

LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO DESDE LA VIDA COTIDIANA: UNA
PROPUESTA PEDAGÓGICA CON ESTUDIANTES DE LOS CICLOS III AL VI DEL INCADE EN
EL MUNICIPIO DE FUNZA, CUNDINAMARCA

Presentado por:

Alejandro Baron Valencia

Director

Luis Felipe Castellanos Sepulveda

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Ciencias Sociales.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LINEA DE INVESTIGACIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

BOGOTÁ

2026

Dedicatoria: María José Baron

Contenido

1	<i>Introducción</i>	6
2	<i>Formulación y planteamiento del problema</i>	8
2.1	Pregunta Problema.....	10
2.2	Objetivos.....	10
2.2.1	General	10
2.2.2	Específicos.....	10
3	<i>Justificación</i>	11
4	<i>Contextualización y caracterización</i>	13
4.1	Contexto institucional.....	18
4.2	Caracterización de los sujetos de investigación	20
4.3	Caracterización marco normativo	24
5	<i>Marco teórico</i>	29
5.1	Enfoque pedagógico: constructivismo social.	29
5.2	Enfoque investigativo: Cualitativo – interpretativo	32
5.3	Vida cotidiana y cotidianidad	36
6	<i>Marco conceptual</i>	39
6.1	Espacio geográfico.....	39
6.2	Vida cotidiana y cotidianidad	41
6.3	Escenarios Educativos.....	43
7	<i>“Mi rutina también es geográfica”: Una propuesta constructivista para la enseñanza del espacio geográfico</i>	47
8	<i>Resultados:</i>	57
8.1	Escenarios educativos y vida cotidiana: Entre la funcionalidad, la experiencia y la resignificación del espacio en Funza.....	57

8.2	Escenarios educativos y prácticas cotidianas: una relación construida desde la experiencia en el municipio de Funza	64
8.3	La Unidad Didáctica Como Mediación Para La Enseñanza Del Espacio Geográfico.....	70
8.4	Conclusiones: Aportes de la investigación a la enseñanza del espacio geográfico y a la formación como licenciado en ciencias sociales	76
9	Referencias	78
10	Anexo 1, Dibujando Vivencias , 21-02-2026.....	81
11	Anexo 3, MI RUTINA 07 -03-2026.....	86

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1	Sabana de Bogotá - División Municipal.....	13
Ilustración 2	Zona Urbana Funza	16
Ilustración 3	Visualización analítica de las variables sociodemográficas de la población participante	21
Ilustración 4	Estructura de la unidad didáctica “Mi rutina también es geográfica”	47
Ilustración 5	Matriz de articulación entre los DBA, niveles de formación, contenidos y objetivos de la propuesta didáctica.....	48
Ilustración 6	Infografía: los tres saberes en la enseñanza de la Geografía.	49
Ilustración 7	Momento 1: Diagnóstico territorial.....	51
Ilustración 8	Momento 2: Representación cartográfica del entorno local.....	52
Ilustración 9	Momento 3: Dibujando vivencias en la Concha Acústica de Funza	53
Ilustración 10	Momento 4: Mi rutina también es geografía	54
Ilustración 11	Momento 5: Así vivo mi municipio – Centro Cultural Bacatá	55
Ilustración 12	Articulación de los cinco momentos de la unidad didáctica	56
Ilustración 13	Escenarios educativos y vida cotidiana: entre la funcionalidad, la experiencia y la resignificación del espacio en Funza	58
Ilustración 14	Representación Concha Acústica Funza	59
Ilustración 15	Actividad pedagógica en la concha acústica de Funza	60

Ilustración 16 Recorrido Centro Cultural Bacatá	61
Ilustración 17 Vista de Funza, Centro Cultural Bacatá	62
Ilustración 18 Escenarios educativos y prácticas cotidianas: una relación construida desde la experiencia en el municipio de Funza	65
Ilustración 19 Rutina diaria	66
Ilustración 20 Creación Mapa vivo	68
Ilustración 21 La Unidad Didáctica Como Mediación Para La Enseñanza Del Espacio Geográfico	70
Ilustración 22 Mi territorio: mapa vivo	71

1 Introducción

La enseñanza del espacio geográfico ha estado tradicionalmente desvinculada de las experiencias cotidianas de los estudiantes, lo que ha favorecido una comprensión fragmentada del territorio y una limitada apropiación de este en contextos reales. En este sentido, la geografía escolar se ha reducido, en muchos casos, a la transmisión de contenidos abstractos, alejados de las dinámicas sociales, culturales y espaciales que configuran la vida diaria de los sujetos.

En el contexto del municipio de Funza, esta problemática se manifiesta en la dificultad de los estudiantes para articular los conocimientos geográficos adquiridos en la escuela con sus prácticas cotidianas, sus recorridos territoriales y los espacios que habitan. De este modo, se evidencia una brecha entre el conocimiento escolar y la experiencia vivida, lo que restringe la consolidación de aprendizajes significativos y el desarrollo de una comprensión crítica del espacio.

En este marco, el presente trabajo de grado tiene como propósito relacionar la enseñanza del espacio geográfico con la vida cotidiana y los escenarios educativos del municipio de Funza, a partir de la experiencia de los estudiantes de ciclo III al VI del INCADE. Para ello, se parte del reconocimiento de la vida cotidiana como un escenario educativo fundamental, en el que se configuran saberes, prácticas y significados susceptibles de ser articulados con los procesos de enseñanza escolar.

Desde una perspectiva teórica, el estudio se fundamenta en el constructivismo social, que concibe el aprendizaje como un proceso situado y mediado por la interacción con el entorno, así como en los aportes de la geografía de la vida cotidiana, que entiende el espacio como una configuración socioespacial construida a partir de la experiencia de los sujetos. En esta línea, se asume que el espacio geográfico no constituye únicamente un objeto de estudio, sino una realidad vivida que emerge de la articulación entre prácticas, territorios y significados.

Metodológicamente, la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender las experiencias de los estudiantes en relación con su entorno. A través de estrategias como la observación, el

análisis de producciones y la implementación de una unidad didáctica, se busca analizar cómo los sujetos habitan, interpretan y resignifican el espacio en su vida diaria.

En este sentido, la propuesta didáctica *“Mi rutina también es geográfica”* se configura como una mediación pedagógica orientada a articular la enseñanza del espacio geográfico con la experiencia cotidiana de los estudiantes, favoreciendo la construcción de aprendizajes contextualizados. De esta manera, el estudio no solo aporta a la didáctica de la geografía, sino que propone una forma de comprender el espacio desde la experiencia, fortaleciendo la relación entre escuela, territorio y vida cotidiana.

2 Formulación y planteamiento del problema

En el campo de la enseñanza de la geografía, particularmente en el contexto escolar, persiste una tendencia a abordar el espacio geográfico desde enfoques centrados en la transmisión de contenidos conceptuales, muchas veces desarticulados de las experiencias concretas de los estudiantes. Esta situación ha contribuido a la consolidación de prácticas pedagógicas en las que el espacio es presentado como un objeto abstracto, distante de las dinámicas sociales, culturales y territoriales que configuran la vida cotidiana.

En este escenario, más que una simple desconexión, se configura una tensión estructural entre el currículo formal de la geografía escolar y las prácticas socioespaciales de los estudiantes, en la medida en que los saberes enseñados en el aula no logran dialogar de manera efectiva con las formas en que los sujetos habitan, recorren y significan el territorio en su vida diaria. Esta tensión limita no solo la apropiación del conocimiento geográfico, sino también la posibilidad de desarrollar una comprensión crítica del espacio como una construcción social.

En el contexto específico del municipio de Funza, esta problemática adquiere particular relevancia, dado que los estudiantes se desenvuelven en un entorno marcado por dinámicas territoriales complejas, como la expansión urbana, la movilidad cotidiana entre municipios y las transformaciones socioeconómicas propias de la Sabana de Occidente. Sin embargo, dichas dinámicas suelen estar ausentes o poco problematizadas en los procesos de enseñanza, lo que genera una fragmentación entre el conocimiento escolar y la experiencia territorial de los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, esta situación puede ser comprendida a partir de la distancia existente entre las concepciones tradicionales del espacio —entendido como soporte físico— y las perspectivas críticas que lo reconocen como una configuración socioespacial producida en la interacción entre sujetos, prácticas y relaciones sociales (Santos, 1986; Massey, 2005). En este sentido, la falta de

articulación entre enseñanza y vida cotidiana implica desconocer el potencial formativo de las experiencias espaciales de los estudiantes como punto de partida para el aprendizaje.

Asimismo, desde el enfoque del constructivismo social, el aprendizaje se concibe como un proceso situado, mediado por la interacción con el entorno y las experiencias previas de los sujetos. No obstante, cuando los contenidos escolares no logran vincularse con dichas experiencias, se genera una ruptura en los procesos de construcción de significado, afectando la pertinencia y profundidad de los aprendizajes.

En este documento, los escenarios educativos se entienden como aquellos espacios físicos, sociales y culturales en los que los estudiantes construyen aprendizajes y significados sobre el espacio geográfico, tanto dentro como fuera de la escuela. Estos incluyen no solo el aula, sino también lugares cotidianos del municipio de Funza, como espacios públicos, culturales, comerciales y comunitarios que forman parte de las experiencias territoriales de los estudiantes. De esta manera, el territorio se reconoce como un espacio pedagógico que posibilita procesos de observación, interpretación y resignificación de la realidad espacial.

En consecuencia, el problema de investigación no se limita a evidenciar una desconexión entre escuela y realidad, sino que se centra en comprender cómo esta tensión entre el saber escolar y la experiencia cotidiana incide en la manera en que los estudiantes construyen, interpretan y resignifican el espacio geográfico.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de plantear propuestas pedagógicas que permitan articular la enseñanza del espacio geográfico con la vida cotidiana de los estudiantes, reconociendo los escenarios educativos más allá del aula y potenciando el territorio como un espacio de aprendizaje. En este marco, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta:

2.1 Pregunta Problema

¿Cómo se puede relacionar la enseñanza del espacio geográfico con la vida cotidiana de los estudiantes de los ciclos III al VI del INCADE, considerando los escenarios educativos del municipio de Funza?

2.2 Objetivos

2.2.1 General

- Relacionar la enseñanza del espacio geográfico con la vida cotidiana y los escenarios educativos del municipio de Funza en los estudiantes de ciclo III al VI del INCADE (Funza, Cundinamarca).

2.2.2 Específicos

- Establecer características de los escenarios educativos que se vinculan con la vida cotidiana en el municipio de Funza.
- Identificar relaciones entre prácticas cotidianas y escenarios educativos en el municipio de Funza a partir de la experiencia de los estudiantes.
- Realizar una propuesta didáctica (Unidad Didáctica) para la enseñanza del espacio geográfico dirigida a estudiantes del INCADE.

3 Justificación

La enseñanza del espacio geográfico es un componente esencial dentro de las Ciencias Sociales, ya que permite comprender la relación dinámica entre los sujetos y su entorno, así como los procesos sociales, históricos y territoriales que configuran la vida cotidiana. Tradicionalmente, la geografía se ha enseñado de manera abstracta, centrada en la memorización de conceptos y mapas, lo que limita la comprensión profunda de los fenómenos espaciales y reduce la significatividad de los aprendizajes (Tuan, 1977; Lefebvre, 1991). Este proyecto surge de la necesidad de superar esa brecha, articulando la enseñanza con experiencias concretas y escenarios educativos reales, para que los estudiantes puedan apropiarse de su entorno y comprenderlo críticamente.

La pertinencia del proyecto en la enseñanza del espacio geográfico dentro de las Ciencias Sociales, en tanto permite comprender no solo la distribución espacial de los fenómenos, sino también la manera en que los sujetos se apropian del territorio y construyen relaciones sociales en él (Sack, 1986). En este sentido, integrar las prácticas cotidianas de los estudiantes en los procesos de enseñanza favorece la construcción de aprendizajes significativos, al tiempo que promueve el desarrollo de habilidades de análisis crítico, pensamiento espacial y conciencia social (Novak, 1998; Castells, 2000).

Esta perspectiva cobra especial importancia en contextos como el municipio de Funza, donde las transformaciones urbanas, la diversidad de espacios públicos y las dinámicas intermunicipales configuran un escenario complejo de interacción social. Analizar cómo los estudiantes se relacionan con estos espacios permite comprender procesos de territorialización y apropiación del espacio, evidenciando cómo sus prácticas cotidianas no solo reflejan, sino que también transforman la dinámica urbana (Harvey, 2008). De este modo, el espacio público deja de ser únicamente un elemento físico para consolidarse como un escenario educativo en el que se construyen significados, relaciones y experiencias que inciden en la formación de los sujetos.

En coherencia con lo anterior, incorporar los escenarios educativos y la vida cotidiana en la enseñanza de la geografía posibilita el diseño de estrategias didácticas

basadas en la observación, el análisis y la reflexión contextualizada, favoreciendo la participación de los estudiantes y la articulación entre el conocimiento escolar y su experiencia (Dewey, 1916). Así, la propuesta no solo fortalece la práctica educativa en el INCADE, sino que también aporta a la construcción de una educación más contextualizada, crítica y transformadora, en la que los estudiantes se reconocen como sujetos capaces de interpretar y actuar sobre su entorno.

4 Contextualización y caracterización

El municipio de Funza, ubicado al occidente de la ciudad de Bogotá y parte del Área Metropolitana según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE (2020), presenta una configuración espacial y social que influye de manera directa en las prácticas cotidianas de sus habitantes y, en particular, en las experiencias educativas de los estudiantes del INCADE.

Ilustración 1 Sabana de Bogotá - División Municipal



Fuente: Somos Cundinamarca

El municipio, no solo se caracteriza por su proximidad geográfica a la capital, sino también por una dinámica urbana intermunicipal que condiciona las relaciones espaciales y temporales de sus residentes, marcando las formas en que los jóvenes se apropian y perciben el espacio que habitan.

Las condiciones territoriales de Funza —su ubicación estratégica entre Bogotá, Mosquera, Madrid y Faca— facilitan que el desplazamiento entre municipios sea una

práctica cotidiana para muchos estudiantes. La Sabana de Occidente funciona como un continuo urbano donde los límites administrativos son fluidos y las rutinas diarias se extienden más allá de la residencia habitual (DANE, 2020). Este fenómeno configura un espacio vivido donde los jóvenes recorren diversos sectores para acceder a actividades sociales, educativas y de ocio, resignificando lugares como canchas, lotes o trayectos que, a pesar de ser catalogados como peligrosos por la comunidad, terminan por ser incorporados a sus prácticas espaciales.

Para Lefebvre (1991), el espacio no es únicamente una extensión física, sino una producción social construida a través de las prácticas y representaciones de quienes lo habitan. En este sentido, los jóvenes de Funza transforman y resignifican su entorno a partir de experiencias que no siempre coinciden con las normas institucionales del espacio escolar.

Esta situación espacial compleja contrasta con la percepción limitada que algunos estudiantes tienen de su propio municipio como escenario educativo. Para muchos, Funza se asocia principalmente con la práctica educativa dentro del INCADE, y no con un territorio más amplio donde se desarrollan múltiples formas de vida y relaciones sociales. Esta percepción se refuerza cuando los estudiantes viven en barrios alejados del centro urbano o incluso fuera de Funza, lo que fragmenta su sentido de pertenencia territorial. Este fenómeno de territorialización parcial —en el que los jóvenes legitiman ciertos espacios y evitan otros, como cementerios o estaciones policiales— puede interpretarse desde las nociones de Tuan (1977), quien explica que los lugares se convierten en “espacios significativos” cuando están cargados de experiencias personales, afectos y memorias.

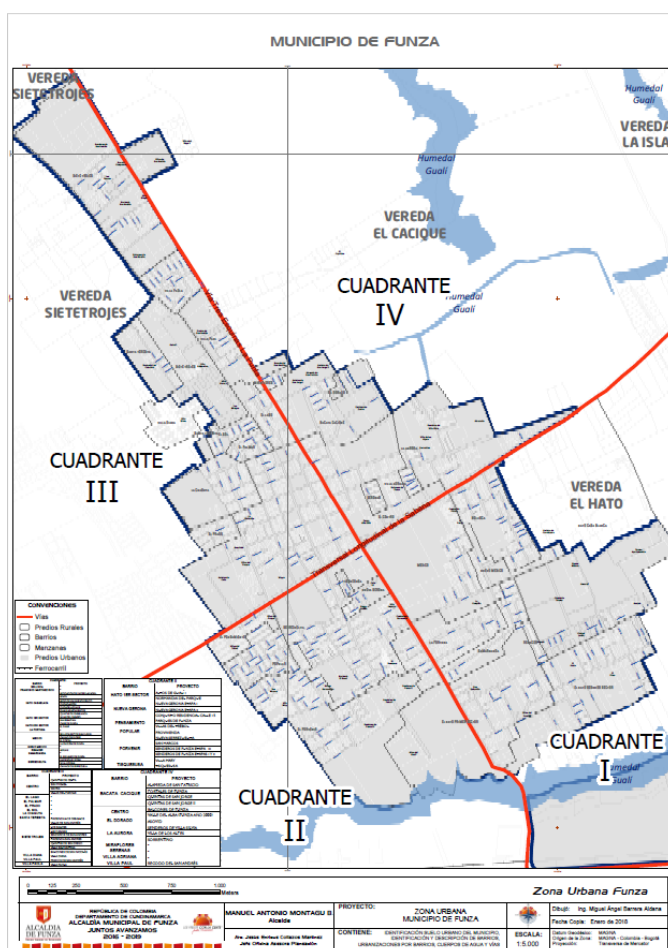
Esta construcción de significados sobre el espacio se evidencia, por ejemplo, en la práctica recurrente de utilizar la plazoleta principal de Funza como punto de encuentro para socializar y realizar tareas. Aunque, desde una perspectiva urbanística, la plaza cumple funciones relacionadas con la circulación, el comercio y la integración del espacio público, los estudiantes desarrollan en ella prácticas cotidianas que amplían sus posibilidades de uso. De esta manera, la plaza no es experimentada únicamente como un espacio funcional dentro de la estructura urbana, sino también como un lugar de encuentro, interacción y aprendizaje. En este sentido, los sentidos y

formas de apropiación que los sujetos construyen sobre los lugares que habitan se transforman a partir de sus experiencias y prácticas cotidianas. Este comportamiento evidencia la importancia de incorporar la percepción y experiencia de los actores sociales en los procesos educativos, tal como lo recomiendan las políticas contemporáneas de educación contextualizada (UNESCO, 2015).

Sin embargo, La realidad institucional del INCADE revela tensiones entre el currículo formal y las dinámicas vividas por los estudiantes. En este sentido, a partir de conversaciones sostenidas con docentes de la institución, se identifica que el colegio es percibido en algunos casos como un mecanismo instrumental para “terminar ciclos escolares”, más que como un espacio de formación integral y de apropiación del entorno.

Esta percepción, según lo manifestado por los docentes, puede estar asociada a trayectorias educativas discontinuas, experiencias previas de fracaso escolar, así como a contextos personales y sociales complejos, entre los que se incluyen problemáticas familiares y el consumo de sustancias psicoactivas. Estas condiciones resaltan la necesidad de enfoques pedagógicos que valoren las vivencias estudiantiles y su capacidad de interpretación crítica del espacio urbano (Bruner, 1996).

