

**LA GEOGRAFÍA FÍSICA DEL TERRITORIO: UN MEDIO DE ENSEÑANZA EN
EL MARCO DE LA GESTIÓN DEL RIESGO**

**ISABEL GUTIÉRREZ CUENE
COD: 2015160024**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
CIENCIAS SOCIALES**

DIRECTOR: JORGE ARMANDO GALINDO JOYA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ, D.C. 2019**

A los maestros rurales de Colombia: que aún en medio de las inhóspitas condiciones a las que a diario se encuentran expuestos el compromiso que sienten para enseñar a otros es más fuerte, su convicción en ocasiones se antepone a sus propias necesidades. El amor que demuestran por hacer lo que les gusta inspira, invita a muchos a continuar, a no desfallecer.


Agradecimientos

Mencionar a cada una de las personas que contribuyeron estos dos años a terminar este ejercicio investigativo en esta ocasión, resulta ser escaso. Por eso me es suficiente con expresar el agradecimiento a *mi familia* por su afecto y apoyo incondicional, a las *profesoras y maestras Gricelda y Luz Elly* por trasgredir, enseñar y valorar la pertinencia de la educación en contextos rurales y, a *mis niños de “La Unión” de El Salado*, que desde el primer día mostraron pasión y compromiso por el desarrollo de este trabajo.

Como se dijo al principio, a veces las palabras no terminan siendo suficientes para corresponder a la ayuda que me brindaron muchas personas entre ellas: *el profesor Galindo*, pues este trabajo fue producto de asistir en tercer semestre al seminario *Sistemas Espaciales del Mundo*, en el que a través de sus lecturas, reflexiones y metodología posibilitó en mí una trasgresión teórica, práctica y cultural sobre la enseñanza de la geografía física en un escenario escolar rural, pluriétnico y multicultural que se encuentra ubicado en zona de riesgo por la influencia de amenazas naturales.

A las demás personas, instituciones y organizaciones un sincero agradecimiento, alentaron y estuvieron presentes durante este proceso con reflexiones, regaños, sugerencias, consejos y lecturas que sin duda quedan plasmadas en las hojas que a continuación están escritas.

¡A todos ustedes infinitas gracias!

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 167	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de Grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	La Geografía Física Del Territorio: Un Medio De Enseñanza En El Marco De La Gestión Del Riesgo	
Autor(es)	Gutiérrez Cuene, Isabel	
Director	Galindo Joya, Jorge Armando	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 162 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	ENSEÑANZA; GEOGRAFÍA FÍSICA; TERRITORIO; GESTIÓN DEL RIESGO; DESASTRES; VULNERABILIDAD.	
2. Descripción		
<p>En la interacción de elementos sociales y físicos se hace necesario resaltar la importancia de problematizar la gestión del riesgo, puesto que hay una construcción sociopolítica que hacen los sujetos de manera perceptiva sobre el espacio con el que han interactuado con diferentes tipos de amenazas.</p> <p>El siguiente documento parte de la revisión bibliográfica de diez fuentes disponibles para identificar la producción teórica y analítica sobre la relación del ser humano con su espacio físico y presenta la comprensión del riesgo debe buscar fortalecer y problematizar la experiencia cotidiana vinculada a las amenazas naturales, socio-naturales y antrópicas de igual importancia y potenciar la educación geográfica en los niños participantes.</p> <p>Diseña una propuesta de enseñanza de la geografía física del territorio en un escenario escolar rural, pluriétnico y multicultural con la intención de abordar las amenazas y los riesgos a los que la comunidad educativa está expuesta.</p>		
3. Fuentes		

Bocco, G. (2009). *Geografía y Ciencias ambientales: ¿campos disciplinarios conexos o redundancia epistémica?* Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, CIGAUNAM. Investigación Ambiental. p. 25-31

Bollnow, O., (1969). *Hombre y espacio. La estructura elemental del espacio*. Editorial Labor, S-A. pp. 384

Cardona et al. (2003). *La Noción del riesgo desde la perspectiva de los desastres, Marco Conceptual para su Gestión Integral*. Universidad Nacional de Colombia Manizales. <http://idea.unalmzl.edu.co>

Cardona, O., (2001) *La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo “una crítica y una revisión necesaria para la gestión”*. Artículo y ponencia para International Work-conference on Vulnerability in disaster, Theory an Practice. Wegeningen Holanda: University and Research Centre Recuperado de: <http://www.desenredando.org/public/articulos/2001/repvuln/RepensarVulnerabilidadyRiesgo-1.0.0.pdf>

Castillo, A., Suárez, J. y Mosquera, J. (2017). *Naturaleza y sociedad: Relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico*. Revista Luna Azul, núm. 44, enero-junio, 2017, pp. 348-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3217/321750362021.pdf>

Castro, H. y Zusman, P. (2009). *Naturaleza y cultura: ¿dualismo o hibridación? Una exploración por los estudios sobre riesgo y paisaje desde la geografía*. Investigaciones Geográficas (70): 135-153

Cervantes, M. Franco A. y González, M. (2014). *Geografía ambiental de México*. Universidad Nacional Autónoma de México, C. U., delegación Coyoacán, C. P. 04510, Distrito Federal

Collo, G. (2017). *Municipio de Páez, Cauca*. [Blog]. Retrieved from <http://gcollo.comunidadcoomeva.com/blog/index.php/?archives/104-MUNICIPIO-DE-PAEZ,-CAUCA.html>

Cortés y Becerra. (2006). *Geografía de los riesgos: una propuesta pedagógica para el municipio de Yumbo*. Santiago de Cali: Universidad del Valle. págs. 2-204

Cuadra, D. (2014). *Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia*. Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Facultad de Humanidades. UNNE. Año 11. N° 21. Enero - Junio 2014. ISSN 1668-5180 Resistencia, Chaco. Recuperado de: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas ONU. (2008). Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

Decreto 1860. *Diario oficial 41480 de la república de Colombia*. Bogotá, Colombia, 5 de agosto de 1994

Delgado, O., (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá, D.E., Colombia: Unibiblos

Demera y Rodríguez. (2018). *Escuela, ruralidad y territorio: experiencias y proyectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. págs. 1-84

Díaz y Barriga. (1981). *Organización y estructuración curricular*. Ciudad de México. págs. 1-11. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

Dirección de Prevención y Atención de Emergencias. Área de Coordinación Interinstitucional Educativa. (2003) *Colección prevención de desastres desde las aulas, guías 1, 2 y 3*. Bogotá. recuperado de <http://www.eird.org/cd/herramientas-recursos-educacion-gestionriesgo/pdf/spa/doc15123/doc15123.htm>

Dollfus, O. (1978). *El análisis geográfico*. Sevilla España. Oikos ediciones (Págs. 7-185).

