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. • Reconocer la importancia del estudio de la migración en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía. • Valorar los alcances del abordaje de la migración para la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales. 	
<p>Horario de observación: 11:00 am – 1:00 pm</p> <p>Clases en donde se brindó acompañamiento: Ciencias Sociales</p>	<p>Temas abordados: La migración desde la literatura</p>
<p>Diario de campo:</p> <p>Este ejercicio fue pensado desde el plan lector impulsado por la docente a cargo del grupo. Se seleccionaron una serie de relatos de jóvenes y adultos migrantes, cuya documentación había sido realizada por la OIM. Los criterios para su escogencia se basaban en una poca extensión, lugares nombrados en las sesiones de trabajo, situaciones claras más no obscenas, y de ser posible, experiencias relacionadas con retornar a la escuela.</p> <p>Al principio la actividad se vio muy truncada por la poca disposición de los estudiantes pues decían que les daba pereza leer y que no querían colaborar, sin embargo, se trató de recobrar su interés. Después de un tiempo los estudiantes se interesaron por definir los lugares y las trayectorias que se mencionaban en las experiencias de los migrantes para verlas en un mapa. Cada vez más la lectura de los relatos iba tomando más fuerza en la determinación de actores, espacios, tiempos y condiciones. Aun así, la actividad no tuvo los resultados y la sensibilización que se esperaba.</p>	<p>Elementos y/o situaciones relacionadas con el trabajo de grado:</p> <p>El carácter estrictamente tecnocrático de las competencias ciudadanas y la poca conciencia que generan sobre los sujetos es evidente. Frente a ello, resulta propicio generar los medios necesarios para su comprensión y adecuación a los retos del siglo XXI, como el mundo interconectado y la adecuación de estas posibilidades a los escenarios escolares que son, finalmente, donde se inicia el primer espacio de socialización que busca formar a futuro ciudadanos críticos y reflexivos. (Cely, 2021)</p>

Referencias:

Cely, A. (2021). Educación geográfica y geografía escolar. Tomado de: Pulgarín, R. (2021). Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica. Sociedad geográfica de Colombia: Academia de Ciencias Geográficas. Capítulo 6, (159-189)

Consideraciones personales:

En lo fundamental la educación debe orientar su esfuerzo al desarrollo integral del ciudadano en el marco de las condiciones históricas vividas derivado de la participación y el protagonismo social.

Registros fotográficos:

Anexo 10. Décimo diario de campo: la migración a través de la literatura. Elaboración propia. (2024)



Anexo 11. Tagul de las emociones que les suscitaría a los estudiantes migrar. Ejercicio en clase. (2024)