Ilustración 2 Zona Urbana Funza



Fuente: Alcaldía Municipal de Funza, Cundinamarca

Las prácticas espaciales de los estudiantes dentro de la institución también reflejan esta complejidad. A partir de la observación participante realizada durante los espacios de recreo, se evidencia que las interacciones no se limitan al espacio físico del pasillo o de la cafetería del colegio, sino que reproducen formas de socialización que los jóvenes experimentan en sus barrios y plazas públicas. Por ejemplo, se identificó que algunos estudiantes se reúnen para “cuadrar vueltas” o planear actividades fuera de la institución, lo cual permite interpretar que el espacio escolar se hibrida con la vida social cotidiana, generando redes de interacción que no están estrictamente determinadas por el currículo oficial.

De igual manera, otros estudiantes prefieren permanecer en los salones conversando con sus pares o con los docentes, lo que pone de manifiesto que la escuela no es únicamente un escenario académico, sino también un espacio de

construcción de experiencias culturales, emocionales y sociales diversas. Estas dinámicas evidencian que el espacio educativo trasciende su función formal y se configura como un lugar vivido, en el que confluyen prácticas, significados y relaciones que aportan a la comprensión del espacio geográfico desde la cotidianidad de los estudiantes.

Además, la ubicación física del INCADE —en un edificio con planta reducida, falta de zonas verdes o espacios de esparcimiento propio, y sin acceso directo a recursos de aprendizaje como una biblioteca activa— limita las posibilidades de que el espacio escolar se convierta en un lugar de apropiación significativa del conocimiento geográfico. Según la teoría ecológica del desarrollo humano, el entorno físico y social influye en las experiencias de aprendizaje y en la construcción de significado personal (Bronfenbrenner, 1979). Es decir, la falta de ambientes enriquecidos dentro del centro educativo puede contribuir a que los estudiantes perciban la escuela como un sitio instrumental y desconectado de sus prácticas cotidianas.

Finalmente, las características ambientales del municipio —como los humedales y su diversidad biológica, las terrazas aluviales o la estructura geomorfológica planar— constituyen recursos potenciales de aprendizaje para comprender la relación entre sociedad y ambiente. La inclusión de estos elementos en experiencias educativas puede fortalecer el sentido de pertenencia y la capacidad de análisis crítico de los estudiantes sobre su propio territorio. Sin embargo, esta potencialidad se ve subutilizada cuando las prácticas educativas no articulan explícitamente el espacio local con los contenidos curriculares y con las experiencias vividas de los jóvenes en su vida cotidiana.

En síntesis, el contexto local de Funza —su dinámica metropolitana, las prácticas espaciales de sus habitantes y las condiciones institucionales del INCADE— exige una comprensión interconectada entre espacio, sociedad y educación. Superar la percepción fragmentada del municipio como mero escenario de práctica educativa implica reconocer las múltiples formas en que los estudiantes habitan, significan y resignifican su territorio, y construir propuestas pedagógicas que valoren estas dimensiones como parte esencial de la enseñanza del espacio geográfico.

4.1 Contexto institucional.

El análisis del contexto institucional del Instituto de Capacitación y Desarrollo Empresarial INCADE trasciende la descripción formal de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y sus lineamientos organizativos, para situarse en la comprensión de cómo estos se viven, interpretan y materializan en las prácticas cotidianas de docentes y estudiantes. En este sentido, más que asumir el discurso institucional como una estructura acabada, resulta necesario problematizar la relación entre lo que la institución plantea y lo que efectivamente ocurre en el espacio escolar.

Desde los documentos institucionales, INCADE se define como una institución orientada a la formación para el trabajo y el desarrollo humano, articulando la educación básica secundaria por ciclos con programas técnicos por competencias laborales. Esta propuesta sugiere una fuerte vinculación con las dinámicas productivas del municipio y con las trayectorias de vida de los estudiantes, quienes en su mayoría buscan en la educación una oportunidad de inserción laboral. Sin embargo, al contrastar esta intención con las percepciones docentes, se evidencia que dicha articulación con el contexto local es limitada y, en muchos casos, más declarativa que efectiva.

En la práctica pedagógica, los docentes reconocen que el modelo integrador propuesto por la institución —basado en el aprendizaje significativo, autónomo y por proyectos— se ve debilitado por condiciones estructurales como la baja intensidad horaria, la fragmentación curricular y la falta de espacios para el desarrollo de procesos investigativos. En este sentido, una docente entrevistada señala: “Profe, en un semestre solo vemos a los chicos una hora los sábados, y además están todos los ciclos, entonces no se puede avanzar como se espera” (Docente Nidia Caicedo, entrevista semiestructurada, 2026).

Estas limitaciones inciden directamente en la posibilidad de relacionar los contenidos escolares con las experiencias cotidianas de los estudiantes, particularmente en el área de ciencias sociales, donde el tiempo asignado no permite

profundizar en el análisis del territorio ni en la comprensión del municipio como un espacio vivido.

Esta situación se hace más evidente cuando se analiza la enseñanza del espacio geográfico. A partir de la práctica pedagógica desarrollada en el INCADE, se identificó que, aunque los planes de estudio abordan contenidos históricos y políticos de manera secuencial, la relación con el entorno inmediato —el barrio, el municipio y los espacios de interacción cotidiana— es limitada. Desde la observación participante y la interacción directa con los estudiantes, se evidenció que, en muchas ocasiones, estos logran identificar procesos globales o nacionales; sin embargo, presentan dificultades para interpretar su propio contexto, lo que refleja una desconexión entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana

A ello se suma una dinámica institucional que, a partir de conversaciones sostenidas con docentes de la institución, tiende a reproducir prácticas tradicionales de enseñanza. Según lo manifestado por los docentes, a pesar del discurso innovador del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el aula predominan estrategias centradas en la transmisión de contenidos y en la preparación para evaluaciones estandarizadas. Esta situación limita la posibilidad de generar experiencias pedagógicas que partan de las vivencias de los estudiantes, sus recorridos diarios, sus prácticas sociales y culturales, y su relación con el espacio que habitan.

En términos de las prácticas en el aula, también se identifican restricciones en el uso y apropiación del espacio institucional. A partir de la observación participante y de las conversaciones sostenidas con docentes, se evidencia que las normas de comportamiento, el control del tiempo y la limitada disponibilidad de recursos —como la biblioteca o la sala de sistemas— configuran un entorno en el que el estudiante tiene pocas oportunidades para explorar, interactuar o construir conocimiento de manera autónoma. Estas condiciones no solo afectan los procesos de aprendizaje, sino también la forma en que los estudiantes se relacionan con el espacio escolar, el cual tiende a percibirse más como un lugar de cumplimiento de normas que como un escenario de construcción social y pedagógica.

No obstante, existen algunos espacios que permiten una aproximación al contexto local, como el servicio social obligatorio y ciertos convenios con instituciones del municipio. En estos escenarios, los estudiantes entran en contacto con dinámicas culturales, sociales y económicas del entorno. Sin embargo, desde la percepción docente, estas experiencias no siempre son integradas al proceso formativo, sino que se asumen como actividades aisladas, lo que limita su potencial para fortalecer la comprensión del espacio geográfico desde la vida cotidiana.

En este marco, el contexto institucional de INCADE evidencia una tensión entre el discurso de formación integral y contextualizada, y unas prácticas educativas que no logran consolidar una relación significativa con el entorno del estudiante. Esta situación resulta especialmente relevante para el presente documento, ya que pone de manifiesto la necesidad de repensar la enseñanza del espacio geográfico desde una perspectiva que reconozca el municipio como un espacio vivido, construido a partir de las prácticas cotidianas, las relaciones sociales y las experiencias de quienes lo habitan.

De esta manera, el análisis institucional no solo permite comprender las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo, sino también identificar las posibilidades y limitaciones para integrar la vida cotidiana como eje articulador de la enseñanza, aspecto fundamental para el desarrollo de una educación geográfica más significativa y contextualizada.

4.2 Caracterización de los sujetos de investigación

Los sujetos de investigación corresponden a estudiantes de los ciclos III y IV del Colegio Instituto de Capacitación y Desarrollo Empresarial (INCADE), quienes asisten a la jornada de fines de semana en el horario de la mañana. Esta modalidad educativa se configura como una alternativa de acceso y permanencia en el sistema escolar para jóvenes que, debido a sus condiciones socioeconómicas, no pueden participar en jornadas convencionales.

La siguiente figura presenta un análisis de los estudiantes participantes, teniendo en cuenta variables como municipio, edad, ciclo, género y condición laboral. A partir de los datos recolectados, se identifican tendencias y características relevantes que permiten contextualizar la población estudiada.

Ilustración 3 Visualización analítica de las variables sociodemográficas de la población participante



Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida de los instrumentos de recolección INCADE, Funza (2026).

Desde una perspectiva territorial, la mayoría de los estudiantes reside en el municipio de Funza, mientras que otros provienen de municipios cercanos como Mosquera y Madrid. Esta distribución espacial da cuenta de dinámicas de movilidad cotidiana que configuran relaciones específicas con el territorio, en tanto los desplazamientos hacia la institución implican tiempos, recorridos y experiencias que inciden en la forma en que los estudiantes perciben y habitan el espacio.

En este sentido, la caracterización de los estudiantes no puede limitarse a variables demográficas o académicas, sino que debe comprenderse desde la categoría de espacio geográfico, entendido como una construcción social resultado de la interacción entre prácticas, relaciones y significados. Así, los estudiantes no solo ocupan un espacio, sino que lo producen y lo resignifican a partir de sus trayectorias diarias entre el hogar, el trabajo y la institución educativa.

Esta perspectiva se articula con el denominado giro espacial en las ciencias sociales, el cual propone reconocer el espacio como un elemento activo en la configuración de la vida social. En el caso de los estudiantes de INCADE, sus experiencias educativas están profundamente influenciadas por su localización, sus desplazamientos y las condiciones materiales de su entorno, lo que evidencia que el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino en contextos espacialmente situados.

Desde el punto de vista socioeconómico, se identifica que la mayoría de los estudiantes trabaja durante la semana con el fin de costear sus estudios. Esta condición de estudiantes-trabajadores configura unas prácticas particulares de vida cotidiana, en las que el tiempo, el esfuerzo físico y las responsabilidades laborales inciden directamente en sus procesos educativos. La jornada sabatina, en este contexto, se convierte en un espacio de articulación entre estas dimensiones, permitiendo la continuidad de sus trayectorias escolares.

A partir de lo anterior, resulta pertinente abordar la categoría de geografías de la vida cotidiana, en tanto permite comprender cómo los estudiantes construyen sentido sobre el espacio a partir de sus experiencias diarias. En esta línea, De Castro Aguirre (1997) plantea que la geografía en la vida cotidiana se configura a partir de los mapas

cognitivos, entendidos como representaciones mentales que los sujetos elaboran sobre los lugares que habitan y transitan.

Como señala el autor, estos mapas “tienen poco que ver con los esquemas trazados” desde una lógica técnica del territorio, lo que evidencia su carácter subjetivo y experiencial (De Castro Aguirre, 1997). De esta manera, dichas representaciones no son neutras, sino que están mediadas por experiencias, prácticas sociales e incluso prejuicios regionales, lo que permite comprender que el espacio geográfico no solo se habita, sino que también se interpreta y se resignifica desde la experiencia de los individuos.

En el caso de los estudiantes analizados, sus mapas cognitivos están marcados por la experiencia del trabajo, la movilidad intermunicipal y la educación flexible, lo que influye en la manera en que interpretan su entorno y se relacionan con otros espacios y sujetos. De esta forma, el aula no es un espacio aislado, sino un punto de encuentro de múltiples trayectorias espaciales que convergen y se reconfiguran en la interacción pedagógica.

De igual manera, se mantiene la condición de estudiantes-trabajadores, vinculados principalmente a actividades del sector informal, tales como la venta de teléfonos, el trabajo en “Fruver”, panaderías y otros espacios relacionados con la compra y venta de productos. Esta caracterización se sustenta en la información recolectada durante la práctica pedagógica, a partir de la observación participante y el diálogo con los estudiantes, lo que permitió identificar la articulación constante entre sus dinámicas laborales y educativas.

En este sentido, la permanencia de estas condiciones entre la experiencia previa desarrollada durante los años 2018 y 2019 y la retomada de la investigación en 2026 permite afirmar que no se evidencian cambios sustanciales en las características del grupo, lo que refuerza la idea de una estructura social y educativa relativamente estable en este contexto. Cabe señalar que el proceso investigativo inició durante los años 2018–2019, en el marco de la intervención pedagógica desarrollada por el investigador en la institución y su vinculación universitaria; posteriormente, por

motivos personales, el proceso académico fue suspendido temporalmente y retomado en el año 2026.

Esta situación pone de manifiesto la incidencia de factores socioeconómicos en las trayectorias educativas de los estudiantes, evidenciando que sus prácticas cotidianas —particularmente el trabajo— configuran su relación con la escuela y con el espacio geográfico. En este marco, la investigación se posiciona en el análisis de unas dinámicas educativas que, pese al paso del tiempo, continúan desarrollándose en condiciones similares, donde la enseñanza enfrenta limitaciones estructurales, especialmente en relación con la disponibilidad de herramientas pedagógicas que permitan fortalecer procesos de pensamiento crítico y comprensión del espacio geográfico.

En conjunto, esta caracterización permite comprender a los sujetos de investigación como actores situados en un entramado de relaciones espaciales, sociales y económicas, donde la educación se inscribe en la vida cotidiana y se ve condicionada por ella.

4.3 Caracterización marco normativo

La enseñanza del espacio geográfico en las instituciones educativas de Colombia encuentra su fundamento en un marco legal y normativo que garantiza tanto la calidad educativa como la formación integral de los estudiantes. La Constitución Política de 1991, en su Artículo 79, establece el derecho a gozar de un ambiente sano, lo cual implica la necesidad de organizar y utilizar de manera responsable los espacios educativos y comunitarios. Este principio constitucional sirve de base para integrar la enseñanza del espacio geográfico con la vida cotidiana de los estudiantes, promoviendo la conciencia ambiental y la responsabilidad territorial desde edades tempranas.

A nivel internacional, organismos como la UNESCO y la red de Ciudades Educadoras destacan la importancia de la educación contextualizada en entornos urbanos y comunitarios. Recomendán que los estudiantes desarrollen habilidades para interactuar con su entorno, comprender la organización del espacio urbano y

apropiarse de los espacios públicos de manera responsable. La integración de estas orientaciones con la normativa nacional y regional permite fortalecer proyectos educativos que conecten la teoría geográfica con la experiencia

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) refuerza este enfoque al establecer la educación formal como un proceso integral, orientado al desarrollo de competencias cognitivas, artísticas, científicas y sociales. De manera complementaria, el Decreto 1860 de 1994 organiza la estructura pedagógica de los colegios mediante ciclos, niveles y grados, permitiendo que los contenidos de geografía se impartan de forma progresiva, contextualizada y coherente con la experiencia cotidiana de los estudiantes. Estas normas nacionales respaldan la inclusión de metodologías activas y participativas, que conecten el conocimiento geográfico con escenarios educativos reales, fomentando la apropiación crítica del entorno.

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) refuerza este enfoque al establecer la educación como un proceso integral orientado al desarrollo de competencias cognitivas, sociales, científicas y ciudadanas. De manera complementaria, el Decreto 1860 de 1994 organiza la estructura pedagógica mediante niveles, ciclos y grados, permitiendo que los contenidos de geografía se desarrollen de forma progresiva, contextualizada y articulada con la experiencia de los estudiantes.

En este marco, cobran especial relevancia las orientaciones curriculares definidas por el Ministerio de Educación Nacional, particularmente los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el área de Ciencias Sociales. Estos referentes establecen los aprendizajes fundamentales que los estudiantes deben alcanzar en cada grado, organizando el proceso educativo en torno a la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes. En este sentido, los DBA (2016) se constituyen como “aprendizajes estructurantes que permiten organizar los procesos necesarios para el logro de nuevos aprendizajes”, orientando la práctica pedagógica hacia el desarrollo progresivo del pensamiento social y geográfico.

Particularmente, en los primeros ciclos de formación, los DBA proponen aprendizajes relacionados con la ubicación espacial, la comprensión del entorno y la interpretación del paisaje, promoviendo que los estudiantes reconozcan el espacio que

habitan a partir de sus propias experiencias cotidianas. Por ejemplo, se plantea que el estudiante “se ubica en el espacio que habita teniendo como referencia su propio cuerpo y los puntos cardinales” DBA (2016)) y describe las características del paisaje de su entorno inmediato. Estas orientaciones evidencian la importancia de partir de la vida cotidiana como base para la construcción del conocimiento geográfico, en coherencia con el enfoque de la presente investigación.

Asimismo, los DBA enfatizan que los aprendizajes deben desarrollarse en articulación con los contextos institucionales y territoriales, reconociendo que no constituyen un currículo en sí mismos, sino una guía flexible que debe adaptarse a las características de los estudiantes y sus entornos. Esto respalda la implementación de metodologías activas y contextualizadas que vinculen los escenarios educativos con la realidad social de los estudiantes.

Desde el análisis del contexto municipal constituye un elemento fundamental para comprender las condiciones en las que se configura la relación entre la enseñanza del espacio geográfico, la vida cotidiana y los escenarios educativos. En este sentido, el municipio de Funza se presenta como un territorio en transformación, caracterizado por dinámicas urbanas, sociales y educativas que inciden directamente en las prácticas cotidianas de sus habitantes.

Desde el punto de vista institucional, el Plan de Desarrollo Municipal 2024–2027 “Funza Evolucionaria” establece lineamientos orientados al desarrollo integral del territorio. En este marco, se plantea que el municipio “se consolidará como un referente de innovación agroindustrial, logística avanzada e interconexión económica, potencializando sus capacidades estratégicas” (Alcaldía Municipal de Funza, 2024, p. 4). Esta afirmación evidencia que la planificación municipal no se limita a lo administrativo, sino que busca incidir en la configuración del territorio como un espacio dinámico de interacción social.

En relación con la educación, el plan incorpora estrategias orientadas a fortalecer la calidad y pertinencia de los procesos formativos. En particular, se propone “vincular actividades y proyectos que conecten a los estudiantes con la realidad de Funza” (Alcaldía Municipal de Funza, 2024, p. 43). Esta orientación evidencia una

intención institucional de articular la enseñanza con el contexto vivido por los estudiantes, lo cual resulta coherente con enfoques pedagógicos que reconocen el aprendizaje como un proceso situado.

Asimismo, el documento reconoce la existencia de diversas políticas públicas locales, entre las que se encuentran el Proyecto Educativo Municipal (PEM), la política de participación social y otras políticas sectoriales, como parte de las estrategias orientadas al desarrollo integral del municipio (Alcaldía Municipal de Funza, 2024, p. 22). Estas políticas reflejan una visión en la cual la educación, la participación y el territorio se configuran como dimensiones interrelacionadas.