Duque, G., (2015). *El Desastre de Armero a los 30 años de la Erupción del Ruiz*. Manizales, Colombia. Pp.12

- Flórez A. (2005). *Colombia: evolución de sus relieves y modelados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. págs. 1-305
- Flórez A. (2005). *La geografía física: su proyección actual*. III Ciclo de Conferencias en Geografía, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. págs. 1-46
- Florido, H., (2013). *Educación para la diversidad, currículo y didáctica: una discusión inicial*. Bogotá D.C., Colombia. Pp.13
- García, B. y Lerner, S., (1974). *Reproducción de la población y desarrollo*. Revisión crítica de los estudios de fecundidad en América Latina. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]. Revista Estudios Demográficos y Urbanos N° 8. Pp. 257
- Gellert-de Pinto, G. I. (2012). *El cambio de paradigma: de la atención de desastres a la gestión del riesgo*. Boletín Científico Sapiens Research. pp. 13-17
- Gómez y Ruiz. (1997). *Los paeces: gente territorio. Metáfora que perdura*. Editorial: Funcop-Popayán: Universidad del Cauca. págs. 1-5
- Lavell, A. (2003). *La gestión del riesgo. Nociones y precisiones en torno al concepto y la práctica*. Programa Regional para la Gestión del Riesgo en América Central. CEPREDENAC – PNUD. Guatemala
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá D. C., Colombia. 8 de febrero de 1994.
- Ley 1523. (2012). *Plan Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres*. Diario oficial 48411 de la república de Colombia. Bogotá, Colombia. 24 de abril de 2012
- Lizardo et al. (2009). *La gestión del riesgo de desastres: un enfoque basado en procesos*. Lima, Perú. Edición: PULL CREATIVO S.R.L. págs. 2-106
- López, F. (2002). *Geografía Física y conservación de la Naturaleza*. Papeles de Geografía, Núm. 36, julio-diciembre. España: Universidad de Murcia. págs. 1-15

Mackinder, A., (1887). *El objeto y los métodos de la geografía*. Pp. 141-160. Traducción de Josefina Gómez Mendoza

Mansilla et al. (2012). *Guía básica para la elaboración de escenarios de riesgo a nivel local*. Universidad Nacional Autónoma de México. Edición: Printed and made in México. México. págs. 2-80

Méndez, R. y Molinero, F. (1998). *Espacios y Sociedades: Introducción a la geografía regional del mundo*. Barcelona: Ariel Geografía. Pp. 1-8

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Manual Para la Formulación y de Ejecución de Planes de Ejecución Rural: Calidad y equidad para la población de la zona rural*. Bogotá D. C., Colombia. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Lineamientos para la formulación de planes escolares para la gestión del riesgo*. Bogotá D. C., Colombia. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf

Montañez y Delgado. (1998). *Espacios, territorios y región: conceptos básicos para un proyecto nacional*. Bogotá: Cuadernos de Geografía. Vol. VII N° 1-2. págs. 1-16

Morera, C. y Reyes, H. (2017). *Geografía ambiental: métodos y técnicas desde América Latina*. EUNA Editorial Universidad Nacional Heredia, Campus Omar Dengo Costa Rica

Organización de las Naciones Unidas ONU. (2007). *Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. Ginebra España. p. 23

Organización de las Naciones Unidas para la Educación UNESCO. (2014). *Guía para docentes sobre la reducción del riesgo de desastres “a salvo y preparado”*. Recuperado de: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysncsa-sp

Ortiz, E. (2011). *La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas*. Revista *Didasc@lia: D&E*. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdeG-Granma, CUBA. págs. 1-12

Pérez, E. (2001) *Hacia una nueva visión de lo rural*” y “*Escuela, ruralidad y territorio: experiencias y proyectos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. págs. 22

Pinilla, G., (1992). *Otras Reflexiones Ambientales: la biodiversidad: de los genes a la cultura*. Revista La Tadeo, N° 67 de 2002. Conferencia sobre Ambiente y Desarrollo de las Naciones en Río de Janeiro (Brasil). Bogotá, Colombia. Servigraphic Ltda. Pp. 128-192

Proyecto Apoyo a la Prevención de Desastres en la Comunidad Andina–PREDECAN. (2009). *Módulo “Educación para la gestión del riesgo de desastres. Herramientas conceptuales y metodológicas para su incorporación en la currícula”*. Lima–Perú. Edición: Biblioteca Nacional del Perú

Ramírez, C. (2008). *¿Por qué investigar las necesidades de información de las comunidades indígenas?* En Memoria del XXVI Coloquio de Investigación bibliotecológica y sobre la información, México. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. Pp.1

Rodríguez, D. (2010). *Territorio y territorialidad Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía*. Uni-pluri/versidad Vol.10 No.3, 2010. Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. págs. 1-11

Rojas y Martínez. (2015). *Riesgos naturales: evolución y modelos conceptuales*. Proyecto FONDECYT N° N°1151367: Evolución costera, morfodinámica y factores de cambio de la línea litoral en una costa de influencia tectónica: orientaciones al manejo integrado de la costa. Chile. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/274374777>

Rojas, A., (2004). *Si no fuera por los quince negros. Memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro*. Popayán, Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Pp. 112

Rojas, T. (2005). *Epistemología de la Geografía...una aproximación para entender esta disciplina*. Terra Nueva Etapa. vol. XXI, núm. 30. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. pp. 141-162

Rosero Armijos, C., Pinos Robalino, P., & Segovia Palma, P. (2017). *La interdisciplinariedad desde la asignatura de Histología General y Dentaria en la carrera de Odontología*. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 9 (1), pp. 137-142. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Santos, M., (2000). *La Naturaleza del Espacio: Técnica y Tiempo: Razón y Emoción. El espacio geográfico un híbrido*. Barcelona España. Ariel España. Pp. 352

Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las noticias: una estrategia de formación permanente*. ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625

Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio? Colección de documentos para el debate y la formación*. Editorial: CARAPARENS. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. págs. 1-146

Tamayo, M. (1999). *La interdisciplinariedad*. Serie de cartillas para el docente ICESI. Editorial: FERIVA. Cali: ICESI. págs. 1-18

Torrejano, E. (2019). *Planes escolares para la gestión del riesgo*. Documento en construcción. Bogotá. págs. 1-18.

Torrejano, E. y Pedraza A. (2018). *Enseñar y hacer la gestión del riesgo en la escuela orientaciones para la acción*. [Documento de consultoría]. Bogotá D.C.

Urquijo, P. y Bocco, G. (2011). *Geografía ambiental: reflexiones teóricas y práctica institucional*. Derechos reservados de El Colegio de Sonora, issn 1870-3925

Vásquez, M., (2007). *La relación del ser humano con su entorno. Dimensión ética y social*. Studiositas. 0366, Vol. 2, N°1. Bogotá, Colombia. Universidad Católica de Colombia. Pp. 1-5

Wilches, G. (1998). *Auge, Caída y Levantada de Felipe Pinillo, Mecánico y Soldador o Yo voy a correr el riesgo*. Editorial: Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. págs. 1-105

Yasnó, M. (2001). *Mi Pueblo*. [CD]. Popayán Cauca

Yasnó, M. (2001). *Nostalgia*. [CD].Popayán Cauca

4. Contenidos

Este documento se compone de once apartados los cuales están distribuidos de la siguiente manera. El primero es un ejercicio de consulta que sitúan el diálogo frente a tres corrientes de la geografía y su objeto de estudio: el espacio. En el segundo se hace una contextualización geohistórica sobre el escenario en el que se llevó a cabo la práctica pedagógica y el tercero expone los ejes problémicos de los que surge la pregunta de investigación y los objetivos correspondientes. El cuarto apartado contiene el marco teórico que trata sobre dos enfoques: el geográfico que es la gestión de riesgo y el pedagógico que es de la interdisciplinariedad. El quinto es el marco conceptual que presenta tres aproximaciones sobre unas categorías de análisis.