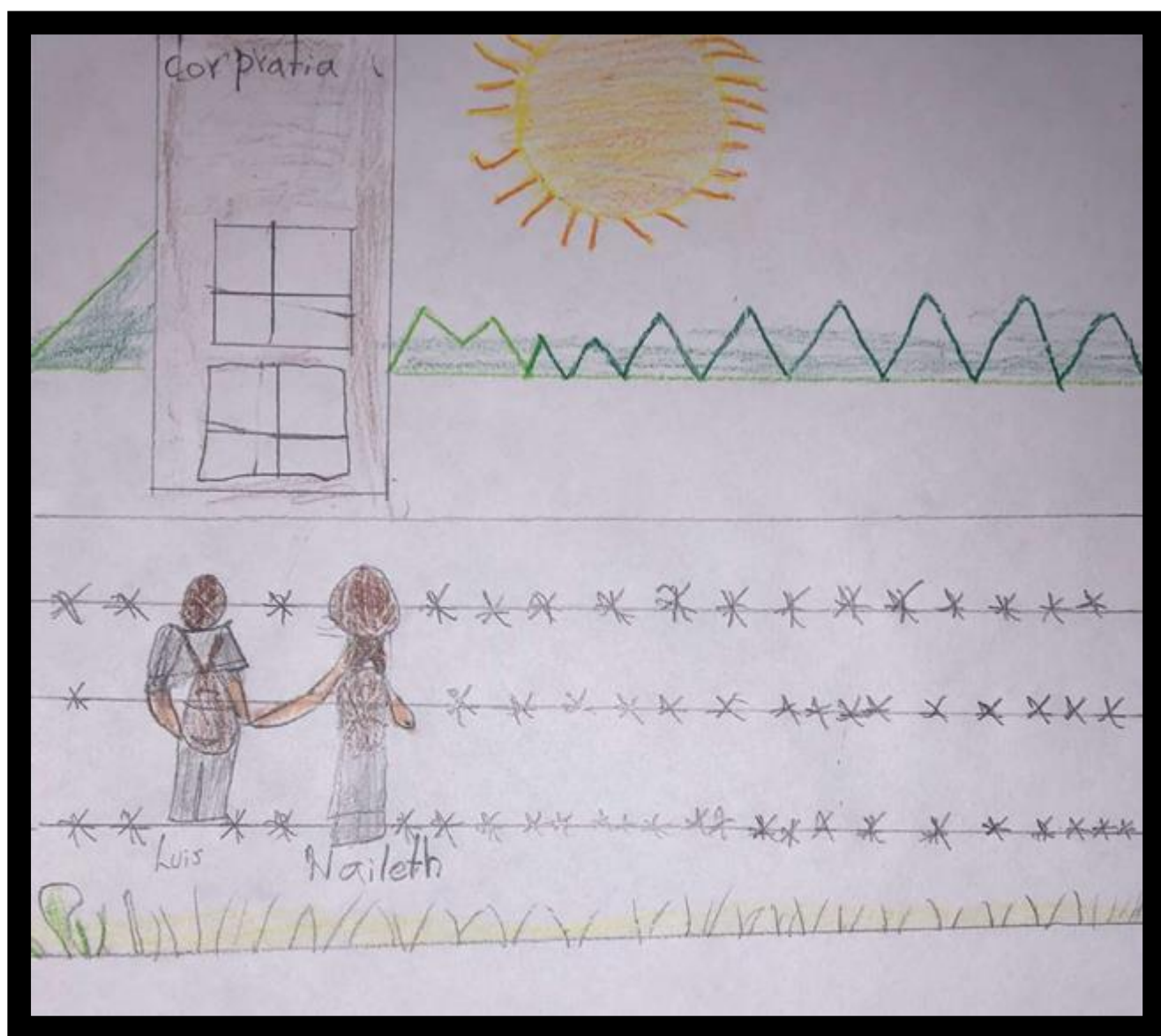
Anexo 12. Tagul sobre las razones por las cuales una persona decidiría migrar. Ejercicio en clase. (2024)



Anexo 13. Dibujo sobre la migración. Actividad en clase. (2024)



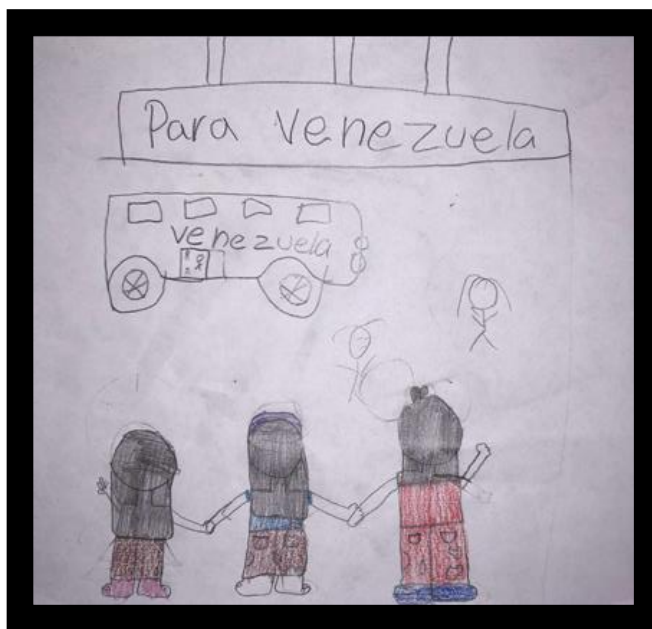
Anexo 14. Dibujo sobre la migración. Actividad en clase. (2024)



Anexo 15. Dibujo sobre la migración. Actividad en clase. (2024)



Anexo 16. Dibujo sobre la migración. Actividad en clase. (2024)



Anexo 17. Dibujo sobre la migración. Actividad en clase. (2024)