En este sentido, la participación ciudadana se posiciona como un eje clave en la construcción del municipio, en tanto el proceso de formulación del plan incluyó mecanismos como encuestas, encuentros ciudadanos y mesas temáticas, orientadas a recoger las necesidades y percepciones de la comunidad (Alcaldía Municipal de Funza, 2024, pp. 6–7). Este enfoque reconoce a los habitantes como actores activos en la construcción del territorio, lo cual resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes interpretan y resignifican los espacios que habitan.

Por otra parte, en relación con el espacio público y la organización territorial, el plan incorpora lineamientos asociados a la consolidación de áreas verdes, espacios públicos y ordenamiento del territorio (Alcaldía Municipal de Funza, 2024,). De manera específica, se plantea que “la implementación de espacios públicos efectivos representa igualdad, oportunidad y bienestar” (Alcaldía Municipal de Funza, 2024, p. 36). Esta afirmación permite comprender el espacio público no solo como infraestructura, sino como un escenario de interacción social y construcción de comunidad.

De manera complementaria, el plan propone proyectos concretos como la consolidación de la ciudad universitaria, la creación y mejoramiento de parques y el fortalecimiento de equipamientos educativos (Alcaldía Municipal de Funza, 2024). Estas acciones evidencian una apuesta institucional por generar escenarios que trascienden el aula tradicional y que pueden ser comprendidos como espacios de aprendizaje situados.

Desde una perspectiva analítica, estos elementos permiten comprender que el territorio de Funza se configura como un espacio vivido, en el que convergen prácticas, relaciones sociales y significados. En esta línea, las políticas públicas, los escenarios educativos y el espacio público se articulan con la vida cotidiana de los estudiantes, influyendo en sus trayectorias y en sus formas de comprender el espacio geográfico.

En este sentido, el marco normativo analizado no solo establece lineamientos generales para la educación en Colombia, sino que orienta de manera explícita la necesidad de articular los procesos de enseñanza con los contextos reales de los estudiantes. Normas como la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994, junto con los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), configuran un entramado que respalda una educación integral, contextualizada y progresiva. Estos referentes no conciben el aprendizaje geográfico como un ejercicio memorístico, sino como un proceso que debe partir de la experiencia, la interpretación del entorno y la construcción de sentido en relación con el territorio.

De manera particular, en el contexto de Funza, las orientaciones del Plan de Desarrollo Municipal 2024–2027 refuerzan esta perspectiva al promover la conexión entre educación y realidad territorial, así como el uso y apropiación del espacio público como escenario educativo. En consecuencia, el marco normativo no solo legitima, sino que exige el desarrollo de propuestas pedagógicas que integren la vida cotidiana con la enseñanza del espacio geográfico, consolidando una educación situada que favorezca la comprensión crítica del territorio y la participación de los estudiantes en su transformación.

5 Marco teórico

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que orientan el trabajo de grado, con el propósito de comprender la relación entre la enseñanza del espacio geográfico y la vida cotidiana de los estudiantes. A partir de estos aportes, se construye una base conceptual que permite interpretar el problema de estudio y orientar el análisis de los resultados.

5.1 Enfoque pedagógico: constructivismo social.

Enfoque pedagógico que orienta la presente investigación se sustenta en el constructivismo, particularmente en su vertiente social, al concebir el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento mediado por la experiencia, la interacción social y el contexto cultural. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera directa ni se reproduce de forma mecánica, sino que es elaborado por el sujeto a partir de los esquemas que ha construido en su relación con el entorno. En este sentido, se reconoce que “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano... con los esquemas que ya posee” (Carretero, 2001, p. 22), lo cual implica que el estudiante interpreta la realidad desde estructuras previamente configuradas en su vida cotidiana.

En coherencia con lo anterior, el constructivismo plantea que el individuo no puede entenderse como un sujeto pasivo dentro del proceso de aprendizaje, sino como un agente activo que construye conocimiento en la interacción constante entre sus disposiciones internas y el medio que lo rodea. Así, se afirma que “el individuo... no es un mero reproductor del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (Carretero, 2001, p. 23). Esta postura permite comprender que los procesos de enseñanza deben partir de la experiencia del

estudiante, ya que es allí donde se configuran los esquemas que orientan la comprensión de nuevos conocimientos.

No obstante, uno de los principales problemas de la educación tradicional radica en la desconexión entre los contenidos escolares y la vida cotidiana del estudiante, lo que limita la construcción de aprendizajes significativos. En este sentido, se advierte que “existe una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden y tienen interés por aprender, y lo que les presenta la institución escolar” (Carretero, 2001, p. 19), evidenciando la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas hacia modelos que articulen los saberes escolares con la experiencia vivida.

En consecuencia, el aprendizaje significativo se convierte en un principio fundamental, en tanto implica “establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas ya existentes” (Carretero, 2001, p. 20), lo cual se articula con los planteamientos de David Ausubel (1983), quien sostiene que aprender es comprender e integrar la nueva información en la estructura cognitiva del sujeto.

Desde una perspectiva complementaria, los aportes de Jean Piaget permiten profundizar en el carácter activo del aprendizaje, al plantear que conocer no implica simplemente percibir la realidad, sino actuar sobre ella. En este sentido, el autor señala que conocer un objeto implica “operar sobre él y transformarlo... asimilar lo real a estructuras de transformación” (Piaget, 1970, p. 17–18), lo cual refuerza la idea de que el conocimiento se construye a partir de la interacción con el entorno. En el campo de la enseñanza de la geografía, este planteamiento resulta especialmente relevante, ya que permite superar prácticas centradas en la memorización de contenidos para dar paso a procesos de aprendizaje basados en la exploración, la experiencia y la reflexión sobre el territorio.

A su vez, el constructivismo social amplía esta comprensión al incorporar el papel fundamental de la interacción social en la construcción del conocimiento. Desde los planteamientos de Lev Vygotsky, el aprendizaje se configura inicialmente en el plano social para posteriormente interiorizarse en el plano individual. En este sentido, se plantea que “toda función en el desarrollo aparece primero en la interacción con

otros y luego en el interior del sujeto” (Vygotsky, 1978, p. 94), lo que implica que los procesos cognitivos tienen un origen social y cultural.

Esta postura se refuerza al reconocer que “el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura” (Carretero, 2001, p. 27), así como que el aprendizaje se potencia en contextos de colaboración, dado que “el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de intercambio con sus compañeros” (Carretero, 2001, p. 30)). En este marco, la presente investigación se orienta principalmente desde el constructivismo social, al reconocer que el aprendizaje del espacio geográfico se construye a partir de la interacción social, la experiencia cotidiana y el contexto cultural de los estudiantes. Aunque se retoman aportes de Piaget relacionados con el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento y de Ausubel frente al aprendizaje significativo y los saberes previos, la investigación se fundamenta especialmente en los planteamientos socioculturales de Vygotsky y en la interpretación pedagógica desarrollada por Carretero. Lo anterior permite comprender que el aprendizaje no se produce de manera aislada ni exclusivamente individual, sino en relación con las experiencias, prácticas y dinámicas sociales que configuran la vida cotidiana de los estudiantes.

En el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y, particularmente, del espacio geográfico, este enfoque permite comprender el espacio no como un contenido abstracto, sino como una construcción social vinculada a la experiencia cotidiana de los sujetos. En contextos como el del Colegio Instituto de Capacitación y Desarrollo Empresarial (INCADE), donde los estudiantes habitan municipios como Funza, Mosquera y Madrid, y participan en dinámicas laborales durante la semana, la enseñanza del espacio geográfico no puede desvincularse de la vida cotidiana. Por el contrario, debe integrar estas experiencias como punto de partida para la construcción del conocimiento, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

De esta manera, la relación entre constructivismo y vida cotidiana se convierte en un eje central de la presente investigación, en tanto permite comprender que los estudiantes interpretan y resignifican el espacio a partir de sus vivencias. En este sentido, el conocimiento no se construye como una reproducción de la realidad, sino como una elaboración mediada por los esquemas previos del sujeto, los cuales se

configuran en su interacción con el entorno (Carretero, 2001). Así, las prácticas cotidianas —como los recorridos, los espacios habitados y las dinámicas laborales— no solo constituyen experiencias, sino también formas de conocimiento que orientan la comprensión del espacio geográfico.

En este marco, el aula se configura como un espacio de encuentro donde convergen múltiples experiencias territoriales que, al ser puestas en diálogo, permiten la construcción colectiva de significados. Desde la perspectiva sociocultural, este proceso se comprende en la medida en que el aprendizaje se origina en la interacción social y posteriormente se interioriza (Vygotsky, 1978), lo que implica que las experiencias individuales adquieren sentido en relación con otros.

En consecuencia, la enseñanza del espacio geográfico no debe partir de contenidos abstractos, sino de la experiencia vivida por los estudiantes, permitiendo que estos no solo comprendan el territorio, sino que lo interpreten críticamente y lo resignifiquen desde su propia realidad.

En este sentido, el constructivismo social no solo permite comprender cómo aprenden los estudiantes, sino que redefine el sentido mismo de la enseñanza, al situarla en la experiencia, la interacción y el contexto. Así, la enseñanza del espacio geográfico deja de centrarse en la transmisión de contenidos para orientarse hacia la comprensión crítica del territorio desde la vida cotidiana. En consecuencia, aprender geografía implica no solo conocer el espacio, sino interpretarlo y resignificarlo a partir de la experiencia, lo que convierte al estudiante en un sujeto activo en la construcción de su realidad territorial.

5.2 Enfoque investigativo: Cualitativo – interpretativo

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo–interpretativo, el cual permite comprender la realidad social como una construcción de significados elaborados por los sujetos a partir de sus experiencias, interacciones y contextos. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una verdad objetiva ni como una representación fiel de la realidad, sino como una construcción situada que adquiere sentido en la relación entre los individuos y su entorno.

En este sentido, el interés investigativo no radica en medir variables ni en establecer relaciones causales, sino en interpretar las experiencias y significados que los estudiantes construyen en torno al espacio geográfico a partir de su vida cotidiana.

Esta postura resulta coherente con la comprensión del aprendizaje como un proceso socialmente mediado, en el cual los sujetos no son receptores pasivos de información, sino actores que construyen conocimiento desde sus vivencias. En consecuencia, la investigación se orienta hacia la interpretación de las prácticas y discursos que emergen en el aula, entendida no solo como un espacio físico, sino como un escenario en el que convergen múltiples trayectorias, experiencias y formas de comprender el territorio. Así, el enfoque cualitativo–interpretativo no solo define la manera en que se recolecta y analiza la información, sino que establece la forma en que se comprende el fenómeno educativo, al situarlo en la experiencia, la interacción y el contexto.

En coherencia con este enfoque, la investigación adopta la etnografía educativa como estrategia metodológica, en tanto permite analizar las prácticas, interacciones y significados que se construyen en el contexto escolar. Desde una perspectiva antropológica, la etnografía no se limita a la descripción de la realidad, sino que busca interpretar los sistemas simbólicos que estructuran la vida social.

En este sentido, los aportes de Clifford Geertz resultan fundamentales, al plantear que la etnografía implica la construcción de una “descripción densa” (Geertz, 1973, p. 6), orientada a comprender los significados que subyacen a las prácticas sociales. De igual manera, el autor señala que “la cultura es un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas...” (Geertz, 1973, p. 89), lo que permite reconocer que las acciones de los sujetos solo adquieren sentido en relación con el contexto cultural en el que se desarrollan.

En el campo educativo, esta perspectiva adquiere una relevancia particular al concebir la escuela como un espacio cultural en el que se construyen y transmiten significados. En esta línea, los aportes de George Spindler permiten comprender que “la educación constituye un proceso de transmisión cultural” (Spindler, 1987, p. 3), en el cual no solo se reproducen conocimientos, sino también valores, normas y formas

de interpretar la realidad. Desde esta perspectiva, la etnografía educativa no se limita a observar lo que ocurre en el aula, sino que busca comprender cómo los sujetos interpretan y resignifican la cultura escolar en su vida cotidiana, reconociendo que los procesos educativos están atravesados por dinámicas sociales más amplias.

En este marco, la elección de la etnografía educativa resulta pertinente para analizar la enseñanza del espacio geográfico en contextos como el del INCADE, donde los estudiantes no solo habitan territorios específicos como Funza, Mosquera y Madrid, sino que además participan en dinámicas laborales que configuran su relación con el espacio. Así, el aprendizaje geográfico no puede entenderse como la simple adquisición de contenidos, sino como un proceso de construcción de significados a partir de la experiencia, lo que exige un acercamiento metodológico que permita interpretar dichas experiencias en su contexto.

En coherencia con lo anterior, las técnicas de recolección de información se orientan hacia la comprensión de las prácticas, discursos y representaciones de los estudiantes, más que hacia la obtención de datos cuantificables. En este sentido, la observación participante se constituye como la técnica central, en tanto permite al investigador integrarse en el contexto educativo y comprender las dinámicas de interacción desde una perspectiva situada.

Esta técnica posibilita analizar las prácticas cotidianas del aula, así como los significados que los estudiantes atribuyen a dichas prácticas, en línea con la propuesta de Geertz (1973), quien plantea que el análisis cultural debe orientarse hacia la interpretación de los sistemas simbólicos que estructuran la vida social.

Como instrumento se emplea el diario de campo, el cual permite registrar de manera sistemática las observaciones realizadas, incluyendo tanto la descripción de las situaciones como las interpretaciones del investigador. Este instrumento resulta clave en la investigación etnográfica, ya que permite construir una narrativa analítica que articula la experiencia observada con los marcos teóricos de referencia.

De manera complementaria, se recurre a la entrevista semiestructurada, la cual permite profundizar en las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con el espacio geográfico. Esta técnica posibilita acceder a la dimensión subjetiva del

conocimiento, en la medida en que recoge las voces de los participantes y sus interpretaciones de la realidad. En este sentido, las entrevistas se orientan a explorar la relación entre la vida cotidiana, la experiencia territorial y los procesos de aprendizaje, permitiendo comprender cómo los estudiantes construyen significados a partir de sus prácticas.

Asimismo, se incorpora el análisis de producciones de los estudiantes, tales como mapas cognitivos, dibujos y escritos, los cuales permiten evidenciar las representaciones del espacio construidas desde la experiencia. Estas producciones se entienden como expresiones simbólicas que reflejan la manera en que los sujetos organizan y comprenden el territorio, lo que resulta coherente con la perspectiva interpretativa de la etnografía. En este sentido, dichas producciones no se analizan como productos aislados, sino como textos culturales que deben ser interpretados en su contexto.

El análisis de la información se realiza a partir de una matriz categorial que permite organizar los datos en función de las categorías de estudio, así como identificar patrones, tendencias y elementos emergentes. Este proceso no se orienta únicamente a clasificar la información, sino a interpretarla, reconociendo que los datos adquieren sentido en relación con los significados que los sujetos construyen en su experiencia cotidiana.

En consecuencia, el enfoque metodológico adoptado, sustentado en el paradigma cualitativo–interpretativo y la etnografía educativa, permite comprender la enseñanza del espacio geográfico como un proceso situado, en el cual el aprendizaje se construye en la interacción entre la vida cotidiana, la cultura y el entorno. De este modo, la investigación no se limita a describir lo que ocurre en el aula, sino que busca interpretar las experiencias de los estudiantes, reconociéndolos como sujetos activos en la construcción de conocimiento. Así, el análisis no se centra en los datos en sí mismos, sino en los significados que estos representan, lo que permite comprender el aprendizaje como un proceso socialmente mediado y culturalmente construido.

5.3 Vida cotidiana y cotidianidad

El enfoque geográfico de la presente investigación se sustenta en las geografías de la vida cotidiana, perspectiva que permite comprender el espacio geográfico como una realidad socialmente construida a partir de las prácticas y experiencias de los sujetos en su vida diaria. Este enfoque se inscribe en las transformaciones de la geografía contemporánea, las cuales han cuestionado las visiones tradicionales del espacio como una entidad estática y objetiva, proponiendo en su lugar una comprensión dinámica, relacional y situada del territorio.

Desde esta perspectiva, la cotidianidad deja de entenderse como una simple repetición de rutinas para configurarse como un proceso socioespacial complejo, en el que convergen acciones, temporalidades, relaciones sociales y significados. En este sentido, la vida cotidiana se consolida como una categoría analítica fundamental, en tanto permite interpretar las formas en que los sujetos habitan, producen y resignifican el espacio en contextos específicos. Así, el análisis geográfico se orienta hacia una lectura situada del territorio, en la que las trayectorias y experiencias adquieren centralidad.

En esta línea, los aportes de Torsten Hägerstrand resultan fundamentales para comprender la articulación entre espacio, tiempo y acción humana. A través de la geografía del tiempo, el autor propone analizar la vida cotidiana mediante las trayectorias espaciotemporales de los individuos, entendidas como los recorridos que realizan en función de sus actividades diarias. Estas trayectorias se encuentran condicionadas por un sistema de restricciones que incluyen capacidades biológicas, exigencias sociales y regulaciones institucionales (Hägerstrand, 1970), lo que evidencia que la experiencia espacial se configura dentro de un entramado de posibilidades y limitaciones.

De manera complementaria, Kerstin Ellegård (2019) amplía esta perspectiva al incorporar la dimensión social de las prácticas espaciotemporales. A partir de las nociones de “series” y “grupos”, la autora distingue entre interacciones efímeras y estructuras sociales más estables, lo que permite comprender cómo las prácticas

individuales se articulan con dinámicas colectivas, configurando el espacio como un fenómeno relacional.

En este marco, los aportes de Henri Lefebvre permiten comprender la centralidad de la vida cotidiana en la configuración de lo social. Para el autor, la cotidianidad no constituye un ámbito secundario, sino el espacio donde se desarrolla la existencia humana y se reproducen las relaciones sociales. En este sentido, cuestiona las visiones que privilegian lo extraordinario sobre lo cotidiano, afirmando que “¿no es en la vida cotidiana donde el hombre debe vivir su vida plena? La teoría de los momentos sobrehumanos es inhumana... el hombre será cotidiano, o no será” (Lefebvre, 1947, p. 47, como se citó en Márquez Pulido, 2021). Esta perspectiva permite reconocer que es en las prácticas diarias donde se construyen y transforman las dinámicas sociales.

En esta misma línea, Sallie Marston (2000) plantea que las escalas geográficas son socialmente construidas y están atravesadas por relaciones de poder, lo que permite comprender que la vida cotidiana no es neutra. Factores como el género, la división del trabajo y las tensiones entre lo público y lo privado evidencian que las formas de habitar el espacio responden a estructuras sociales que condicionan la experiencia de los sujetos.

Desde la geografía latinoamericana, los aportes de Cely Rodríguez y Moreno Lache (2018) permiten profundizar en la relación entre cotidianidad y construcción del conocimiento geográfico. Los autores destacan que la enseñanza de la geografía debe reconocer “las vivencias y experiencias de los estudiantes, la cotidianidad de la escuela y los espacios de vida [...] asociados con la casa, la calle, el barrio” (p. 23), lo que implica asumir el conocimiento geográfico como una construcción situada, vinculada directamente con la experiencia.