El sexto capítulo es el marco legal desarrollo la normatividad de la ley 1523 del 2012 o Plan Nacional de Gestión del riesgo de Desastres. El séptimo es la ruta que se implementó a partir de diferentes formatos que se diseñaron. El octavo muestra el análisis de la información a la luz de los objetivos propuestos en el proyecto y las actividades que permitieron sus alcances, limitaciones y consideraciones, así como la respuesta a la pregunta problema en ello. El noveno contiene las conclusiones acerca del tema orientado en la intervención pedagógica, el décimo trata sobre los anexos y el último contiene la bibliografía.

5. Metodología

Para el desarrollo de este proyecto pedagógico se articuló con el proyecto de aula general establecido por el Centro Etnoeducativo “la naturaleza: un libro abierto hacia el aprendizaje”, el cual está integrado por otros cuatro proyectos pero para las diferentes sesiones de intervención se hizo uso solo de dos: “conocer las maravillas de mí entorno y aprender de las historias de mis abuelos”, ya que desde estos se posibilitó más la interacción entre el conocimiento y el espacio geográfico configurada a partir de las percepciones de los habitantes de este territorio sobre los fenómenos naturales que inciden en sus espacios vividos y percibidos.

Durante la práctica pedagógica las sesiones en el Centro Etnoeducativo se orientaron con una temática específica, relacionada con elementos conceptuales de la geografía física y la gestión del riesgo que permitieron dar respuesta a los tres objetivos específicos y, por ende, a la pregunta de investigación planteados en este ejercicio investigativo. La temática estipulada fue producto de las necesidades halladas en el contexto escolar en lo que refiere a contenidos específicos de áreas

como ciencias sociales y naturales, dado que en esta institución el proceso metodológico no está supeditado a una malla curricular sino a las necesidades particulares del contexto escolar y social que luego se articulan con las temáticas de las diferentes asignaturas orientadas con interdisciplinariedad.

6. Conclusiones

La autora concluye que las posibilidades curriculares que se asumieron al incluir la gestión del riesgo en un escenario rural fueron varias porque fue necesario abordarla como proceso. Para este caso particular, se articuló la gestión del riesgo con la enseñanza de la geografía física con una rigurosidad teórica y diferentes situaciones de amenazas que acontecen en la cotidianidad escolar, social y local de los niños de La Unión de El Salado, pues por medio de la implementación de esta propuesta pedagógica la comunidad estudiantil comprendió la incidencia de múltiples factores que generan amenazas.

Desde la experiencia de intervención en este escenario escolar, la gestión del riesgo fue más que una cátedra escolar, propendió por ser un espacio que desarrollara procesos holísticos, críticos, reflexivos en torno a las amenazas y la educación en contexto que también hay una estructura institucional. Se orientaron saberes, conceptos y procesos con varias asignaturas sin necesidad de fragmentar los conocimientos, de modo que esta propuesta identificó y analizó las amenazas no solo desde lo social sino desde lo científico, se enseña geografía física con enfoque social y de servicio a la comunidad, se complementó el interés de preparar a las comunidades para mitigar las amenazas generadas en el territorio habitado.

Es necesario y pertinente enseñar la gestión del riesgo con pedagógica y didáctica no solo en escenarios educativos para poco a poco superar el tema de que sea tratada solo como política pública. Hacerlo no es función de unos pocos, debe orientarse, enseñar, trabajar también desde el escenario educativo para responder a las necesidades identificadas en el contexto, y desarrollar procesos asertivos para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Elaborado por:	Isabel Gutiérrez Cuene		
Revisado por:	Jorge Armando Galindo Joya		
Fecha de elaboración del Resumen:	10	11	2019

Contenido	
Introducción.....	15
1. Ejercicio sobre los antecedentes de consulta: la relación del ser humano con su espacio físico	17
1.1 Recorrido histórico de la Geografía	17
1.1.1 Perspectivas del espacio desde la Tradición Regional.....	19
1.1.2 Perspectivas del espacio desde la Tradición Humanista.....	21
1.1.3 Perspectivas del espacio desde la Tradición Radical	25
1.1.4 Consideraciones finales.....	28
2. Aproximación al contexto de intervención	29
2.1 Generalidades sobre el departamento del Cauca.....	29
2.2 Generalidades sobre el municipio de Páez	32
2.2.1 Páeces: resilientes entre desastres naturales y avalanchas	35
2.3 El Resguardo Indígena de Belalcázar.....	38
2.4 A conocer la vereda La Unión.....	38
2.4.1 A modo de historia, así llegaron los Negros a Páez.....	40
2.4.2 Entre las costumbres, cultura y religión de la comunidad negra	42
2.5 Escenario pedagógico.....	43
2.5.1 Reseña histórica	43
2.5.2 Disposición de los espacios.....	44
2.5.3 Organización de la metodología de trabajo.....	45
2.5.4 Sobre los estudiantes y padres de familia	47
3. ¿De qué trata el problema de investigación?.....	51
3.1 ¿Cuál es la pregunta de investigación?.....	52
3.2 Objetivos de la investigación	52
3.2.1 Objetivo General	52
3.2.2 Objetivos Específicos.....	53
3.3 ¿Por qué es importante este proyecto?	53
4. Marco Teórico	54
4.1 Sobre el enfoque geográfico.....	55
4.1.2 De la atención de desastres a la gestión del riesgo	55
4.1.3 Los orígenes de la gestión del riesgo.....	57
4.1.4 La gestión del riesgo como concepto	59
4.2 Sobre el enfoque pedagógico	61

4.2.1 ¿Qué es la interdisciplinariedad?	61
4.2.2 ¿Cómo surge la Interdisciplinariedad?.....	64
4.2.3 Las condiciones de la educación y los maestro en escenarios rurales	65
5. Marco Conceptual	68
5.1 Aproximaciones iniciales: entre la enseñanza y la geografía física	69
5.2 Aproximaciones intermedias: del territorio a la vulnerabilidad.....	72
5.3 Aproximaciones finales: de la gestión del riesgo, el riesgo y las amenazas	76
6. Marco Legal	82
7. Ruta metodológica.....	85
7.1 Tabla 4. Formato Observación No Participante	86
7.2 Tabla 5. Formato Cuestionario Mayores Negros	87
7.3 Tabla 6. Formato Entrevista Semiestructurada Estudiantes.....	87
7.4 Tabla 7. Formato Entrevista Semiestructurada Padres de familia.....	88
7.5 Tabla 8. Formato Cuestionario Docentes	88
7.6 Tabla 9. Modelo De Planeación de Clases	89
8. Interpretación sobre la información recopilada.....	90
8.1 Identificar las amenazas a las que están expuestos los estudiantes en el territorio	90
8.1.1 ¿Qué logros se obtuvieron?.....	96
8.1.2 ¿Qué hizo falta hacer?.....	98
8.2 Diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física que aporte en la gestión de riesgos de desastres en el territorio.....	100
8.2.1 Actividades generadoras de la práctica pedagógica.....	100
8.2.2 ¿Qué logros se obtuvieron?.....	140
8.3.1 ¿Qué logros se obtuvieron?	145
8.4.1 A partir de la enseñanza de la geografía física alrededor de las asignaturas.....	153
8.4.2 Desde la geografía como proyecto de aula con énfasis en gestión del riesgo.....	154
8.4.3 Sobre geografía física y la gestión del riesgo a través de proyectos transversales....	155
9. Para concluir.....	155
10. Archivos adjuntos implementados	159
10.1 Canción ¡Qué lindo se ve mi pueblo!.....	159
10.2 Canción Nostalgia	159
10.3 Himno del municipio de Páez.....	160
11. Bibliografía.....	161

Introducción

El 6 de junio de 1994 a las 3:47 pm hora local, un repentino sismo de magnitud 6.4 irrumpió en la cotidianidad de los habitantes de un pueblo ubicado sobre las estribaciones de la vertiente oriental de la Cordillera Central, e indicó que las cosas en aquella región no serán las mismas. Contar con apenas cuatro años y once meses de vida, lo que viví y sucedió aquella tarde no resultó fácil de dejar atrás, quizás fue ahí por primera vez que escuché hablar del Volcán Nevado del Huila ubicado en la zona norte del municipio.