En coherencia con lo anterior, Alicia Lindón (2002) plantea que el territorio no es una realidad dada, sino una construcción social vinculada a los modos de vida, señalando que “el espacio de vida articula prácticas, representaciones y experiencias” (p. 32). Este planteamiento consolida una perspectiva centrada en la experiencia, en la

que las rutinas, los desplazamientos y las interacciones configuran formas concretas de apropiación del espacio.

De manera complementaria, Constancio de Castro Aguirre (2004) aporta al análisis de la dimensión subjetiva del espacio a través del concepto de mapas cognitivos, los cuales se originan en “experiencias vividas... que se amontonan de forma sedimentada en la memoria de la gente” (p. 262). Este enfoque permite comprender que el conocimiento geográfico no proviene únicamente de representaciones formales, sino también de la experiencia acumulada, incorporando dimensiones simbólicas, afectivas y culturales.

En conjunto, estos enfoques permiten comprender la vida cotidiana como una interfaz entre estructura y experiencia, en la que se articulan condiciones sociales, prácticas y significados que configuran el espacio geográfico. No obstante, estas experiencias no se desarrollan de manera homogénea, sino que están atravesadas por desigualdades que inciden en las posibilidades de apropiación del espacio. Factores como las dinámicas laborales, las responsabilidades familiares y las condiciones socioeconómicas delimitan los márgenes de acción de los sujetos, evidenciando que la relación con el territorio está mediada tanto por la experiencia como por las estructuras sociales que influyen en ella.

Esta articulación entre estructura, experiencia y poder no solo redefine la comprensión del espacio geográfico, sino que plantea un desafío directo a su enseñanza, al exigir enfoques pedagógicos que partan de la vida cotidiana de los estudiantes. En el marco de esta investigación, este enfoque adquiere un valor central, en tanto permite comprender cómo los estudiantes del INCADE, en el municipio de Funza, construyen sus experiencias espaciales desde prácticas cotidianas vinculadas con sus recorridos, dinámicas diarias y espacios de interacción.

6 Marco conceptual

En este apartado se presentan los principales conceptos que orientan la investigación, los cuales permiten precisar las categorías de análisis y facilitar la comprensión del estudio. Estos conceptos se constituyen como una base para interpretar la relación entre la enseñanza del espacio geográfico, la vida cotidiana y los escenarios educativos.

6.1 Espacio geográfico

El concepto de espacio geográfico constituye una categoría central en la geografía contemporánea y en su enseñanza, en tanto permite comprender las múltiples relaciones que se establecen entre la sociedad y el territorio. Su desarrollo teórico ha transitado desde enfoques tradicionales que lo concebían como un soporte físico o escenario natural, hacia perspectivas críticas que lo entienden como una configuración socioespacial compleja, resultado de procesos históricos y relacionales. Así, el espacio geográfico no se presenta como una realidad dada, sino como un producto que emerge de la interacción entre actores, prácticas, objetos, significados y relaciones de poder.

Desde la perspectiva de Milton Santos (1986), el espacio geográfico se concibe como un conjunto inseparable de sistemas de objetos y sistemas de acciones. Esto implica reconocer que está constituido simultáneamente por elementos materiales — como infraestructuras, tecnologías y formas de organización territorial— y por las acciones sociales que les otorgan sentido y funcionalidad. En palabras del autor, el espacio debe entenderse como una instancia social, en tanto “contiene y está contenido por las demás instancias”, de modo que “la economía está en el espacio, así como el espacio está en la economía” (Santos, 1986, p. 3). Tal afirmación permite comprender que el espacio participa activamente en la organización social, económica y política, superando su interpretación como simple escenario.

De manera complementaria, el propio Santos señala que “el espacio es todo eso más la sociedad: cada fracción de la naturaleza abraza una fracción de la sociedad

actual” (1986, p. 4), lo que refuerza su carácter histórico y social. El espacio, por tanto, no se limita a la materialidad visible, sino que expresa la articulación entre formas, funciones y procesos sociales situados en contextos específicos.

Esta lectura estructural se amplía al incorporar enfoques que enfatizan la dimensión vivida del territorio. En este marco, los aportes de Alicia Lindón (2007) resultan fundamentales, al señalar que “los lugares son construidos socialmente por la convergencia de la subjetividad y la intersubjetividad con la materialidad de los lugares” (p. 33). El espacio se configura, entonces, como un entramado socio-territorial donde confluyen percepciones, relaciones e imaginarios que orientan las formas de habitar.

En la misma línea, la autora plantea que los imaginarios urbanos constituyen “redes o tramas de significados específicos, reconocidas socialmente” (Lindón, 2007, p. 37), lo que evidencia que el espacio también se construye simbólicamente. Los lugares dejan de ser entidades estáticas para entenderse como procesos en permanente reconfiguración, mediados por prácticas sociales e interacciones cotidianas.

Por su parte, Constancio de Castro Aguirre (2004) aporta al análisis de la dimensión subjetiva mediante el concepto de mapas cognitivos, al afirmar que el conocimiento espacial se nutre de “experiencias vividas que se amontonan de forma sedimentada en la memoria de la gente” (p. 262). Esto permite reconocer que cada sujeto construye representaciones del territorio a partir de sus trayectorias y vivencias.

A su vez, Henri Lefebvre (1974) propone entender el espacio como una producción social que articula tres dimensiones: el espacio percibido, el concebido y el vivido. Esta triada evidencia que el espacio no puede reducirse a una dimensión física, sino que debe analizarse como una relación entre prácticas, representaciones y experiencias.

De igual forma, Doreen Massey (2012) concibe el espacio como una multiplicidad de relaciones en constante construcción, señalando que “se constituye a través de interacciones, desde lo global hasta lo íntimo” (p. 157). Esta perspectiva refuerza su carácter abierto, heterogéneo e inacabado, donde confluyen diversas trayectorias y formas de habitar.

La articulación de estos enfoques permite comprender que el espacio geográfico responde a una doble condición: por un lado, es el resultado de dinámicas estructurales vinculadas a la economía, la política y la organización territorial; por otro, se configura desde las experiencias cotidianas de los sujetos. Bajo esta premisa, la presente investigación asume que el espacio geográfico no puede ser comprendido únicamente desde su dimensión estructural ni exclusivamente desde la experiencia subjetiva, sino como una articulación dinámica entre ambas, donde la vida cotidiana opera como mediación fundamental entre las estructuras sociales y las prácticas de los sujetos.

En consecuencia, el espacio geográfico puede definirse como un proceso histórico-relacional que integra distintos aspectos de la experiencia espacial y reconoce la influencia de las condiciones estructurales y de la vida cotidiana en la configuración del espacio geográfico. Esta comprensión resulta clave para su enseñanza, en la medida en que permite vincular los contenidos geográficos con la experiencia concreta de los estudiantes.

6.2 Vida cotidiana y cotidianidad

En ese documento se asume la vida cotidiana y la cotidianidad como una categoría analítica central para comprender la relación entre los sujetos y el espacio geográfico en contextos educativos. Bajo este enfoque, la cotidianidad trasciende la idea de rutina para entenderse como una experiencia socioespacial compleja, en la que se articulan dinámicas de la vida diaria, entramados de relaciones y procesos de significación.

Desde esta perspectiva, la cotidianidad se define como el conjunto de prácticas e interacciones que los sujetos desarrollan en su vida diaria, a través de las cuales habitan, producen y resignifican el espacio. Esta aproximación implica reconocer que el espacio geográfico no constituye un escenario externo o dado, sino una realidad socioespacial que emerge de la experiencia situada de los sujetos, en función de sus trayectorias, condiciones de vida y contextos sociales.

En esta línea, Henri Lefebvre (1991) plantea que la vida cotidiana constituye el ámbito donde se reproducen y transforman las relaciones sociales, consolidándose como un espacio privilegiado de la experiencia humana. En esta misma perspectiva, el autor advierte que la cotidianidad no debe asumirse como un concepto aislado, sino como una vía de acceso para comprender la sociedad en su conjunto, al señalar que “la cotidianidad no solamente es un concepto, sino que puede tomarse como hilo conductor para conocer la sociedad” (Lefebvre, 1947/1972, p. 41), en tanto permite articular la vida diaria con dimensiones más amplias como el Estado, la técnica y la cultura. De este modo, la vida cotidiana se configura como una mediación fundamental entre las estructuras sociales y las prácticas de los sujetos, en la que dichas estructuras no solo se reproducen, sino que también se negocian y, en determinados contextos, se transforman.

En términos analíticos, la categoría de vida cotidiana se operacionaliza en tres dimensiones fundamentales:

a) Dimensión espaciotemporal: hace referencia a las trayectorias cotidianas de los sujetos, entendidas como los recorridos, desplazamientos y usos del tiempo que estructuran su experiencia espacial. Esta dimensión permite analizar cómo las prácticas diarias se encuentran condicionadas por restricciones biológicas, sociales e institucionales, configurando un campo de posibilidades y limitaciones en la relación con el territorio (Hägerstrand, 1970).

b) Dimensión social y relacional: comprende las interacciones, vínculos y formas de organización que emergen en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, las prácticas individuales se inscriben en dinámicas colectivas, evidenciando que la cotidianidad está atravesada por relaciones de poder, divisiones del trabajo y tensiones entre lo público y lo privado (Marston, 2000).

c) Dimensión simbólica y experiencial: alude a los significados, percepciones y representaciones que los sujetos construyen sobre el espacio a partir de su experiencia. En este sentido, el espacio es vivido, sentido y recordado, configurándose a través de mapas cognitivos, emociones y memorias que otorgan sentido a los lugares (Lindón, 2002; Castro Aguirre, 2004).

En conjunto, estas dimensiones permiten comprender la cotidianidad como un nivel de articulación entre estructura y experiencia, en el que confluyen condiciones sociales, prácticas y significados que dan forma al espacio geográfico. No obstante, dichas experiencias no se producen de manera homogénea, sino que están atravesadas por condiciones de desigualdad que inciden en las posibilidades de apropiación del espacio, evidenciando que la relación con el territorio se encuentra mediada tanto por la experiencia vivida como por las estructuras que la condicionan.

En el marco de esta investigación, la categoría de vida cotidiana adquiere un valor central, en tanto permite analizar cómo los estudiantes del INCADE, en el municipio de Funza, construyen sus experiencias espaciales a partir de prácticas y dinámicas desarrolladas en su contexto diario. De este modo, la vida cotidiana se configura no solo como objeto de análisis, sino como una vía para comprender cómo el espacio geográfico se produce, se habita y se resignifica en contextos educativos concretos, a partir de las experiencias situadas de los sujetos.

6.3 Escenarios Educativos

El concepto de escenarios educativos en la enseñanza de la geografía se configura como una categoría teórico-metodológica que permite comprender el proceso educativo como una práctica situada, contextualizada y socialmente construida. En este sentido, los escenarios educativos no se reducen al aula como espacio físico, sino que abarcan un entramado de relaciones entre sujetos, saberes, territorios y experiencias, en los que se produce el aprendizaje significativo del conocimiento geográfico.

Desde la didáctica de la geografía, Raquel Gurevich (2005) plantea que la enseñanza debe orientarse a la comprensión de las dinámicas sociales contemporáneas, promoviendo el análisis de problemáticas territoriales concretas. Esta perspectiva se sustenta en el reconocimiento de la complejidad del contexto actual, en el cual “las sociedades contemporáneas son sociedades complejas, estalladas, desiguales, integradas y desintegradas en simultáneo, constituidas por

relaciones e hilos sueltos” (Gurevich, 2005, pp. 5-6). En este marco, la escuela se enfrenta a una multiplicidad de códigos y realidades que desbordan los modelos tradicionales de enseñanza, lo que exige repensar los escenarios educativos como espacios capaces de interpretar críticamente dicha complejidad y de vincular el conocimiento escolar con la realidad social.

En la misma línea, Manuel Souto González (2011) propone una didáctica basada en problemas sociales relevantes, en la cual el espacio geográfico se presenta como una realidad compleja que debe ser analizada desde múltiples dimensiones. Al respecto, el autor señala que los cambios sociales y culturales contemporáneos han transformado el papel institucional de la escuela, evidenciando que “el aumento en el uso de recursos y la llegada de nuevos profesionales parece que no son suficientes para dar respuesta a la heterogeneidad de situaciones personales que presentan los adolescentes en la actualidad” (Souto González, 2011, p. 577). Esto refuerza la necesidad de concebir los escenarios educativos como espacios problematizados, donde el aprendizaje se articule con las condiciones concretas de vida de los estudiantes y contribuya al desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana.

Por su parte, Silvia Alderoqui (2006) aporta una dimensión experiencial al enfatizar que el aprendizaje del espacio se construye a partir de la vivencia, la exploración y la interacción del sujeto con su entorno. En este sentido, la autora define la experiencia como un proceso integrado y significativo, señalando que “una experiencia está formada por partes organizadas en un flujo que va de un punto al otro en forma integrada [...] es una transacción consciente, viva y reflexiva” (Alderoqui, 2006, p. 8). Desde esta perspectiva, los escenarios educativos se vinculan directamente con la vida cotidiana de los estudiantes —sus recorridos, prácticas y percepciones—, favoreciendo procesos de apropiación significativa del conocimiento geográfico.

Esta articulación entre experiencia y conocimiento encuentra un sustento fundamental en los aportes de Alicia Lindón (2007), quien plantea que el espacio geográfico es una construcción social cargada de significados, emociones y prácticas. En palabras de la autora, “la construcción social de los distintos lugares que integran la ciudad es un proceso constante de manufacturación del espacio que realizan las

personas en interacción unas con otras, orientando sus prácticas espaciales a través de una trama de sentido que denominamos imaginarios urbanos” (Lindón, 2007, p. 32). Esta perspectiva refuerza la idea de que el espacio es vivido, interpretado y resignificado constantemente por los sujetos, lo que implica que los escenarios educativos deben partir de estas experiencias para lograr aprendizajes contextualizados y relevantes.

En coherencia con lo anterior, desde el campo pedagógico contemporáneo, Estrella Ferrín Delgado y José Leonardo Centeno Martínez (2023) definen los escenarios educativos como espacios reales y contextualizados que contribuyen al desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes en los estudiantes, sin descartar la dimensión afectiva del aprendizaje. En palabras de los autores, “los escenarios educativos son espacios reales y contextualizados que ayudan a desarrollar las capacidades, destrezas y actitudes de los estudiantes, sin descartar el descubrimiento de los valores y las emociones que afloran sensiblemente al estar en ambientes de aprendizaje diferentes al aula de clases” (Ferrín Delgado & Centeno Martínez, 2023, p. 318).

Asimismo, los autores destacan la importancia de estos escenarios en la formación del sujeto, señalando que “se debe reflexionar sobre la importancia de los escenarios educativos, que sin lugar a duda se confabulan en el constante transitar del individuo por los diversos senderos, conduciendo inevitablemente hacia la construcción del conocimiento” (Ferrín Delgado & Centeno Martínez, 2023, p. 319). En esta perspectiva, los escenarios educativos no constituyen espacios estáticos, sino configuraciones dinámicas que acompañan los procesos formativos a lo largo de la experiencia del estudiante.

De igual manera, advierten que los escenarios de aprendizaje están evolucionando rápidamente en el contexto contemporáneo, afirmando que “los escenarios de aprendizaje son espacios en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza, están evolucionando de forma rápida y efectiva [...] donde lo informal supera lo formal y la incertidumbre a la certidumbre” (Ferrín Delgado & Centeno Martínez, 2023, p. 319). Esta lectura permite comprender que los escenarios educativos se configuran en un contexto de transformación constante, en el que

emergen nuevas formas de aprender, enseñar e interactuar, desbordando las estructuras tradicionales del sistema educativo.

De manera complementaria, Henri Lefebvre (1974) propone que el espacio es un producto social resultado de relaciones históricas, económicas y culturales. Su triada conceptual —espacio percibido, concebido y vivido— permite comprender que los escenarios educativos no son neutros, sino espacios donde se articulan prácticas, representaciones y experiencias.

A esta perspectiva se suman los aportes de Michel de Certeau (1980), quien analiza las prácticas cotidianas como formas de apropiación del espacio, así como Yi-Fu Tuan (1977), quien destaca la dimensión afectiva del lugar, y Doreen Massey (2005), quien entiende el espacio como una construcción dinámica y relacional.

Finalmente, Milton Santos (2000) aporta una perspectiva crítica al concebir el espacio como un conjunto inseparable de sistemas de objetos y acciones, en el que se manifiestan las desigualdades sociales, permitiendo reconocer los escenarios educativos como espacios atravesados por tensiones, relaciones de poder y condiciones estructurales.

En síntesis, los escenarios educativos se comprenden como configuraciones complejas donde confluyen territorio, experiencia y acción pedagógica, consolidándose como espacios fundamentales para la construcción de un conocimiento geográfico crítico, situado y orientado a la comprensión y transformación de la realidad social.

En el marco de esta investigación, estos escenarios se entienden como espacios físicos y sociales en los que los estudiantes construyen aprendizajes y experiencias relacionadas con el espacio geográfico, incluyendo tanto escenarios institucionales —como el aula, el INCADE y el Centro Cultural Bacatá— como espacios cotidianos del municipio de Funza, entre ellos calles, parques, plazas, zonas comerciales y lugares de encuentro frecuentados por los estudiantes. De esta manera, los escenarios educativos desbordan el ámbito escolar formal y se configuran como espacios de interacción, desplazamiento, vivencia y construcción de significados sobre el territorio desde la experiencia cotidiana de los sujetos.

7 “Mi rutina también es geográfica”: Una propuesta constructivista para la enseñanza del espacio geográfico

La unidad didáctica “*Mi rutina también es geográfica*” se fundamenta en el enfoque del constructivismo social, el cual entiende el aprendizaje como un proceso activo, situado y mediado por la interacción social. Bajo este enfoque, el conocimiento se construye a partir del diálogo entre los saberes previos de los estudiantes, sus experiencias cotidianas y las dinámicas del entorno en el que se desenvuelven. Así, la enseñanza de la geografía trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en una experiencia significativa que permite a los estudiantes comprender el espacio geográfico como una construcción social, resultado de las relaciones entre la sociedad y el territorio.

Ilustración 4 Estructura de la unidad didáctica “*Mi rutina también es geográfica*”



Fuente: Elaboración propia.

La propuesta se desarrolla con estudiantes de los ciclos III, IV, V y VI de la Institución Educativa INCADE, en el municipio de Funza, Cundinamarca, y se articula con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), particularmente aquellos relacionados con la comprensión del espacio geográfico, la relación sociedad–territorio, la interpretación de las dinámicas territoriales y el uso de herramientas geográficas como mapas, croquis y representaciones espaciales.

Ilustración 5 Matriz de articulación entre los DBA, niveles de formación, contenidos y objetivos de la propuesta didáctica.

ENUNCIADO DBA	NIVEL DE FORMACIÓN	CONTENIDOS (PROPUESTA)	OBJETIVOS DE LA PROPUESTA
 Se ubica en el espacio que habita teniendo como referencia su cuerpo y puntos cardinales	Ciclos III–IV	• Espacio geográfico • Orientación espacial • Recorridos cotidianos • Lugar y territorio	• Reconocer el lugar que habitan los estudiantes • Identificar sus recorridos diarios • Comprender la relación cuerpo–espacio
 Describe las características del paisaje geográfico de su entorno	Ciclos III–IV	• Paisaje geográfico • Entorno local (Funza) • Elementos naturales y sociales	• Identificar características del entorno cercano • Analizar el espacio como construcción social
 Reconoce los puntos cardinales y los usa para orientarse	Ciclos III–IV	• Orientación espacial • Croquis y mapas • Representación espacial	• Desarrollar habilidades de ubicación y representación del espacio • Aplicar conceptos geográficos en la vida cotidiana
 Comprende que el espacio geográfico cambia por la acción humana	Ciclos IV–V	• Dinámicas territoriales • Transformaciones del espacio • Actores sociales	• Interpretar las dinámicas del territorio • Reconocer el papel de los sujetos en la construcción del espacio
 Describe recorridos y trayectorias en su entorno	Ciclos III–V	• Trayectorias cotidianas • Movilidad • Cartografía social	• Representar los recorridos cotidianos • Comprender el espacio desde la experiencia vivida
 Reconoce su pertenencia a grupos sociales	Ciclos III–IV	• Vida cotidiana • Escenarios educativos • Identidad territorial	• Relacionar experiencias personales con el territorio • Fortalecer la identidad y pertenencia
 Analiza actividades y dinámicas del entorno	Ciclos V–VI	• Espacio geográfico como construcción social • Prácticas sociales • Uso del espacio público	• Interpretar el territorio desde la observación directa • Comprender relaciones sociedad–espacio
 Participa en la construcción de acuerdos y convivencia	Ciclos III–VI	• Trabajo colaborativo • Respeto por el territorio • Construcción colectiva	• Fomentar el respeto por el entorno • Promover el trabajo colectivo en la construcción del conocimiento

Fuente: Elaboración propia a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y la propuesta pedagógica “Mi rutina también es geográfica”.

Como se evidencia en la Figura 6, la propuesta didáctica se articula de manera intencionada con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), estableciendo una relación coherente entre los niveles de formación, los contenidos abordados y los objetivos planteados. Esta matriz permite visualizar cómo el desarrollo del pensamiento geográfico se estructura de forma progresiva, partiendo del reconocimiento del espacio vivido y los recorridos cotidianos, hasta la comprensión de las dinámicas territoriales y la construcción social del espacio. En este sentido, la propuesta no solo responde a lineamientos curriculares, sino que los contextualiza en

la experiencia de los estudiantes, fortaleciendo la relación entre escuela, territorio y vida cotidiana.

En coherencia con lo anterior, la unidad integra tres tipos de saberes que orientan el proceso formativo.

Ilustración 6 Infografía: los tres saberes en la enseñanza de la Geografía.



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 6, sintetiza la articulación de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la enseñanza de la geografía, evidenciando que el proceso formativo trasciende la transmisión de contenidos para situarse en la experiencia del estudiante. Esta integración resulta fundamental para la presente investigación, en tanto permite comprender cómo la construcción del conocimiento geográfico se vincula con la vida cotidiana, los recorridos y las prácticas espaciales, consolidando a los estudiantes como sujetos activos en la interpretación y transformación del territorio.

La unidad didáctica se estructura en cinco momentos pedagógicos que articulan la teoría con la práctica, permitiendo un desarrollo progresivo del aprendizaje. En este sentido, cada encuentro responde a un momento específico del proceso formativo, orientado a reconocer, interpretar y representar el espacio geográfico desde la experiencia de los estudiantes.

En un primer momento, se propone un ejercicio de reconocimiento del lugar que los estudiantes ocupan en el territorio. A partir de preguntas orientadoras sobre su lugar de residencia, sus recorridos diarios y los espacios que frecuentan, se promueve la activación de saberes previos y la construcción de un diálogo colectivo en el aula. Este ejercicio no solo permite identificar las representaciones iniciales que los estudiantes tienen sobre el espacio geográfico, sino que también favorece el reconocimiento de sí mismos como sujetos que habitan el territorio. De esta manera, se sientan las bases para la comprensión del espacio como una realidad cercana y significativa, articulando saberes conceptuales como espacio geográfico y territorio, con una actitud de reconocimiento y apropiación del entorno.

Ilustración 7 Momento 1: Diagnóstico territorial

MOMENTO 1: MI TERRITORIO EN UN MAPA VIVO (Instrumento diagnóstico)			
MOMENTO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN GENERAL
Diagnóstico territorial  Exploramos nuestro entorno, identificamos nuestro territorio y los lugares que habitamos cada día.	 Identificar el territorio donde viven los estudiantes.  Reconocer dinámicas sociales y problemáticas locales.  Evaluar el nivel de conocimiento espacial y pensamiento geográfico.  Analizar la relación afectiva con el lugar (topofilia).	• Espacio geográfico • Territorio • Recorridos cotidianos • Problemas del entorno • Representación espacial básica • Relaciones sujeto-espacio	 Fase 1: Activación territorial Conversación sobre lugares cotidianos y significativos.  Fase 2: Construcción del mapa vivo Dibujo del territorio con elementos, símbolos y recorridos.  Fase 3: Entrevista corta Preguntas sobre experiencias, problemas y relación con el territorio.  Fase 4: Lectura pedagógica Análisis de los mapas y evaluación mediante variables e indicadores clave.

Fuente: Elaboración propia.

En un segundo momento, la unidad didáctica se orienta hacia la construcción colectiva del territorio mediante la elaboración de una cartografía compartida. A través de esta actividad, los estudiantes representan gráficamente sus recorridos cotidianos y los lugares significativos de su vida diaria, generando un espacio de diálogo en el que se evidencian múltiples formas de percibir el territorio. Este ejercicio permite comprender que el espacio geográfico no es una realidad homogénea, sino una construcción social que varía según las experiencias individuales y colectivas. Asimismo, se fortalecen habilidades procedimentales relacionadas con el uso de herramientas geográficas, al tiempo que se promueve el trabajo colaborativo y el respeto por las diferentes perspectivas.

Ilustración 8 Momento 2: Representación cartográfica del entorno local

MOMENTO 2: REPRESENTACIÓN CARTOGRÁFICA DEL ENTORNO LOCAL			
MOMENTO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DEL MOMENTO
Representación cartográfica del entorno local  Representamos nuestro entorno en el mapa de Funza para entender cómo nos movemos y ubicamos los lugares importantes de nuestra vida diaria.	- Reconocer y ubicar elementos del entorno en un mapa. - Representar recorridos cotidianos. - Desarrollar habilidades cartográficas básicas. - Analizar relaciones espaciales y movilidad en el territorio.	- Cartografía básica - Puntos cardinales - Croquis y mapas - Trayectorias cotidianas - Escalas básicas (distancia corta, media, larga) - Referencias espaciales	Fase 1: Activación (20 min) Identificación de puntos cardinales y localización del INCADE en el mapa de Funza. Fase 2: Actividad central (30 min) - Ubicar casa, recorrido al colegio y otros lugares importantes. - Crear leyenda y estimar distancias. Fase 3: Cierre (10 min) Reflexión escrita sobre lo aprendido y la relación con el espacio geográfico.

Fuente: Elaboración propia.

El tercer momento introduce un acercamiento directo al entorno mediante un ejercicio de observación en un espacio público cercano a la institución. En este contexto, los estudiantes identifican los diferentes usos del espacio, los actores que lo habitan y las dinámicas sociales que allí se desarrollan. Este ejercicio de lectura del entorno permite comprender que los lugares no solo se definen por su localización, sino también por los significados culturales y sociales que adquieren. Desde el constructivismo social, esta experiencia cobra especial relevancia, ya que el aprendizaje se construye a partir de la interacción con el contexto y la reflexión compartida, fortaleciendo a capacidad de interpretar las dinámicas territoriales.

Ilustración 9 Momento 3: Dibujando vivencias en la Concha Acústica de Funza

MOMENTO 3: DIBUJANDO VIVENCIAS DE LA CONCHA ACÚSTICA DE FUNZA (Representación vivencial del espacio)			
MOMENTO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DEL MOMENTO
Dibujando vivencias de la Concha Acústica de Funza  Representamos nuestras vivencias en la Concha Acústica de Funza, ubicándonos en el espacio y contando nuestras historias a través del dibujo.	- Fortalecer el sentido de pertenencia e identidad cultural en relación con el municipio de Funza. - Desarrollar habilidades de representación gráfica del espacio geográfico. - Promover la expresión artística como medio para narrar vivencias personales. - Reconocer la ubicación espacial (arriba, abajo, derecha, izquierda, cerca, lejos) dentro de un entorno conocido como la Concha Acústica.	- Orientación espacial (arriba, abajo, derecha, izquierda, cerca, lejos) - Representación gráfica del espacio - Espacio vivido - Memoria y experiencia territorial - Escenarios culturales (Funza)	Fase 1: Motivación y exploración (20 min) - Conversatorio sobre la importancia de la Concha Acústica como espacio cultural del municipio. - Preguntas orientadoras: ¿Qué eventos recuerdan haber vivido allí? ¿Con quién estuvieron? ¿Qué anécdotas recuerda de estos lugares? Fase 2: Desarrollo (40 min) - Dibujo base de la Concha Acústica (estructura general). - Ubicación de elementos espaciales (árboles, parque, personas, escenario). - Representación de vivencias personales: - Dibujar el momento vivido (festival, acto cultural, encuentro familiar). - Ubicarse dentro del dibujo según cómo recuerdan el espacio. - Escribir una frase corta describiendo su experiencia. Durante el proceso se refuerzan conceptos espaciales: ubicación relativa, orientación, proporción y relación entre el espacio físico y la experiencia personal. Fase 3: Socialización y reflexión (10 min) - Cada estudiante comparte su dibujo explicando: ¿Qué momento representó? ¿Dónde se ubicó dentro del espacio? ¿Por qué ese recuerdo es significativo? - Reflexión grupal sobre cómo los espacios del municipio forman parte de nuestra historia personal y colectiva.

Fuente: Elaboración propia.

En el cuarto momento, los estudiantes avanzan hacia la representación individual del espacio a través de la elaboración de un croquis de su recorrido diario entre el hogar y la institución educativa, así como de la representación de su rutina cotidiana. Esta actividad permite articular la experiencia vivida con la construcción de conocimiento geográfico, al integrar nociones de orientación, ubicación y representación espacial. Asimismo, posibilita que los estudiantes reconozcan la presencia de la geografía en su vida diaria, comprendiendo que sus desplazamientos y actividades configuran el espacio que habitan. En este punto, se fortalece la relación entre teoría y práctica, al traducir conceptos abstractos en experiencias concretas.

Ilustración 10 Momento 4: Mi rutina también es geografía

MOMENTO 4: MI RUTINA TAMBIÉN ES GEOGRAFÍA			
MOMENTO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN GENERAL
Análisis de la vida cotidiana  Exploramos cómo nuestras actividades diarias se relacionan con los espacios que habitamos.	- Identificar relaciones entre actividades diarias y el espacio. - Reconocer escenarios educativos en la vida cotidiana. - Analizar cómo el espacio influye en nuestras rutinas. - Construir lectura geográfica desde la experiencia personal.	- Vida cotidiana - Trayectorias y movilidad - Escenarios educativos - Relación espacio-sociedad - Clasificación de espacios (educativos, recreativos, comerciales)	Actividad de apertura – “Un día en mi vida” (30 min) Cada estudiante escribe una lista cronológica de sus actividades diarias e identifica los lugares donde ocurren. Actividad central – “Mi recorrido cotidiano” (30 min) Dibujan un croquis del recorrido casa-colegio, incluyendo lugares de referencia y clasificándolos por tipo de espacio. Actividad de cierre – Socialización guiada (30 min) Responden preguntas orientadoras y reflexionan sobre cómo el espacio influye en su rutina diaria.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en un quinto momento, la unidad culmina con una ampliación de la mirada sobre el territorio mediante una salida pedagógica a un espacio cultural del municipio. Esta experiencia permite reconocer que el aprendizaje trasciende el aula y se construye también en escenarios comunitarios y culturales. A partir de esta actividad, los estudiantes reflexionan sobre la diversidad de funciones del territorio y sobre la importancia de los espacios culturales en la vida social. Como cierre, se desarrolla un ejercicio de reflexión colectiva en el que se integran los aprendizajes construidos, consolidando los conceptos de espacio geográfico, territorio y lugar.

Ilustración 11 Momento 5: Así vivo mi municipio – Centro Cultural Bacatá

MOMENTO 5: ASÍ VIVO MI MUNICIPIO (Centro Cultural Bacata – Funza)			
MOMENTO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN GENERAL
Interpretación del espacio local  Conocemos y valoramos el Centro Cultural Bacatá como un espacio educativo, cultural y comunitario que fortalece nuestra identidad y el desarrollo de Funza.	 Reconocer el Centro Cultural Bacatá como un espacio cultural y educativo del municipio.  Analizar la relación entre el espacio geográfico y la identidad comunitaria.  Interpretar dinámicas sociales y culturales que se desarrollan en el territorio.  Reflexionar sobre el papel de los espacios culturales en la formación y la vida comunitaria.	 Espacio geográfico local (Funza)  Escenarios culturales: Centro Cultural Bacatá  Identidad territorial y cultural  Prácticas sociales y comunitarias  Uso y apropiación del espacio  Observación directa del territorio	 Fase 1: Preparación (30 min en aula) • Conversatorio sobre el Centro Cultural Bacatá. • ¿Qué actividades se realizan allí? • ¿Por qué es un espacio educativo y cultural? • Ubicamos el Centro Cultural Bacatá en el mapa de Funza.  Fase 2: Visita guiada (1 a 2 horas) • Observamos y registramos los espacios y actividades. • Dibujamos un croquis del lugar. • Relacionamos el espacio con nuestras experiencias personales y comunitarias.  Fase 3: Cierre (30–40 min en aula) • Reflexión escrita: ¿Cómo aporta el Centro Cultural Bacatá a la educación y a la identidad de Funza? • Socialización grupal y construcción colectiva de conclusiones.
 El espacio geográfico no solo se compone de calles y edificios, sino también de lugares que fortalecen la cultura, la educación y la identidad de nuestra comunidad.			

Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, estos cinco momentos evidencian un proceso de aprendizaje que transita desde la experiencia individual hacia la construcción colectiva del conocimiento, en coherencia con los principios del constructivismo social. A lo largo de la unidad, se articulan saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, al tiempo que se desarrollan competencias relacionadas con la comprensión del espacio geográfico, la interpretación de las dinámicas territoriales y el uso de herramientas propias de la geografía. De esta manera, la propuesta pedagógica no solo favorece el aprendizaje significativo, sino que también promueve una comprensión crítica del territorio, reconociendo a los estudiantes como sujetos activos en su construcción.

Ilustración 12 Articulación de los cinco momentos de la unidad didáctica



Fuente: Elaboración propia.

8 Resultados:

En este apartado se presentan los resultados del proceso de investigación, los cuales se estructuran a partir de los objetivos específicos planteados, con el propósito de comprender la relación entre la enseñanza del espacio geográfico, la vida cotidiana y los escenarios educativos en el municipio de Funza. El análisis se fundamenta en la interpretación de la información recolectada a partir de la experiencia de los estudiantes, lo que permite reconocer el papel de sus prácticas cotidianas en la construcción del conocimiento geográfico.

En este marco, los resultados no se limitan a la descripción de la información, sino que buscan establecer relaciones, identificar patrones y generar interpretaciones que den cuenta de cómo los estudiantes comprenden, habitan y resignifican el espacio desde su experiencia. De esta manera, el capítulo se organiza en función de cada objetivo específico, permitiendo desarrollar un análisis progresivo que articula la caracterización de los escenarios educativos, la relación con las prácticas cotidianas y la incidencia de la propuesta didáctica en la enseñanza del espacio geográfico.

8.1 Escenarios educativos y vida cotidiana: Entre la funcionalidad, la experiencia y la resignificación del espacio en Funza.

El primer objetivo específico de la investigación se orientó a establecer las características de los escenarios educativos que se vinculan con la vida cotidiana en el municipio de Funza. A partir del trabajo de campo, la observación participante y las experiencias pedagógicas desarrolladas con los estudiantes, se evidenció que dichos escenarios no pueden comprenderse únicamente como espacios físicos o institucionales, sino como espacios vividos, cuya condición educativa emerge en la relación entre experiencia, práctica cotidiana y mediación pedagógica.

Ilustración 13 Escenarios educativos y vida cotidiana: entre la funcionalidad, la experiencia y la resignificación del espacio en Funza

Escenarios educativos y vida cotidiana: entre la funcionalidad, la experiencia y la resignificación del espacio en Funza

Los estudiantes reconocen y valoran los escenarios de su vida cotidiana en Funza, identificando su funcionalidad, las experiencias que allí viven y las posibilidades de resignificarlos como espacios educativos y de encuentro.



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación (2026).

En un primer momento, se identificó una comprensión funcional del espacio por parte de los estudiantes, quienes reconocían los escenarios principalmente por las actividades que allí realizaban. Esto se evidenció en expresiones como “ir al D1 a comprar comida” (Santiago Palacios), “ir a la biblioteca a sacar libros” (Luisa Alvarado) o “estudiar los sábados” (Santiago Soler), donde el espacio se define desde su uso práctico inmediato. En este sentido, el lugar no es descrito por sus características espaciales, históricas o sociales, sino por la acción que posibilita, configurándose como un soporte de actividades más que como un objeto de reflexión. Esta lectura permite comprender, en términos de Milton Santos (1986), que el espacio se constituye en la relación entre sistemas de objetos y sistemas de acciones.

Ilustración 14 Representación Concha Acústica Funza



Fuente: Luisa Alvarado

No obstante, esta comprensión inicial comenzó a transformarse a partir de las experiencias pedagógicas desarrolladas fuera del aula, particularmente en tres momentos diferenciados: la concha acústica, el Centro Cultural Bacatá y, de manera emergente, el parque principal del municipio.

En el caso de la concha acústica, el traslado del aula a este espacio abierto permitió observar un cambio significativo en la disposición de los estudiantes. A diferencia de lo que ocurre en el aula —donde en varias sesiones se evidenció dispersión y dificultades de concentración—, en este escenario los estudiantes mostraron mayor atención, participación y disposición frente a la actividad. Anexo 1, Dibujando Vivencias, 21-02-2026.

Durante la jornada, fue evidente cómo se organizaron espontáneamente en grupos de afinidad, dialogaron entre ellos y respondieron activamente a las preguntas planteadas al cierre de la actividad. Como investigador en campo, este momento permitió evidenciar que el espacio no solo transforma el lugar de la enseñanza, sino

también las dinámicas de aprendizaje. La interacción social, el movimiento y la apertura del entorno generaron condiciones distintas a las del aula tradicional, lo que puede interpretarse desde el constructivismo social como un fortalecimiento del aprendizaje mediado por la interacción y la experiencia (Vygotsky, 1978).

Ilustración 15 Actividad pedagógica en la concha acústica de Funza



Fuente: Fotografía tomada por Alejandro Baron durante una actividad pedagógica realizada en la concha acústica del municipio de Funza, 2026.