Las impresiones que generó el tránsito de la avalancha del río Páez visible desde el frente de la casa vieja de los abuelos paternos, observar cómo el fuerte caudal del río arrasó con la vida de los socorristas de la Cruz Roja y su perro en una camioneta blanca, son apenas algunos eslabones de una crónica no anunciada que mantuvo a la familia atónita. Es el abuelo "paparey" el único que se aventura a pronunciar en medio de un silencio sepulcral una frase que todavía retumba en el baúl de los recuerdos - *¡virgen madre mía, perdona tantos pecados de tu pueblo!* - palabras que para algunos significó consuelo y para otros tan solo plegarias.

Veintidós años después me encuentro en tercer semestre sentada en una de las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional, y enfrente tengo un profesor que habla y habla con gran pasión sobre geografía física. Ver, oír y apreciar sus orientaciones metodológicas mientras hablaba de Mackinder, Harvey o Ricardo Méndez me resultaban llamativas porque asociaba esos elementos teóricos con la tragedia ocurrida el 6 de junio, después de mucho se comprende el origen de estas por medio de las herramientas metodológicas utilizadas por aquel profesor.

Por eso, al integrar la enseñanza de la geografía física en un entorno escolar rural, es primero para reivindicar el carácter social de esta rama de la geografía, segundo, potenciar las relaciones con el territorio y tercero, aportar en la comprensión sobre los riesgos y las amenazas que se derivan, porque la educación en escenarios rurales contiene una diversidad en la que la geografía está implícita por un vínculo entre lo cultural, social, religioso y político de aquellos espacios que durante la existencia terrenal se caminan, habitan y se viven.

De la misma manera, la educación rural es un espacio integrador de saberes, formas de vida y modos de relación con los otros. Los procesos de esta educación propician analogías entre los espacios de interacción de las comunidades escolares con los contenidos temáticos, no hay una necesidad de persistir en la separación o división de estos elementos pues los contextos y sus variaciones no determinan, pero si condicionan las maneras de orientar y desarrollar el quehacer educativo.

Estar situada en medio de interesantes reflexiones sobre lo vivido y percibido tanto en mi territorio ancestral como espacio vital es que este trabajo surge. La experiencia adquirida con la vivencia en diferentes situaciones de emergencia que luego generaron desastres en la región, y la necesidad de enseñar a otros a comprender que la identificación de dichos fenómenos permite disminuirlos, aportar en el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de los habitantes.

Vincular así la enseñanza de la geografía física con la gestión del riesgo en escenarios educativos rurales potencia el valor de las ciencias sociales escolares, en esa dirección se indaga sobre la relación que el ser humano ha establecido con su entorno físico y se destacan las perspectivas geográficas dominantes sobre el concepto de espacio. Si bien, en la formación escolar rural dista mucho de contar con la infraestructura, dotación y recursos suficientes para llevar a cabo dicho proceso educativo, lo que para muchos es una desventaja para los maestros rurales durante muchos años ha sido una oportunidad para planear, diseñar y ejecutar una variedad de herramientas y metodologías de acuerdo al entorno que intervienen, ya que tanto los proyectos de aula como lo transversales son las bases sobre las que construyen y fortalecen la denominada pedagogía rural.

Asimismo, se exaltan las formas de interacción de las personas que habitan el contexto de localización, el diálogo se gesta entre saberes teóricos, nociones conceptuales y percepciones sobre la gestión del riesgo de desastres hacia el diseño de una propuesta de enseñanza de la geografía física del territorio en un escenario escolar rural, pluriétnico y multicultural. Con esa intención se abordan las amenazas y los riesgos a los que la comunidad educativa está expuesta, relacionando las interpretaciones científicas para retroalimentar las percepciones sociales que la comunidad educativa tiene al respecto, por ello es necesario que al desarrollar una gestión del riesgo integral se garantice la

participación de varios actores: institucionales, locales y gubernamentales, que en este caso aún es una tarea pendiente.

Y, aunque son muchos los cuestionamientos que aún están sin resolver, en lo personal se hace necesario llamar la atención que como maestros en formación y futuros docentes se debe resaltar la pertinencia de enseñar geografía y, fortalecer la geografía física desde un enfoque social para reivindicar el papel que se le ha dado. Falta mucho camino por visibilizar la importancia de abordar la geografía e historia interdisciplinar en la escuela, con las comunidades y la sociedad en general.

1. Ejercicio sobre los antecedentes de consulta: la relación del ser humano con su espacio físico

El siguiente apartado es el resultado de la revisión bibliográfica de diez fuentes acerca de algunos documentos relevantes de bibliografía disponible para identificar a grosso modo la producción teórica y analítica sobre la relación del ser humano con su espacio físico.

La bibliografía se compone de libros, artículos de revista científicas y tesis de grado disponibles en medios electrónicos y recolectadas también como insumos materiales para la construcción de este ejercicio investigativo, ofrece una abundante e importante información sobre la necesidad de investigar y problematizar más adelante la relación entre los seres humanos y el espacio.

De acuerdo con las fuentes analizadas se contextualiza desde la teoría acerca del espacio y, por ende, el espacio geográfico aparece como un elemento transversal en dicha comparación que destacan elementos sociales, económicos, culturales y ambientales teóricos con los planteamientos de tres tradiciones de la geografía: regional, humanista y crítica. Asimismo, se exponen diferentes enfoques en cuanto a la producción del espacio social y espacialidades predominantes.

1.1 Recorrido histórico de la Geografía

El concepto de espacio ha estado en permanente retroalimentación, reconfigurado y redefinido con el interés o tiempo en que se produce dicho conocimiento. El espacio viene a

ser en la actualidad el concepto más discutido dentro del campo de las ciencias sociales y la geografía, lo que no lo exime de ser blanco de confusiones y contradicciones teóricas.

Para el autor Richard Peet (Citado en Delgado, 1998) es la “ciencia espacial positivista” la responsable de quitarle al espacio su carácter natural y social, con intención de alterarlo en un elemento sin forma alguna de tal manera que tanto las regiones como los lugares tangibles pierden la manifestación de distinciones socioculturales.

Al hacer un somero recorrido histórico de la geografía, es desde la década de los años sesenta que se desarrolla cierta tendencia por producir y destacar el estudio del espacio de manera descriptiva, poco a poco este hecho cambió y se evidencia que hay más literatura sobre el tema sin olvidar como lo manifiesta Delgado Mahecha (1998), que “aún existe recelo para ser utilizada como referente para otras fuentes” (p. 25) porque la geografía llegó con demora al debate teórico. Algunos autores recobran su importancia y lo acogen desde la comprensión en la vivencia del espacio y tiempo de las sociedades actuales.

Así pues, “el espacio al ser social resulta contenido en la teoría social, la espacialidad social misma tiene lugar en una escena denominada espacio social el cual solo se encuentra en tanto existan los seres humanos en interacción social” (Delgado, 1998, p. 23). Es por medio del tejido social que se produce dicha espacialidad y resulta importante redundar en el hecho de que la geografía no siempre fue estipulada como una ciencia de carácter espacial.

Hace alusión al trato de su objeto de estudio ya que el espacio no siempre lo fue para ella, eso explica porque el espacio como referencia ha sido tomado desde el punto de vista solo de la localización de objetos de contenedores espaciales, ocupándose más del contenido y no de contenedor en sí mismo. (Delgado, 1998, p. 25)

Aquellas premisas no eran producto de la concepción geográfica, pues al definir el estudio del espacio se entiende desde una mención geográfica que lo diferencia de otras disciplinas del saber. Dada esa falta de claridad en el objeto de estudio de la geografía, es que algunos autores usaron palabras como espacio, lugar, región y territorio como sinónimo de superficie terrestre. A mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX el papel de la

geografía se implementa como herramienta descriptiva/teórica, en la que los grupos humanos establecen relaciones con espacios ocupados y a su vez, proporcionan variaciones, alteraciones climáticas, topográficas, sociales y culturales que se adhieren a las condiciones, comportamientos y formas de vida.

Uno de los méritos de Vidal de La Blache consiste en haber demostrado que no existe un determinismo absoluto y convergente, y subrayado que todo cuanto concierne al hombre está aquejado de contingencia. Señaló también que cada medio ofrece una serie de posibilidades que podemos combinar de maneras distintas (Mackinder, 1982, p.44).

Por lo tanto, se considera que la geografía plantea retos nuevos sobre cómo el ser humano debe afrontar situaciones problemáticas que siempre han estado presentes mientras evoluciona y que no son determinantes en sus colectivos. En el siglo XXI el papel de la geografía se reinventa, vive profundas transformaciones teóricas y metodológicas que no son ajenas a los cambios que acarrearán a la sociedad. En torno a la temática consultada se destacan distintas corrientes o enfoques geográficos para analizar el espacio y el espacio geográfico, ya que como lo describe Dollfus:

El espacio geográfico es un espacio percibido y sentido por los hombres tanto en función de sus sistemas de pensamiento como de sus necesidades. A la percepción del espacio real -campo, aldea, ciudad- se añaden o se combinan unos elementos irracionales, míticos o religiosos (Dollfus, 1978, p.55).

Por ello, al inicio el espacio es un concepto descriptivo y aun así los individuos no dejaron de usarlo por lo que se apoyaron en datos que cuantifican acontecimientos, adjudicaron características y formas de interpretación de diversos espacios de interacción entre un entorno físico y las sociedades.

1.1.1 Perspectivas del espacio desde la Tradición Regional

Según Siso (citado en Delgado, 1998) aparece durante la Edad Antigua como primer acercamiento de investigación geográfica desde los cuales el individuo empezó a sentir un interés por transitar diferentes y distantes zonas a su lugar de asentamiento. Implica la

descripción y narración peculiar de otras áreas y su delimitación espacial origina otras regiones geográficas.

Esta corriente hace un análisis del espacio en sí mismo y centra sus mayores preocupaciones en “la organización, las distribuciones y las asociaciones espaciales, con la búsqueda de leyes generales explicativas, la introducción de la probabilidad, de la variable temporal, de los cambios y transformaciones, de las relaciones” (Duque, 1994, p. 6). Durante el siglo XIX el autor Hartshorne (citado en Delgado, 1998) considera la geografía como una ciencia de carácter regional y singular, cuyo objeto era analizar y sintetizar los fenómenos concentrados en el espacio, pero no lo era el espacio mismo.

Las anteriores nociones los autores Méndez y Molinero (1984) no las contradicen ya que para ellos también, “el proceso del conocimiento humano está basado en el empleo de abstracciones, entre las que la noción de región viene a ser una de las usadas con mayor frecuencia en geografía” (p.19) como estas, muchas concepciones de la época estriban en detallar en los físico las particularidades humanas y culturales de tal modo que esas reflexiones encajaban en una especie de personalidad que adquiere esa porción de tierra denominada región. En palabras de Harvey (citado en Delgado, 1998) “es claro que [...] no podemos proceder sin tener un objeto, y definirlo, se traduce en adoptar una posición filosófica específica con respecto a la propia geografía”.

La geografía al ser regional se conceptualiza como ciencia por las inferencias obtenidas, pero no eran aplicables a otras, no era posible establecer leyes en geografía y en ninguno de sus campos de manera general, tal como lo expresan Méndez y Molinero (1984) “es significativa la fidelidad de los geógrafos a los marcos territoriales establecidos con criterios ajenos, limita su labor a describir aquellos elementos que los singularizan, lo que pone de manifiesto la falta de concepciones alternativas en la definición de objetos geográficos” (p.18).

A mediados del siglo XX la geografía pasa por diferentes cambios de paradigmas, y para Lacoste (citado en Delgado, 1998) “las críticas a la forma de hacer geografía surgen desde distintos puntos a partir de mediados del siglo señalan [...] la falta de criterios específicos en la delimitación regional”, y es la revolución científica la que socavó los

cimientos de la geografía regional que origina una disciplina llamada Geografía Cuantitativa o Nueva Geografía.

Así la redefinición del objeto geográfico y la prioridad ahora otorgada a los principios explicativos generales sobre la organización del espacio, suponen un cambio inicial en la valoración del análisis regional, que deja constituir un fin en sí mismo para convertirse en complemento de la geografía sistemática o general (Méndez, 1984, p.21).

Con la redefinición del objeto de estudio de la geografía, también aparecen nuevos intereses y por consiguiente nuevas perspectivas analíticas tal como lo expresa el autor Stoddard, (citado en Delgado,1998) “la nueva geografía busca explicar la variación espacial de los fenómenos sobre la superficie terrestre” y expresa que se reduce la superficie de la tierra a un espacio concreto. Lo que ocurre es un cambio en las perspectivas y pensamiento que acepta nuevas ideas, modifica las existentes e incursiona en el campo metodológico.

Los elementos físicos y sociales abordados de forma integral con el tiempo tienen vigencia. Es un punto de partida interesante expresado no solo desde el plano físico o ambiente natural, enriquece el debate si a los términos físicos se les da tratos más sociales, abiertos y transdisciplinario como ocurre en otros focos de interés como lo cultural y económico.

Desde tiempos antiguos el ser humano y sus diferentes clases de organización utilizaron y necesitaron distintos instrumentos y herramientas que permitieron entender, comprender, analizar e incluso cuantificar los sucesos, los hechos, los fenómenos espaciales y territoriales que tienen lugar e inciden en ese espacio habitado. “Cada grupo humano tiene una percepción propia del espacio que ocupa, y que de una forma u otra le pertenece”, (Dollfus, 1978, p.53) eso demuestra la relación preexistente entre fenómenos naturales y acontecimientos socio-culturales.

1.1.2 Perspectivas del espacio desde la Tradición Humanista

En esta perspectiva, el autor Cuadra (2014), aborda el espacio “como algo subjetivo, con especial atención a las intenciones, valores y principios personales del individuo” (p. 6),

alterna la fenomenología existencial y la idealista en donde la primera se centra en el mundo vivido desde una vivencia personal, y la segunda se encarga de que no exista un mundo real que pueda ser conocido aparte de la mente, “importante la significación humana de los fenómenos geográficos y no las explicaciones causales” (Cuadra, 2014, p. 6).