Por su parte, en el Centro Cultural Bacatá, la experiencia adquirió un carácter distinto. A diferencia de la concha acústica, donde predominó la interacción, en este escenario se evidenció inicialmente un desconocimiento significativo. Aproximadamente el 90% de los estudiantes manifestó no haber ingresado nunca a este lugar, señalando en algunos casos que “sabían que existía”, pero sin reconocerlo como un espacio cercano a su vida cotidiana. Durante el recorrido, guiado por el coordinador académico Fredy Rolando Acosta Ávila, los estudiantes conocieron las instalaciones, los programas ofrecidos y las dinámicas culturales del lugar. Este acompañamiento resultó fundamental, ya que permitió mediar la relación entre el

estudiante y el espacio, facilitando su comprensión no solo como infraestructura, sino como escenario educativo.

Ilustración 16 Recorrido Centro Cultural Bacatá



Fuente: Fotografía tomada por Alejandro Baron durante una actividad pedagógica realizada en el Centro cultural Bacatá del municipio de Funza, 2026.

Uno de los momentos más significativos se desarrolló en la terraza del centro cultural, donde se realizó un ejercicio de orientación a partir de los puntos cardinales. Desde allí, los estudiantes intentaron ubicar sus viviendas, identificar sectores del municipio y reconocer sus recorridos cotidianos. Este ejercicio permitió evidenciar que, aunque los estudiantes habitan el territorio, no siempre lo reconocen de manera amplia. Incluso, se problematizó la dificultad para identificar límites entre Funza y Mosquera, lo que permitió comprender la frontera como una construcción más política que visible en el paisaje.

Ilustración 17 Vista de Funza, Centro Cultural Bacatá



Fuente: Fotografía tomada por Alejandro Barón durante una actividad pedagógica realizada en el Centro cultural Bacatá del municipio de Funza, 2026.

En este punto, el espacio comenzó a resignificarse. Expresiones como “es bonito” (Jesús David), “la gente comparte” o “la práctica de música es divertida” (Laura Ramírez) evidencian un tránsito desde una percepción funcional hacia una dimensión experiencial y simbólica. Este proceso se puede interpretar desde Yi-Fu Tuan (1977), en la medida en que el espacio se convierte en lugar cuando está cargado de experiencia, emoción y significado, así como desde Lefebvre (1974), quien plantea que el espacio vivido se configura a partir de las prácticas y percepciones de los sujetos.

Por otra parte, emergió un tercer momento que no estaba contemplado en la planeación inicial: la parada en el parque principal del municipio. Este espacio no hacía parte de la proyección inicial de la salida de campo; sin embargo, debido a su ubicación en el trayecto de regreso al colegio (a dos cuadras de desvío), se decidió incorporarlo de manera espontánea. Este momento resultó especialmente significativo, ya que permitió ampliar el análisis hacia el contexto histórico del municipio, abordando elementos que explican la denominación de Funza como la “Perla de la Sabana”, en relación con su riqueza histórica, cultural y agrícola. De este modo, aunque no estaba previsto, el parque se convirtió en un escenario educativo clave, evidenciando que el territorio no es un guion cerrado, sino un espacio abierto a la emergencia de nuevas

oportunidades pedagógicas. Este hallazgo refuerza la importancia de la flexibilidad pedagógica en las salidas de campo.

Adicionalmente, otro elemento no previsto fue la capacidad de escucha de los estudiantes. Mientras que en el aula suelen presentar dispersión, durante el recorrido se mostraron atentos, participativos y dispuestos a responder las preguntas realizadas al finalizar cada espacio. Este cambio en la actitud evidencia que los escenarios educativos externos generan condiciones distintas para el aprendizaje, favoreciendo procesos más significativos.

Sin embargo, no todos los estudiantes lograron el mismo nivel de apropiación. Algunos manifestaron limitaciones asociadas a sus condiciones de vida, particularmente la falta de tiempo, expresada en afirmaciones como “no tengo tiempo para venir”. Este aspecto permite comprender, en coherencia con Milton Santos (1986), que la relación con el espacio está mediada por condiciones sociales, económicas y temporales, lo que genera formas diferenciadas de acceso y apropiación.

A partir del análisis desarrollado, se establece que los escenarios educativos vinculados con la vida cotidiana en Funza no se limitan a espacios físicos o institucionales, sino que se configuran como espacios vividos, cuyo carácter educativo emerge en la relación entre las prácticas cotidianas de los estudiantes, su experiencia directa y la mediación pedagógica. En este sentido, se evidenció que los estudiantes presentan inicialmente una comprensión funcional del espacio, asociada a los usos cotidianos que realizan en él; sin embargo, dicha comprensión puede transformarse hacia una dimensión experiencial y simbólica a partir de la implementación de experiencias pedagógicas situadas.

Escenarios como la concha acústica, el Centro Cultural Bacatá y el parque principal permitieron observar este tránsito, evidenciando que el espacio adquiere sentido educativo en la medida en que es recorrido, interpretado y resignificado. Asimismo, se identificó que la apropiación del espacio no es homogénea, ya que está mediada por condiciones sociales, económicas y temporales que inciden en las posibilidades reales de acceso al territorio. Esto permite reconocer que la relación de los estudiantes con los escenarios educativos se encuentra atravesada por sus

contextos de vida, lo que plantea la necesidad de una enseñanza de la geografía que sea sensible a dichas realidades.

En consecuencia, el capítulo permite concluir que los escenarios educativos en la enseñanza del espacio geográfico se caracterizan por ser dinámicos, situados y contruidos desde la experiencia, lo que reafirma la importancia de integrar el territorio como un componente central en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

8.2 Escenarios educativos y prácticas cotidianas: una relación construida desde la experiencia en el municipio de Funza

Como respuesta al objetivo específico: “Identificar relaciones entre prácticas cotidianas y escenarios educativos en el municipio de Funza a partir de la experiencia de los estudiantes.” En este sentido, el análisis se orienta a comprender cómo las prácticas cotidianas configuran, transforman y dan sentido a los escenarios educativos, reconociendo que el aprendizaje no se limita al espacio escolar, sino que se construye en múltiples contextos de la vida diaria.

Desde una perspectiva interpretativa, los resultados evidencian que la relación entre prácticas cotidianas y escenarios educativos es dinámica, situada y no homogénea, en tanto depende de las experiencias, recorridos y condiciones de vida de los estudiantes. En este marco, se identifica como tendencia principal que las prácticas cotidianas actúan como eje estructurador de los escenarios educativos, ya que es a partir de ellas que los estudiantes reconocen, habitan y significan el espacio.

En este nivel, el trabajo, el hogar y el espacio público emergen como escenarios educativos centrales. Expresiones como “Llego a fábrica a fritar huevos... entrego pedidos” Kevin Cardenas, “Trabajo en una peluquería” Leidy Moncada o “Hago conteos de plata y productos” Kevin Cardenas, evidencian que el espacio laboral se configura como un escenario educativo en el que se desarrollan habilidades prácticas, organizativas y sociales. De igual manera, el hogar se posiciona como un espacio formativo, donde actividades como “Hago aseo, cocino” o “Cuido a mi hermano”

Santiago Sorelo permiten la construcción de aprendizajes vinculados a la autonomía y la responsabilidad (Anexo 3, MI RUTINA 07 -03-2026)

Ilustración 18 Escenarios educativos y prácticas cotidianas: una relación construida desde la experiencia en el municipio de Funza



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación (2026).

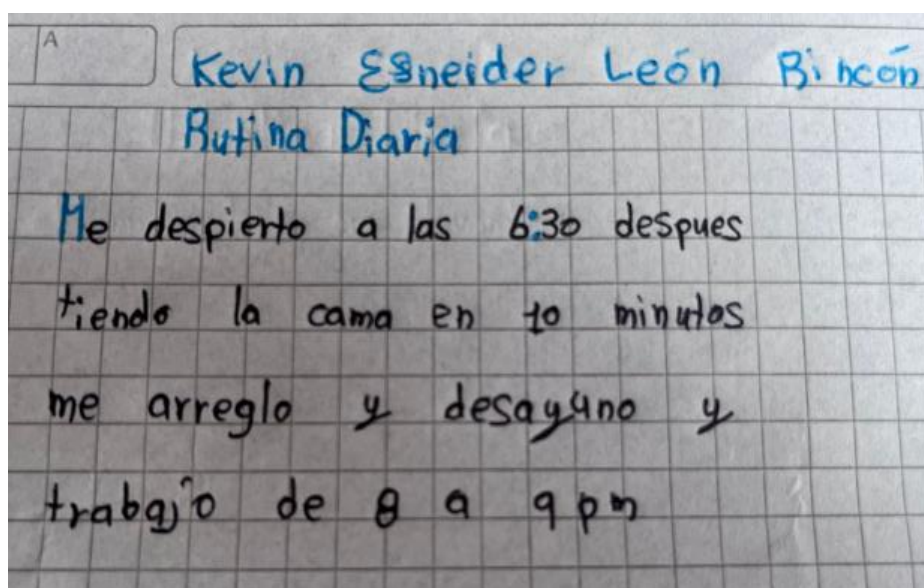
En coherencia con lo anterior, durante el desarrollo de las actividades se evidenció cómo los estudiantes compartían y contrastaban sus rutinas cotidianas, generando espacios de reconocimiento colectivo. En estos intercambios, varios coincidían en que gran parte de su tiempo estaba destinado al trabajo, lo que incluso derivaba en dinámicas lúdicas, como comparar quién se levantaba más temprano, evidenciando la naturalización de jornadas extensas en su vida diaria.

Asimismo, se identificó que aquellos estudiantes que no trabajan entre semana permanecen mayoritariamente en sus hogares, lo que incide en su percepción del espacio escolar, llegando a considerarlo monótono o poco significativo, razón por la cual optan por modalidades de estudio concentradas en los sábados. A nivel individual,

también fue posible reconocer narrativas que reflejan una reducción de la cotidianidad a rutinas funcionales y repetitivas.

Tal es el caso de Kevin, quien, al describir su día, expresó: “Profe, yo no tengo nada más que eso”, refiriéndose a una jornada que inicia a las 8:00 de la mañana y finaliza a las 9:00 de la noche, centrada exclusivamente en el trabajo. Esta afirmación da cuenta no solo de la intensidad de sus dinámicas laborales, sino también de una limitada identificación de otros espacios, tiempos o experiencias que configuren su vida cotidiana más allá del ámbito productivo.

Ilustración 19 Rutina diaria



Fuente: Fotografía del Trabajo realizado por Kevin Esneider Leo, el día 07-03-2026, en la Actividad “Mi rutina”

Asimismo, los espacios públicos y de socialización, como parques y centros comerciales, se consolidan como escenarios educativos relacionales, donde se construyen aprendizajes colectivos a partir de la interacción. Expresiones verbales como “Parque... juego fútbol” o “Ecoplaza... voy con amigos y familia” evidencian que estos espacios permiten el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de vínculos, lo que amplía la comprensión del escenario educativo más allá de lo formal.

Se articula con los planteamientos de Alicia Lindón (2007, quien reconoce la vida cotidiana como el eje desde el cual los sujetos construyen su relación con el espacio, así como con Silvia Alderoqui (2006) y Raquel Gurevich (2005), quienes

plantean la importancia de situar la enseñanza del espacio en contextos reales y significativos.

No obstante, el análisis permite identificar hallazgos que amplían la comprensión de esta relación. En primer lugar, se evidencia que los trayectos y recorridos cotidianos comienzan a ser reconocidos como escenarios educativos, en tanto permiten a los estudiantes construir conocimiento del territorio a partir de la experiencia. Expresiones como “Paso por el parque... voy al trabajo” o “Voy hasta el Rosal... regreso” Duván Andrés, muestran que el aprendizaje no solo ocurre en lugares fijos, sino también en el movimiento, lo que implica una comprensión más compleja del espacio geográfico.

En segundo lugar, emerge el estudiante trabajador como sujeto central en la configuración de esta relación, evidenciando que el trabajo no solo organiza la vida cotidiana, sino que redefine los escenarios educativos. Expresiones como “Me levanto a las 3:40... trabajo todo el día” Kevin Cardenas, dan cuenta de cómo las dinámicas laborales estructuran el tiempo, los recorridos y las posibilidades de interacción con otros espacios, lo que incide directamente en la construcción del conocimiento.

Asimismo, se identifican nuevos escenarios educativos asociados a lo digital y al consumo cultural, evidenciados en expresiones como “Veo TikTok hasta dormirme” o “videojuegos”, lo que permite reconocer que el aprendizaje también se configura en entornos contemporáneos que hacen parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

Desde una perspectiva crítica, también emergen reflexiones sobre el territorio, donde los estudiantes no solo describen sus prácticas, sino que comienzan a problematizar su entorno. Expresiones como “Mejoraría la movilidad” o “Iluminación” evidencian una construcción inicial de pensamiento crítico frente al espacio, lo que se articula con los planteamientos de Milton Santos.

Sin embargo, se identifican hallazgos que evidencian tensiones en la relación entre prácticas cotidianas y escenarios educativos. En algunos casos, los estudiantes no logran establecer vínculos claros entre sus prácticas y los escenarios educativos, lo que se refleja en expresiones como “no nos reunimos en ningún lado”. Esta situación

evidencia una débil apropiación del espacio y una limitada comprensión de este como escenario de aprendizaje.

Ilustración 20 Creación Mapa vivo



Fuente: Fotografía tomada por Alejandro Barón, Colegio INCADE del municipio de Funza, 2026.

Cabe señalar que estas apreciaciones emergen específicamente del ejercicio Mi territorio: mapa vivo, en el cual, a partir de la representación y socialización de sus recorridos y lugares significativos, se hicieron visibles vacíos en el reconocimiento de espacios de encuentro y construcción colectiva, así como una relación fragmentada con el territorio.

De igual manera, se identifica que la escuela pierde centralidad frente a otros escenarios, apareciendo más como un espacio de socialización que de aprendizaje significativo, como se expresa en “INCADE... hablar con amigos”. Este hallazgo plantea una tensión importante entre la educación formal y la vida cotidiana de los estudiantes.

A partir del análisis desarrollado, se identifican tres tipos de relaciones entre las prácticas cotidianas y los escenarios educativos: funcionales, relacionales y críticas. Por

tanto, la relación entre prácticas cotidianas y escenarios educativos puede comprenderse a partir de tres elementos centrales. En primer lugar, se evidencian relaciones funcionales, entendidas como una articulación directa entre práctica y aprendizaje, en la cual los estudiantes construyen conocimiento a partir de sus actividades diarias.

En segundo lugar, se identifican relaciones que expanden el escenario educativo más allá del espacio escolar, incorporando ámbitos como el trabajo, el hogar, los recorridos cotidianos y los entornos digitales. Finalmente, emergen relaciones críticas atravesadas por las condiciones sociales de los estudiantes, lo que evidencia que los vínculos con los escenarios educativos no se construyen de manera homogénea, sino desde experiencias diferenciadas marcadas por las dinámicas y desigualdades de sus contextos de vida.

En coherencia con estos hallazgos, resulta importante señalar que el concepto de espacio público no se proyectaba inicialmente como una categoría central dentro de la investigación. No obstante, durante el desarrollo de las actividades y el análisis de las experiencias de los estudiantes, este emergió de manera significativa como un escenario educativo relacionado con la vida cotidiana. Los recorridos, los lugares de encuentro, las dinámicas laborales y las interacciones desarrolladas en calles, parques y espacios comunes evidenciaron que el espacio público también participa en la construcción de aprendizajes, relaciones sociales y formas de apropiación del territorio. En esa línea, esta categoría emergente adquiere relevancia dentro de la investigación, al permitir comprender cómo los estudiantes construyen experiencias educativas más allá de los espacios escolares formales.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la relación entre prácticas cotidianas y escenarios educativos en el municipio de Funza es compleja, dinámica y situada, en tanto el aprendizaje se construye en la interacción entre la experiencia diaria, el territorio y las condiciones de vida de los estudiantes. Este hallazgo refuerza la necesidad de replantear la enseñanza del espacio geográfico desde enfoques que reconozcan la vida cotidiana como un escenario educativo fundamental.

8.3 La Unidad Didáctica Como Mediación Para La Enseñanza Del Espacio Geográfico

El presente apartado analiza los resultados de la implementación de la unidad didáctica “Mi rutina también es geográfica”, en coherencia con el objetivo específico orientado a realizar una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico dirigida a estudiantes del INCADE.

Ilustración 21 La Unidad Didáctica Como Mediación Para La Enseñanza Del Espacio Geográfico



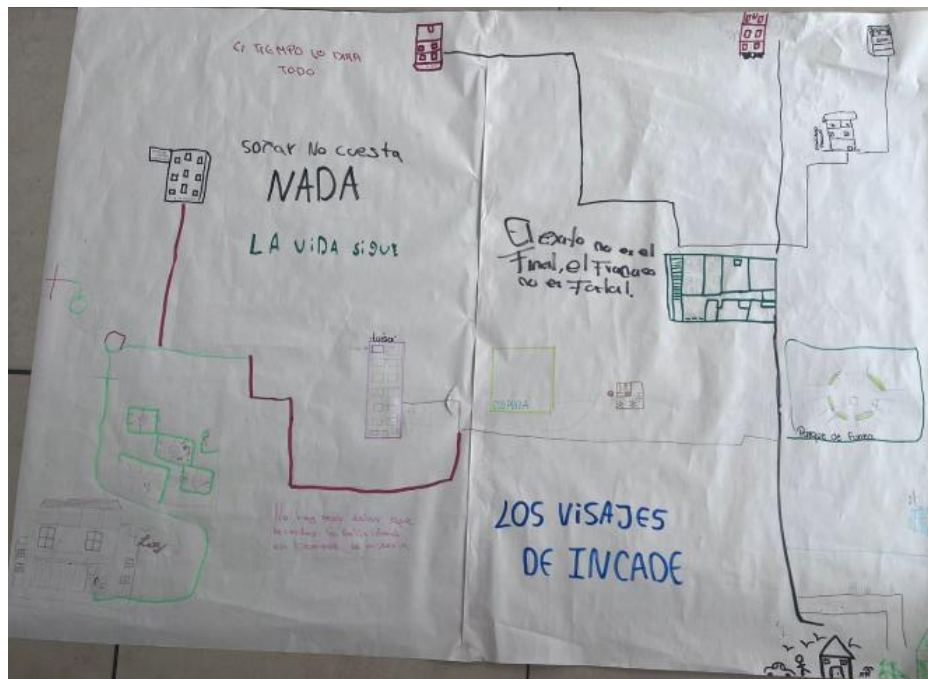
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de la investigación (2026).

La implementación de la unidad didáctica permitió evidenciar una ruptura con los enfoques tradicionales de enseñanza de la geografía, caracterizados por la transmisión de contenidos abstractos y descontextualizados. En contraste, la propuesta se fundamenta en la vida cotidiana como punto de partida del aprendizaje, lo que posibilitó establecer una relación más significativa entre los contenidos geográficos y la experiencia de los estudiantes. Este enfoque se articula con el constructivismo social de Lev Vygotsky (1978), en tanto el conocimiento se construye a

partir de la interacción con el entorno, así como con los planteamientos de Alicia Lindón, quien reconoce la vida cotidiana como eje en la construcción del espacio.

A partir de su implementación, se evidenció un proceso de transformación progresiva en la comprensión del espacio geográfico. Inicialmente, los estudiantes lo percibían desde una lógica funcional, asociada a actividades concretas como trabajar, desplazarse o estudiar. Sin embargo, mediante actividades como el reconocimiento de la rutina, la identificación de lugares significativos, los recorridos territoriales y la cartografía social, los estudiantes comenzaron a resignificar el espacio, incorporando dimensiones emocionales, sociales y simbólicas en su interpretación. Este tránsito puede comprenderse como un paso desde el espacio percibido hacia el espacio vivido, en términos de Henri Lefebvre (1974), donde el sujeto deja de limitarse a la experiencia inmediata para construir significados más complejos sobre el territorio. En este sentido, el aprendizaje geográfico se configura como un proceso situado, en el cual la experiencia cotidiana se convierte en mediación fundamental para la comprensión del espacio.

Ilustración 22 Mi territorio: mapa vivo



Fuente: Elaboración por los estudiantes de Ciclo III-VI INCADE 2026

La representación gráfica elaborada por el estudiante evidencia una comprensión del espacio geográfico construida desde la experiencia cotidiana, en la cual los recorridos, los lugares significativos y las prácticas diarias configuran una cartografía subjetiva del territorio. En este sentido, el mapa no responde a criterios técnicos o de localización precisa, sino a una organización basada en la vivencia, donde las líneas trazadas representan trayectorias habituales y los espacios dibujados corresponden a aquellos que tienen relevancia en su día a día, como la vivienda, el colegio (INCADE), la cancha y otros puntos del entorno.

Asimismo, se observa que el espacio es estructurado a partir de la movilidad del sujeto, lo que permite identificar una lógica espacial centrada en los desplazamientos. Los recorridos marcados conectan distintos escenarios que hacen parte de su rutina, evidenciando que el territorio es comprendido como una red de lugares articulados por la acción. Esta forma de representación da cuenta de una noción de espacio geográfico entendida como construcción social, en la que las prácticas cotidianas —como estudiar, transitar o permanecer en ciertos lugares— otorgan sentido y organización al entorno. Desde esta perspectiva, puede interpretarse que los estudiantes están configurando lo que Torsten Hägerstrand (1970) denomina trayectorias espaciotemporales, en tanto sus desplazamientos cotidianos estructuran su experiencia del territorio. A su vez, esta representación se articula con los planteamientos de Alicia Lindón (2007), quien señala que el espacio se construye a partir de las prácticas y recorridos que los sujetos desarrollan en su vida diaria, consolidando territorialidades vividas.

Por otra parte, la inclusión de frases como “el tiempo lo vale todo” o “El éxito no es el final, el fracaso no es total” introduce una dimensión reflexiva que trasciende lo espacial e incorpora el tiempo como un elemento central en la experiencia del estudiante. Esto permite reconocer que su vida cotidiana está fuertemente mediada por la relación entre tiempo, trabajo y desplazamiento, configurando trayectorias espaciotemporales que condicionan su forma de habitar el territorio. En este sentido, el mapa no solo representa lugares, sino también ritmos de vida, prioridades y tensiones propias de su contexto.

Finalmente, esta representación permite evidenciar cómo los escenarios educativos no se limitan al aula, sino que se articulan con otros espacios del territorio que forman parte de la vida del estudiante. Sin embargo, también se identifican tensiones en la valoración de dichos escenarios, particularmente cuando el trabajo y la productividad económica adquieren mayor centralidad en su cotidianidad. De este modo, el mapa refleja no solo una organización espacial, sino también una jerarquización de experiencias, donde el tiempo, el esfuerzo y las condiciones de vida influyen en la manera en que el estudiante percibe y da sentido a su entorno. Esta situación puede interpretarse a la luz de Milton Santos (2000), quien plantea que el espacio geográfico está atravesado por relaciones de poder y dinámicas socioeconómicas que condicionan la experiencia de los sujetos.

Este proceso puede comprenderse a partir de los planteamientos de Henri Lefebvre (1974), en tanto se evidencia un tránsito del espacio percibido hacia el espacio vivido, donde el territorio adquiere significado a partir de la experiencia. En este sentido, la unidad didáctica no solo permitió enseñar contenidos geográficos, sino que posibilitó una transformación en la manera en que los estudiantes habitan, interpretan y se relacionan con su entorno.

Uno de los principales aportes de la propuesta radica en que permitió visibilizar que los estudiantes ya habitan múltiples escenarios educativos en su vida cotidiana, aunque inicialmente no los reconocen como tales. Espacios como el trabajo, el hogar, los trayectos y los lugares de encuentro emergen como escenarios donde se construyen aprendizajes significativos. De este modo, la unidad didáctica no crea nuevos espacios de aprendizaje, sino que revela y resignifica los existentes, permitiendo que los estudiantes reconozcan el valor educativo de su propia experiencia.

Este hallazgo se articula con los planteamientos de Alderoqui, (2006) y Gurevich (2005) quienes destacan la importancia de situar la enseñanza del espacio geográfico en contextos reales, donde el estudiante pueda problematizar su entorno. En este sentido, la propuesta didáctica se posiciona como una estrategia que favorece la construcción de aprendizajes significativos al vincular el conocimiento con la realidad vivida.

No obstante, un análisis crítico de la implementación permite identificar que los efectos de la unidad didáctica no fueron homogéneos en todos los estudiantes. Mientras algunos lograron establecer relaciones complejas entre sus prácticas cotidianas y los escenarios educativos —por ejemplo, al reconocer que sus recorridos diarios hacia el trabajo o el colegio implican procesos de aprendizaje vinculados con la orientación espacial, la movilidad y la organización del tiempo—, otros mantuvieron una comprensión más limitada del espacio, centrada únicamente en la descripción de actividades como “trabajar”, “estudiar” o “ir a la casa”, sin profundizar en su significado ni en las relaciones que estas prácticas establecen con el territorio. En los casos en los que se evidencia una mayor complejidad, puede identificarse un tránsito hacia lo que Henri Lefebvre (1974) denomina el espacio vivido, en el cual el sujeto no solo percibe el espacio, sino que lo experimenta, lo resignifica y lo integra a su vida cotidiana. De igual manera, estas relaciones pueden comprenderse desde la perspectiva de Alicia Lindón (2007), quien plantea que la vida cotidiana constituye un eje fundamental en la construcción del espacio. Asimismo, los estudiantes que logran articular estas dimensiones evidencian una comprensión implícita de las trayectorias espaciotemporales, en coherencia con los planteamientos de Torsten Hägerstrand (1970). En contraste, aquellos estudiantes que no alcanzan este nivel de análisis permanecen en una lectura funcional del espacio, lo que evidencia que la resignificación del territorio no depende únicamente de la propuesta pedagógica, sino también de las experiencias previas y de las condiciones de vida de los estudiantes.

En este marco, se identifican limitaciones asociadas a las dinámicas de la vida cotidiana, particularmente la relación con el trabajo, que incide en la disponibilidad de tiempo y en la participación en las actividades pedagógicas. Expresiones como “No tengo tiempo” evidencian que las condiciones sociales y económicas condicionan los procesos de aprendizaje, lo que puede interpretarse desde una perspectiva crítica en coherencia con Milton Santos.

Asimismo, se observa que, aunque la unidad didáctica permitió ampliar la comprensión del espacio, no todos los estudiantes lograron desarrollar una lectura crítica del territorio de manera consolidada. Si bien emergen reflexiones sobre

problemáticas como la movilidad o las condiciones del entorno, este aspecto requiere ser fortalecido mediante estrategias pedagógicas más prolongadas en el tiempo.

En este marco, la unidad didáctica se caracteriza por tres elementos centrales. En primer lugar, su capacidad para articular la enseñanza del espacio geográfico con la vida cotidiana, reconociendo la experiencia como punto de partida del aprendizaje. En segundo lugar, su potencial para resignificar los escenarios educativos existentes, permitiendo que los estudiantes reconozcan el valor formativo de sus prácticas. Y, finalmente, sus limitaciones asociadas a las condiciones sociales de los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de propuestas pedagógicas contextualizadas.

En síntesis, la unidad didáctica “Mi rutina también es geográfica” se configura como una propuesta pedagógica que permite transformar la enseñanza del espacio geográfico desde una perspectiva situada, crítica y contextualizada. Su implementación evidencia que el aprendizaje puede construirse a partir de la experiencia cotidiana, pero también pone de manifiesto la necesidad de considerar las condiciones reales de los estudiantes en el diseño de estrategias pedagógicas.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten comprender que la enseñanza del espacio geográfico, cuando se articula con la vida cotidiana de los estudiantes, adquiere un carácter significativo, situado y transformador. A partir del desarrollo de los tres objetivos específicos, se evidencia que los escenarios educativos no se limitan a espacios institucionales, sino que se configuran en la interacción entre las prácticas cotidianas, el territorio y las experiencias de los estudiantes, lo que amplía la comprensión del aprendizaje más allá del aula.

En consecuencia, la caracterización de los escenarios educativos permitió identificar que estos son inicialmente comprendidos desde una lógica funcional, pero susceptibles de ser resignificados a partir de la experiencia. Asimismo, el análisis de la relación entre prácticas cotidianas y escenarios educativos evidenció que el aprendizaje se construye en múltiples espacios como el trabajo, el hogar, los recorridos y los entornos de socialización, lo que confirma el papel central de la vida cotidiana en la construcción del conocimiento geográfico. Finalmente, la implementación de la unidad didáctica permitió demostrar que es posible transformar

esta relación mediante mediaciones pedagógicas que reconozcan la experiencia de los estudiantes como punto de partida del aprendizaje.

De este modo, el capítulo de resultados no solo permite responder a los objetivos planteados, sino que también evidencia que la comprensión del espacio geográfico se construye de manera progresiva, diferencial y mediada por las condiciones de vida de los estudiantes. Esta perspectiva pone de manifiesto la necesidad de replantear la enseñanza de la geografía desde enfoques más contextualizados, que reconozcan los escenarios educativos presentes.

8.4 Conclusiones: Aportes de la investigación a la enseñanza del espacio geográfico y a la formación como licenciado en ciencias sociales

La presente investigación permitió comprender que la enseñanza del espacio geográfico adquiere mayor sentido cuando se articula con la vida cotidiana de los estudiantes, en tanto el aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se construye a partir de la experiencia, la interacción con el entorno y las prácticas sociales. Desde esta perspectiva, se evidenció que los escenarios educativos no se restringen al aula, sino que se expanden hacia múltiples espacios como el trabajo, el hogar, los recorridos territoriales y los espacios de socialización, los cuales configuran aprendizajes significativos que tradicionalmente han sido poco reconocidos en la escuela.

En relación con el primer objetivo, se logró establecer que los escenarios educativos en el municipio de Funza se caracterizan por ser construcciones sociales que, aunque inicialmente son comprendidas desde una lógica funcional, pueden ser resignificadas a partir de la experiencia pedagógica. Este hallazgo permitió evidenciar que el reconocimiento del espacio como escenario educativo no es inmediato, sino que se construye progresivamente a través de la interacción con el territorio y la mediación del docente.

Respecto al segundo objetivo, se identificó que las prácticas cotidianas constituyen el eje central en la relación con los escenarios educativos, en tanto organizan la forma en que los estudiantes habitan, interpretan y aprenden del espacio.

El trabajo, la vida familiar, los trayectos y los espacios de ocio emergen como escenarios donde se construyen saberes, lo que permite afirmar que el aprendizaje geográfico se desarrolla en contextos no formales. No obstante, esta relación es diferencial y se encuentra mediada por condiciones sociales, económicas y temporales que inciden en la apropiación del espacio.

En cuanto al tercer objetivo, la implementación de la unidad didáctica *“Mi rutina también es geográfica”* permitió evidenciar que es posible transformar la enseñanza del espacio geográfico mediante propuestas pedagógicas que reconozcan la experiencia de los estudiantes como punto de partida del aprendizaje. A través de esta mediación, los estudiantes lograron ampliar su comprensión del espacio, incorporando dimensiones simbólicas, sociales y críticas. Sin embargo, el análisis también permitió reconocer que estos procesos no se desarrollan de manera homogénea, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que respondan a las condiciones reales de los estudiantes.

En este marco, se puede afirmar que el objetivo general de la investigación fue cumplido, en tanto se logró relacionar la enseñanza del espacio geográfico con la vida cotidiana y los escenarios educativos del municipio de Funza junto con los estudiantes de ciclo III al VI del INCADE, evidenciando que el aprendizaje geográfico se construye en la interacción entre la experiencia cotidiana, los espacios habitados y la mediación pedagógica. Esta relación no solo fue identificada, sino también resignificada a través de la implementación de la propuesta didáctica, lo que permitió comprender el espacio geográfico como una realidad dinámica, vivida y socialmente construida.

Desde una perspectiva teórica, los resultados se articulan con el constructivismo social de Lev Vygotsky, al evidenciar que el conocimiento se construye a partir de la interacción con el entorno, así como con los planteamientos de Alicia Lindón y Henri Lefebvre, quienes permiten comprender el espacio como una construcción social vinculada a la vida cotidiana. Asimismo, la perspectiva crítica de Milton Santos permitió reconocer las desigualdades que atraviesan la relación de los estudiantes con el territorio.

En este sentido, el principal aporte de la investigación radica en evidenciar que la vida cotidiana constituye un escenario educativo central para la enseñanza del espacio geográfico, lo que implica replantear las prácticas pedagógicas desde enfoques más contextualizados, críticos y situados. Este enfoque no solo fortalece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también permite reconocerlos como sujetos activos en la construcción de conocimiento.

Finalmente, este proceso investigativo tuvo una incidencia significativa en mi formación como licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, en tanto permitió consolidar una postura pedagógica crítica, reflexiva y comprometida con la realidad de los estudiantes. A través de esta experiencia, se comprendió que enseñar geografía no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino en generar procesos que permitan a los estudiantes interpretar, habitar y transformar su territorio. Desde esta perspectiva, la investigación no solo aporta al campo educativo, sino que también fortalece una identidad docente orientada a la construcción de una educación más significativa, inclusiva y transformadora.

9 Referencias

- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society*. Blackwell.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 79. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- DANE. (2020). *Censo nacional de población y vivienda 2018: Resultados por municipio – Funza, Cundinamarca*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dilthey, W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza.
- Ellegård, K. (2019). *Thinking time geography: Concepts, methods and applications*. Routledge.
- Ferrín Delgado, E., & Centeno Martínez, J. L. (2023). *Nuevos escenarios educativos: Un reto para el docente de hoy*. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

- Gobernación de Cundinamarca. (2024). *Plan de desarrollo departamental “Gobernando: más que un plan” 2024–2027*.
- Gómez, A., & Hernández, M. (2012). Enseñanza de la geografía en la educación básica colombiana: Retos y perspectivas. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 45–62.
- Hägerstrand, T. (1970). *What about people in regional science? Papers of the Regional Science Association*, 24(1), 7–21.
- Harvey, D. (2008). *Social justice and the city*. University of Georgia Press.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing. (Obra original publicada en 1974).
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994.
- Lindón, A. (2007). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Anthropos.
- Marston, S. A. (2000). The social construction of scale. *Progress in Human Geography*, 24(2), 219–242.
- Massey, D. (2005). *For space*. SAGE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional*. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-91093_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Ciencias sociales*. MEN.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge*. Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Sack, R. D. (1986). *Human territoriality*. Cambridge University Press.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Herramienta de apoyo para la escritura académica

- OpenAI. (2026). *ChatGPT (versión GPT-5.3)* [Español].
<https://chat.openai.com/>

Trazabilidad del uso de inteligencia artificial como apoyo en la elaboración del documento

Tipo de apoyo puntual
Ajustes de redacción académica
Organización de ideas
Sugerencias teóricas generales
Síntesis de apartados
Alcance del uso
Revisión de estilo y claridad en algunos apartados
Apoyo en la estructuración de algunos apartados del documento
Orientación sobre posibles autores y enfoques
Apoyo en la claridad de la conclusión general

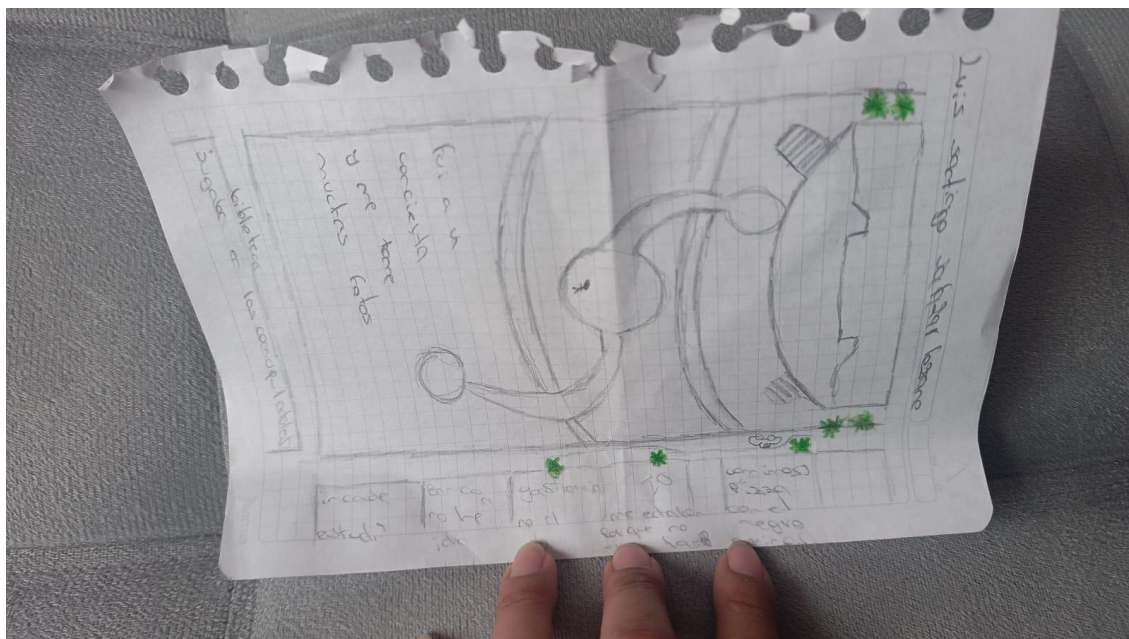
- Secciones del documento con apoyo de IA

Sección	Tipo de apoyo
Introducción	Ajustes de redacción y enfoque
Marco teórico	Mejora de coherencia y estilo
Resultados	Organización analítica
Conclusiones	Ajustes de redacción

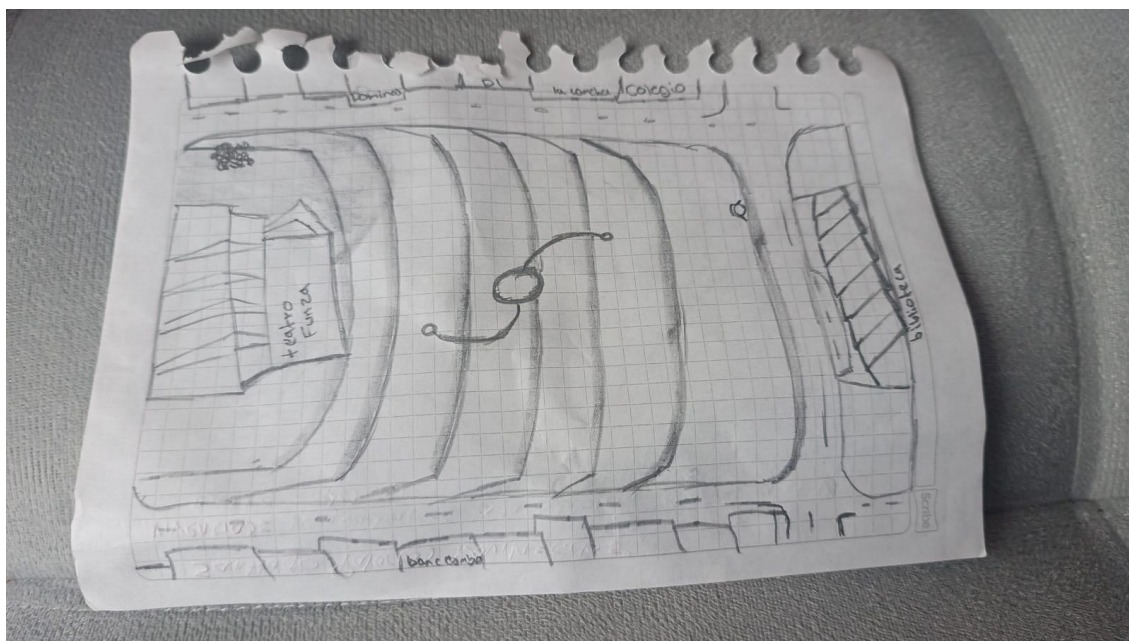
10 Anexo 1, Dibujando Vivencias , 21-02-2026.