Durante el proceso de conocimiento y descubrimiento, el ser humano se ve inmerso y empieza a cuestionarse los cambios y/o transformaciones que en su contexto físico y territorial ocurren, “uno de los problemas planteados por los análisis del espacio geográfico es de las relaciones entre el hombre y el medio físico que lo rodea” (Dollfus, 1978, p.43).

La geografía humanista problematiza de manera descriptiva y luego conceptual los factores que en ello inciden, ya no son ajenos a la percepción de los hombres con respecto al espacio para tener en cuenta “en qué medida el medio físico ejerce una acción sobre el hombre al actuar sobre su fisiología y su comportamiento, y cómo responde la sociedad a las coacciones del medio natural” (Dollfus, 1978, p.43).

Para Stoddard (citado en Delgado, 1998) los problemas que debe formular el geógrafo deben ver, con la distribución de todo tipo de fenómenos sobre el espacio e independiente del tipo de manifestación. Desde su perspectiva se modifica y aborda desde lo geográfico el análisis espacial, explica y complementa la relación con otras distribuciones espaciales y fenómenos asociados.

Los autores anteriores no sólo hacen hincapié en que hay que ser conscientes de la realidad física, se debe estar preparado y comprender las formas de habitar un espacio. Las incidencias del espacio geográfico, topográfico, las condiciones climáticas, los factores sociales y culturales en los que se crece, configuran problemas en los que se destacan aspectos medioambientales.

La interacción humana con el espacio se debe tener en cuenta y comprender, ya que tenemos la obligación como seres sociales de conocer a profundidad las riquezas, el potencial uso de recursos naturales y culturales, así como los problemas demográficos, económicos en relación con diferentes tipos de degradaciones en nuestros espacios que muta

con la premisa “que considera que el medio geográfico constituye el principal control de la vida humana” (Delgado, 2007, p.2).

Solo si se entiende lo que ofrece el lugar en donde vivimos podremos realizar comparaciones con otros lugares, municipios y estados dentro de nuestro país, entender nuestras diferencias y semejanzas con quienes viven en otros países de América y los continentes que forman el planeta Tierra. La geografía para Barrera y Palma (citado en Delgado, 1998) es una ciencia que integra información diversa y compleja sobre la naturaleza y la vida. La historia y el desarrollo del hombre permite explicar estas relaciones en el espacio geográfico así, la geografía en sus dimensiones física y humana reconoce las características del lugar habitado.

Al respecto el Ministerio del Medio Ambiente (citado en Cuadra, 2014) dice que “la diversidad cultural ayuda a las personas a adaptarse a la variación del entorno”, por medio de esta “se manifiesta la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas del manejo de la tierra, en el arte, en la música, y en todo un número concebible de atributos de la sociedad humana” (Cuadra, 2014, p.183), refleja que en el campo ambiental pocas veces se es consciente de que “el estudio del espacio geográfico que la humanidad ha construido a lo largo de cientos de miles de años, se modifica y aprovecha, ofrece una indudable importancia en la actualidad y así lo será en el futuro próximo” (Barrera y Palma citado en Delgado, 1998).

Su carácter estratégico reside en el hecho mismo de que nuestro planeta se ha transformado y, por ende, dicho suceso en el mundo real crea una ruptura con la geografía física y es para la época de los ochenta y años posteriores que se evidencia la articulación de nuevas maneras de estructurar y problematizar la información espacial y geográfica.

En ese orden de ideas varios autores destacan que no es posible la interpretación de la humanidad y sus procesos sin tener en cuenta el espacio físico, dicho de otra manera, no se hace esta sin relacionar los distintos espacios-tiempo en que se ha estructurado la sociedad. Con todo y lo mencionado, existen también teóricos de tinte geográfico que han emprendido una nueva construcción de la geografía de una geografía más pluralizada para estudiar el espacio.

Y así la cultura y el ambiente se convierten en elementos importantes para comprender las inmensas transformaciones que acaecen en el espacio físico en el que muchos factores convergen. Así la cultura aparte de complementar la idiosincrasia de innumerables asentamientos humanos, permite también para la gente de fuera comprender sus cosmovisiones, donde la tierra y los territorios son significativos e importantes y hacen parte de la identidad cultural, ancestral y por ende, analiza las diferentes problemáticas ambientales y/o territoriales que los aquejan, “a estas acciones del hombre sobre la naturaleza conviene añadirlas las consecuencias que sobre el mismo hombre provoca el medio por él creado, tanto sobre su fisiología como sobre su comportamiento” (Dollfus, 1978, p.48).

Alrededor del mundo, los pueblos luchan porque se les reconozca su derecho a poseer, administrar y desarrollar sus tierras, territorios y recursos tradicionales. A nivel internacional, sus representantes promueven la aprobación Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas por la Asamblea General de las Naciones Unidas. “Resultado de decenios de negociaciones, subraya el control de las tierras, territorios y recursos permitirá mantener y fortalecer sus instituciones, sus culturas y sus tradiciones y promover su desarrollo de conformidad con sus aspiraciones y necesidades” Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007, p. 2).

Hay otros puntos de vista, Bollnow (citado en Delgado, 1998) hace hincapié en abordar elementos relacionados con el hombre y el espacio, los desarrolla y trabaja desde perspectivas que reinterpretan. Enfoca desde lo mítico, cosmogónico, histórico, físico y vivencial de la dialéctica relación entre el ser humano y su búsqueda por satisfacer necesidades dentro del entorno que habita. “El significado del espacio cambia con los individuos y sus funciones, y también las épocas” (Dollfus, 1978, p.55). Por otro lado, está Richard Peet, (citado en Delgado, 1998) que aborda el espacio como entorno cultural, propende la geografía más por el análisis de dos elementos fundamentales: la sociedad y el entorno natural.

Por consiguiente, considera que el espacio es el ambiente natural que ha sido intervenido por el hombre, habla de primera y segunda naturaleza entendidas una como la fuerza física que contrarresta y limita las actividades de antropización de la

esfera terrestre, y la segunda como el producto de la incidencia de fuerzas espacio-naturales, como, por ejemplo, la gravedad y la fricción de la distancia. Ambas superpuestas en las acciones humanas y producto de procesos sociales (Delgado, 1998, p. 57).

Ambos autores hacen referencia que la división de espacio complementa el sentido plural del término, configura en lo espacial las direcciones, comportamientos y movibilidades del ser humano, es quien ordena y vive dichos escenarios. Invitan a analizar y reflexionar el espacio desde diferentes puntos de vista, que no solo se tienen en cuenta elementos físicos sino muchos otros como lo social, psicológico y cultural.

1.1.3 Perspectivas del espacio desde la Tradición Radical

Esta rama “tiende a ser estructuralista y concibe el espacio como un producto social como objeto de uso y consumo, como construcción de la sociedad, en el que también confluye una “serie de relaciones de poder y diferentes competencias por el control y apropiación de este” (Cuadra, 2014, p. 6).

Asimismo, el autor estadounidense David Harvey (citado en Delgado, 1998) trata al espacio como producto social en primera instancia, propone la necesidad de llevar a cabo una resignificación del pensamiento geográfico, indica que dicho enfoque disciplinar no brinda elementos necesarios para cambiar una realidad concreta, por ejemplo, superar el “desequilibrio e injusticia social” (Delgado, 1998, p. 50). Halla un camino para reflexionar en dialéctica-marxista sobre el discurso geográfico y contrapone la noción de espacio que Peet expuso, ya que Harvey desnaturaliza el término de espacio geográfico.