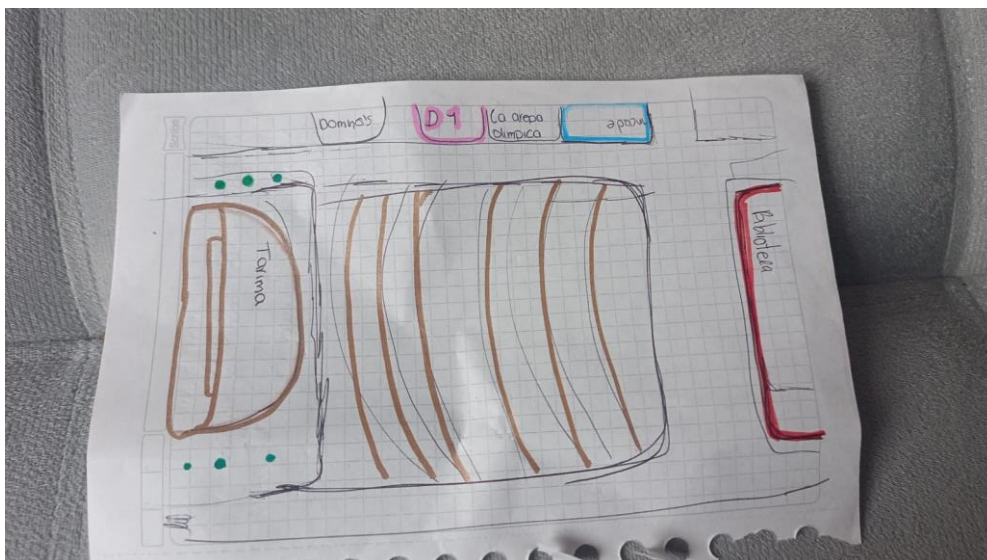
Fuente: Santiago Soler: Ciclo V



Fuente: Maicol Torres Ciclo III



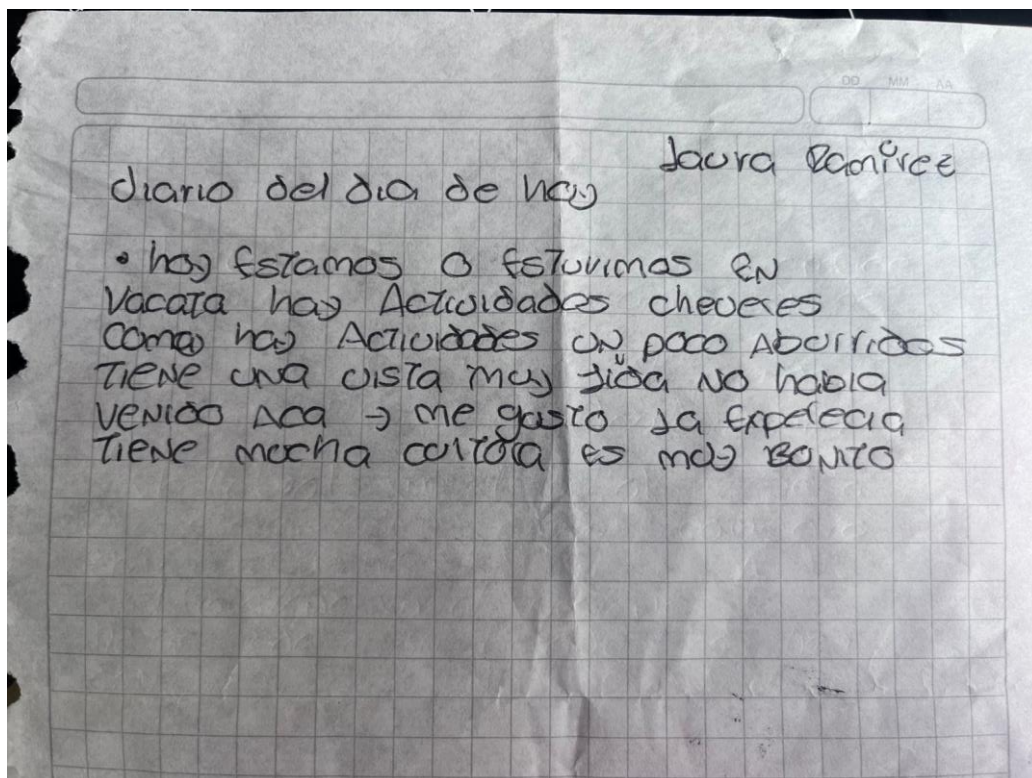
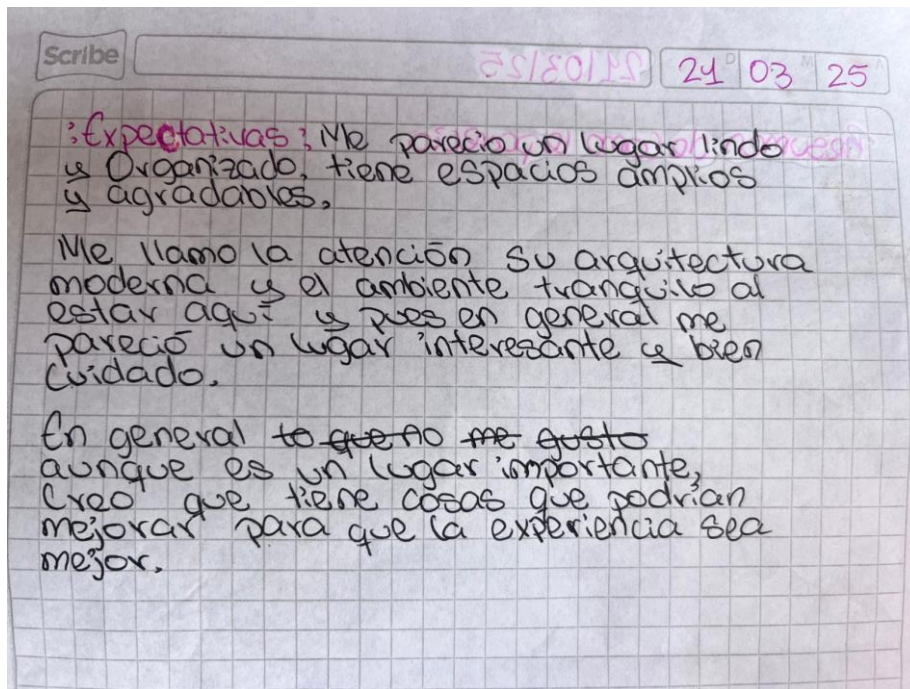
Fuente: Santiago Palacios: Ciclo V



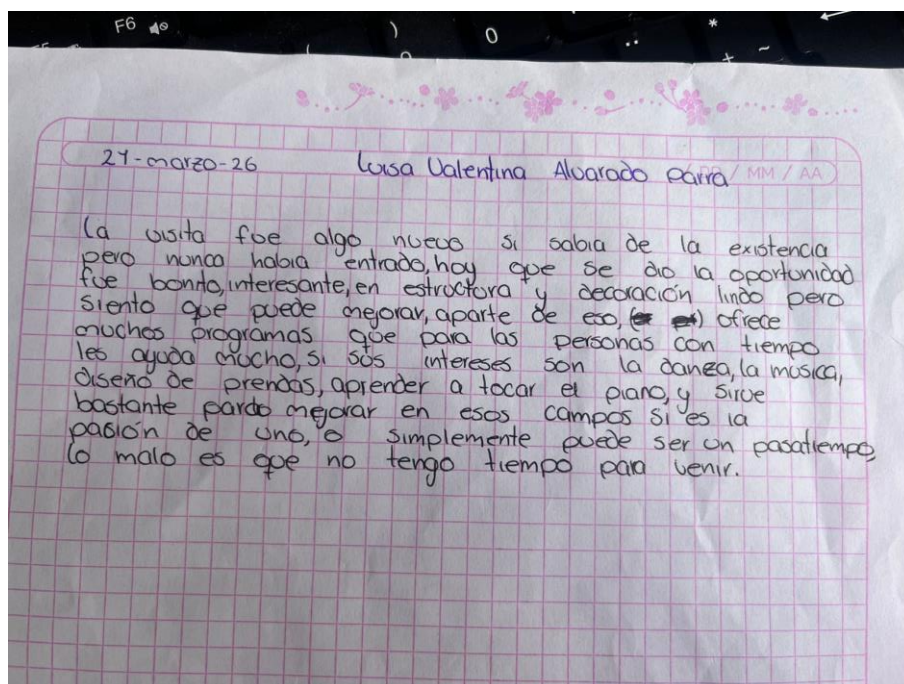
Fuente: Leidy Moncada CICLO IV



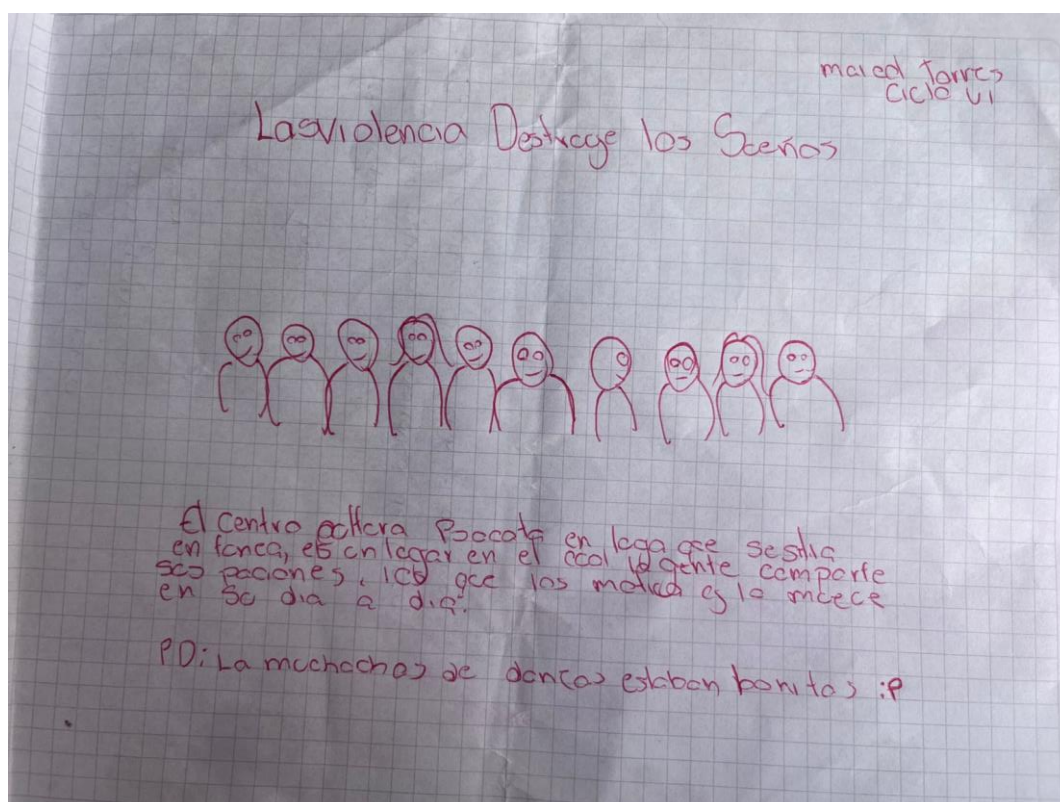
Fuente: Laura Rodríguez Ciclo V



Fuente: Laura Ramírez



Fuente: Laura Valentina



Fuente: Maicol Torres Ciclo III

11Anexo 3, MI RUTINA 07 -03-2026

Jorge Luis Cardenas D.

iones

6:30: me ~~levanto~~ Despierto 7:00: me levanto

7:30: desayuno 7:45: me baño y me ~~me~~ visto

8: bajo de mi casa. 8:10: arranco para mi trabajo. 8:20: paso el cementerio de Fianza

y la concha. 8:25: paso por el parque

principal y llego a mi trabajo. 8:30: comienzo a

~~trabo~~ trabajar 8:30 A.M. A 9:00 P.M.: trabajo todo

el dia 9:10 P.M. regreso a mi casa y hago

el mismo recorrido 9:20 P.M. llego a mi casa

como y a dormir

Lista cronológica

~~Lunes~~

me levanto a las 6:00 me preparo
mi desayuno luego hago los ejercicios
salgo a correr y regreso a las
10:30 veo la tv a las 12:00
que como que hago el almuerzo
hago arroz con pollo sofrito y juguito
de fencio parto mi civeter y
hago streaming en tik tok hasta
las 4:00pm luego voy donde mi
mamá que viene de trabajar y la saludo
y luego me quedo viendo tik tok hasta
dormirme.

DUVAN Andres Rimanta Berrio

Jesús David Barbos Lora			DD	MM	AA
martes					
el martes me levanto a las 6:30 AM. voy al parque vengo a las 8:00 AM de la mañana paso por el trabajo de mi padre entro y desayuno y me voy para la casa voy me veo una película y después me acuesto a dormir un rato y me levanto a las 2:00 PM y me pongo a ver telenovelas y a las 11:00 PM salgo a caminar con mi hermano					

Fuente: Jesús David

Laura Valentina Ramírez
Jista

20/08/2020

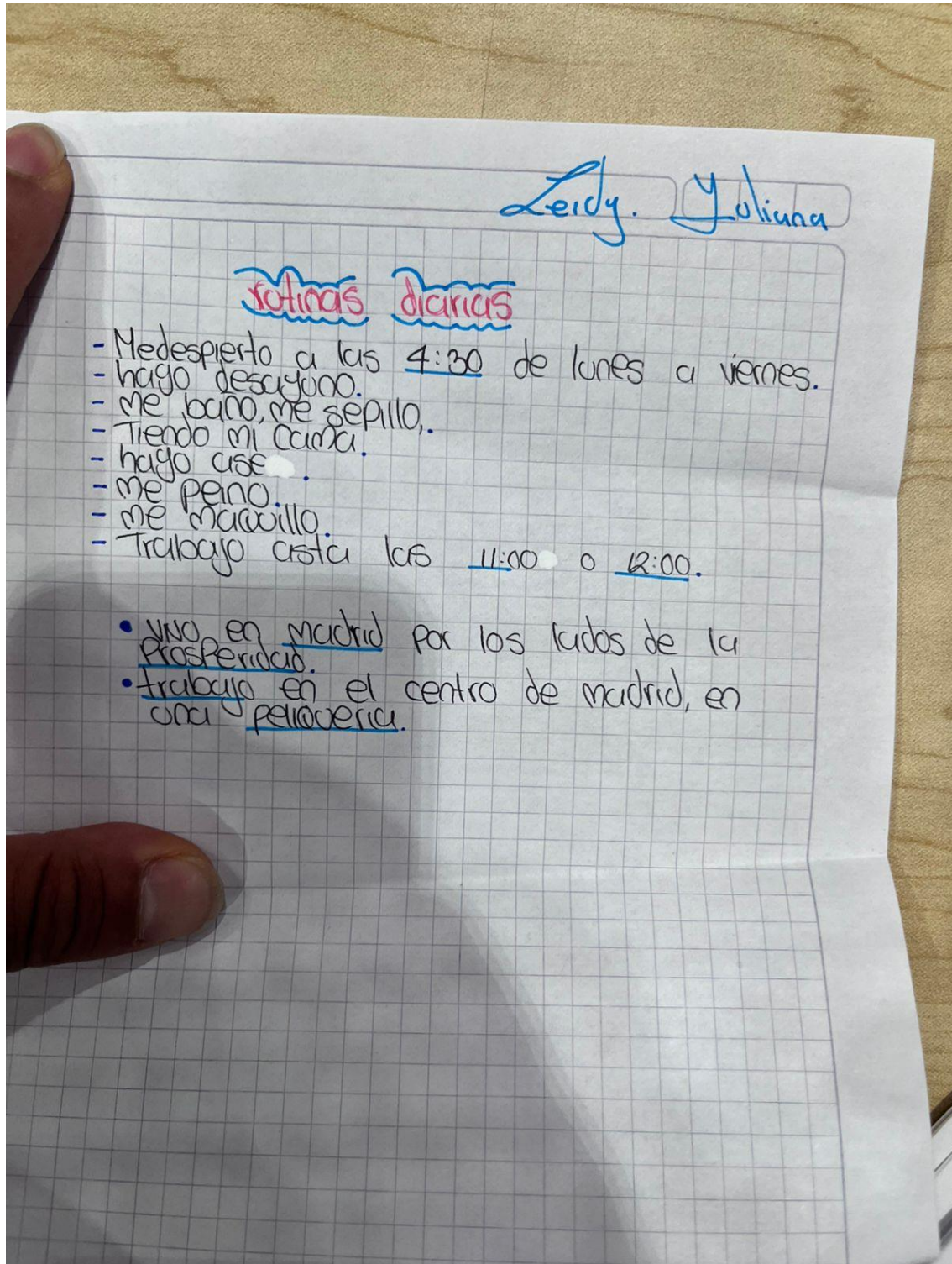
~~JUNES = IR AL TRABAJO~~

• Junes = Me levanto a las 5:30 de la mañana
Alto el porta memoria a Bañarse me Alisto
y cojo para el Trabajo Salgo del Trabajo
A las 5:00 de la tarde y cojo para mi
casa.

• Sábado = Me me levanto a las 6:00
de la mañana me Baño me arreglo
Arreglo y de hoy cojo para el colegio
Al salir del colegio cojo para el Trabajo
Salgo del Trabajo a las 7:00 y cojo
para mi casa.

• Domingo = Descansa.

Fuente



Fuente: Leidy Juliana