Lo entiende no como un ente natural sino como un derivado social de los modos de producción, y que la problematización solo es factible desde un análisis geohistórico que a su vez implique saberes relacionados con otros procesos en su producción, de modo que trata a la geografía como una especie de “economía política” dada la producción del espacio en varias escalas geográficas (Delgado, 1998, p. 156).

Respecto a lo anterior Mackinder (1887) expresa que dada la interacción entre el hombre y su medio, “el hombre constituye en gran parte un producto de su medio y es

necesario insistir en la influencia de la localización, es decir, de las variaciones locales de su medio” (p.206), por eso, resulta importante tener como precedente en dicha interacción los distintos factores que intervienen, pues por un lado se tiene a la diversidad del medio y por el otro, al ser humano en sociedad, entonces “las comunidades de hombres deben ser consideradas como unidades en la lucha de la existencia, más o menos favorecidas por sus diversos medios” (Mackinder, 1887, p. 206).

Es así como la influencia del medio físico sobre los seres humanos los limita en la percepción que hacen sobre su entorno, pues dichos espacios ofrecen una serie de riesgos y beneficios que al tenerse en cuenta se aprovechan de una mejor manera, tal como se expone a continuación:

Como sistema espacial integrado, abierto y en equilibrio dinámico exige precisar en la medida de lo posible sus características: toda región supone un territorio delimitado y continuo, de extensión variable, caracterizado por una peculiar combinación de elementos físicos y humanos dotados de ciertos atributos (tamaño, forma...) que le otorgan una personalidad propia y diferenciada. En este sentido, y junto a los atributos materiales, hay que señalar la existencia frecuente de una comunidad cultural, de un sentimiento colectivo de pertenencia, que vincula a los hombres entre sí y con el territorio que habitan (Méndez y Molinero, 1984, p. 24).

Aquí aparece otro autor: Edward Soja (citado en Delgado, 1998), quien problematiza la producción de la espacialidad de la vida social realiza su análisis en la reubicación de la geografía misma enmarcada en la teoría social contemporánea por medio de la problematización de la espacialidad de la vida social. Los postulados de Soja están relacionados a diferencia de Harvey con el materialismo heterodoxo, dado que el espacio es homogéneo y diferenciado en el discurso con lo que planteaba David Harvey (Delgado, 1998, p. 62).

Soja percibe a la geografía desde el análisis de la espacialidad que nace de una epistemología del espacio fundamentado ya no en una relación dialéctica como lo sustenta Harvey sino trialéctica, es decir, correlacionadas por la espacialidad percibida que es la espacialidad física, luego la espacialidad concebida y por último la vivida. Ninguna de ellas

debiese ser intervenida en bloques disciplinares especializados, ni mucho menos darles importancia ontológica por encima de las otras.

La importancia relativa de las configuraciones físicas son otras de una época a otra con el nivel de conocimiento y de civilización material” (Mackinder, 1887, p. 215). Se concluye de esta manera que la geografía es la clara y estrecha relación que se halla entre uno o más individuos/grupos humanos, en contraste con el medio físico o ambiente que lo (s) rodea y producto de dicha interacción, ambos elementos obtienen beneficios por las necesidades que tengan y que tanto el uno como el otro se proporcionen. Asimismo, el autor advierte tener en cuenta las dinámicas políticas que:

Dependen en todos los casos de los resultados del estudio físico. Se necesitan ciertas condiciones de clima y de suelo para la densificación de la población. Una cierta densidad de población parece a su vez necesaria para el desarrollo de la civilización (Mackinder, 1887. p. 215).

Los autores Méndez y Molineros (1984) hacen énfasis en que cada región se diferencia una de otra, debido a las características específicas y particulares que poseen, donde además dichos territorios presentan unos componentes históricos que repercuten en su actual organización social, es decir “ellas se han constituido a partir de estructuras espaciales sólidas y que han surgido de la relación con otros factores como los económicos” (p. 19).

Las nociones sobre primer, segundo y tercer espacio de Soja son parecidas a las que expone Milton Santos (2000) al concebir al espacio como estructura de la sociedad, asimismo, comparte algunas perspectivas de tipo estructural marxista, tal como lo hiciese Harvey y Soja con respecto a la premisa de que “el espacio es producido y que la injerencia genérica de los modos de producción originan y dinamizan el escenario espacial con necesidades e intereses particulares, pero de igual forma se distancia de ellos desde la concepción particular de espacio” (p. 14).

Santos (2000) considera el espacio como una dimensión social concreta con identidad propia, una parte de la sociedad en constante evolución y cuya existencia material

no está reducida a un fruto de la sistematización económica. Es cualificado, social, político e histórico, es una instancia integral constitutiva de la sociedad en las mismas condiciones que impera lo económico y cultural-ideológico y no como resultado de los modos de producción (p. 20).

Santos (2000) centra su apreciación no solo en lo que tiene que ver con el espacio, sino que lo tipifica como espacio geográfico, denominación que amplía la discusión en torno, no solo sobre el establecimiento de las relaciones espaciales o en su defecto formas espaciales, sino que, por el contrario, llega a desarrollar una teoría de la naturaleza, del espacio geográfico mismo y de un método para trabajar el entorno como objeto circundante de la geografía (p. 29).

1.1.4 Consideraciones finales

Se infiere de las ideas planteadas por los diferentes autores que hay conexión teórica del ser humano al transitar el espacio, acción que permite crear una dinámica personal significativa, propia y/o individual que configura diferentes actividades. La exploración y experimentación a corto y largo plazo en el entorno tiene especial relación con una especie de curiosidad e instinto natural: indagar en la sensibilidad espacial para reconfigurar y retroalimentar el propio entorno.

En la medida que lo manifiesta Dollfus (1978):

El análisis de las relaciones entre hombre y el medio es indispensable estudiar el papel complejo que representa el medio creado y segregado por las sociedades, sobre las propias sociedades y los individuos que las componen. Para numerosas colectividades, el entorno del hombre es cada día menos natural. [...] Al analizar un espacio, el geógrafo debe integrar el conjunto de los datos, buscar correlaciones en los distintos niveles, medir las interacciones (Dollfus, 1978, p. 49).

Las dinámicas sociales, históricas y culturales son el reflejo del condicionamiento que el medio físico le otorga a los diferentes territorios, demuestra en las relaciones internacionales, la organización socio/cultural y en el desarrollo historiográfico permite caracterizarlos como espacios únicos no solo por su diversidad climática y de ecosistemas,

sino, gracias a los relieves, ambientes y las culturas llenas de diversos matices construida en gran parte gracias a la ubicación geográfica de algunos espacios y grupos humanos que es privilegiada con respecto a muchos otros.

Logra evidenciar que las formas de interacción, de antropología social y condiciones geográficas políticas son producto de la integración de puntos distintos de vista culturales, los cuales también condicionan, pues en la actualidad “para comprender a una sociedad es preciso conocer los espacios que frecuentan sus diferentes miembros, las razones de esta frecuentación, y la idea que ellos tienen de su organización” (Dollfus, 1978, p. 56).

Tales ideas han resultado en un conjunto variopinto de interpretaciones, que yuxtaponen al hombre como dominado y determinado por la naturaleza, algunas como dominador de la naturaleza, otras situándose como un elector condicionado por la historia frente a un haz de posibilidades ambientales, y otras más establecen una relación dialéctica entre el hombre y su medio (Delgado, 2007, p.1).

2. Aproximación al contexto de intervención

Esta propuesta se desarrolla dentro de un territorio rural ubicado en la zona oriental del departamento del Cauca, porque se tiene en cuenta la necesidad de articular elementos de la geografía física con la educación rural para aportar en la comprensión sobre la gestión del riesgo y la prevención y atención de desastres en estos contextos.

A continuación, se caracteriza el departamento nombrado con antelación y la institución educativa correspondiente.

2.1 Generalidades sobre el departamento del Cauca

El departamento del Cauca es uno de los que más densidad poblacional tiene a nivel nacional, cuenta con 1'404.313 de habitantes y alberga a la mayor población étnica del país, es decir, dentro de su mismo territorio confluyen grupos indígenas, afros, campesinos y mestizos los cuales son reconocidos y habitan en cerca de veintiséis de los treinta y nueve municipios del departamento (Collo, 2018, p.1).

De la misma forma que el Cauca presenta variedad en cuanto a su población, parecido ocurre con su posición geográfica, y eso es posible porque está situado en el sur-occidente del país y su extensión territorial es distribuida entre la región Pacífica y Andina. Tiene una particularidad: en él se encuentra la estrella fluvial Nudo de Paramillo, de los Pastos o más conocido como Macizo Colombiano el cual permite que dos de las tres cordilleras que tiene Colombia nazcan y entrelazadas se extiendan de sur a norte en el territorio nacional (Collo, 2018, p.1).

En el siguiente mapa (véase ilustración 1.) se muestran los diferentes asentamientos étnicos que convergen dentro del departamento y se distingue la cantidad de población que integra cada uno de los grupos culturales: afros, campesinos e indígenas. Entre otras cosas, esta ilustración posibilita localizar algunos lugares que tienen problemas sobre la tenencia de la tierra entre indígenas y campesinos, conflictos históricos que configuran en la actualidad luchas, resistencias y reivindicaciones sociales, culturales y político-organizativas de estos.

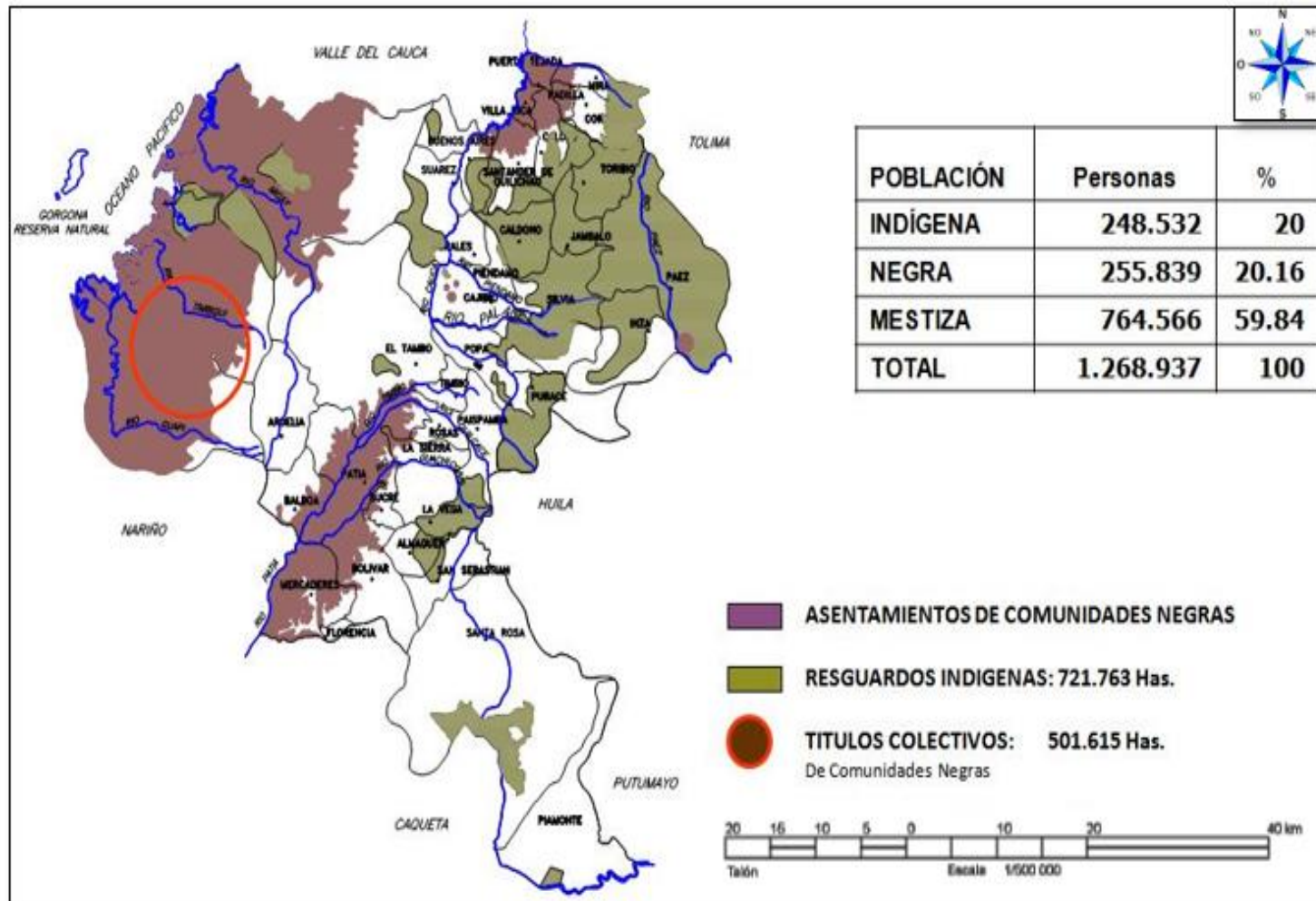


Ilustración 1. Ubicación de asentamientos étnicos del departamento del Cauca. Tomado de: Periódico La Campana (2012). Artículo publicado el 17 de agosto del 2012.

Tanto la Cordillera Occidental como la Central quiebran el territorio del Cauca y lo dotan de una gran variedad ecosistémica, climática, agrícola y de geoformas que van desde páramos, lagunas, serranías volcánicas, volcanes y nevados. En su escarpada y privilegiada geografía se encuentra ubicada la laguna de La Magdalena de la que no solo nacen dos de los principales afluentes hídricos del país, Magdalena y Cauca sino también el Caquetá y el Patía que forman un delta en su desembocadura en el Océano Pacífico, cuenta con más de seis sistemas fisiográficos localizables entre la zona andina y la llanura del Pacífico (Collo, 2018, p.1).

En cuanto a sus límites, el departamento en su costado norte se encuentra con el Valle del Cauca y Tolima, en su límite sur encontramos el departamento del Putumayo y Nariño, al este con el Huila y al oeste con el Océano Pacífico, su capital es la ciudad de Asunción de Popayán más conocida como Popayán fundada un 13 de enero del año 1.537 por Sebastián de Belalcázar.

2.2 Generalidades sobre el municipio de Páez

El municipio de Páez se crea el 18 de diciembre de 1907, pero es hasta el 22 de febrero de 1908 que el municipio se inaugura. Su nombre obedece a uno de los pueblos indígenas guerreros y resistentes más importantes del país: los Páeces. Se encuentra ubicado hacia el nororiente del departamento del Cauca sobre las estribaciones de la vertiente oriental de la Cordillera Central. Hace parte de la zona arqueológica conocida como “Tierradentro”¹ denominación que alude a la incomunicación histórica del territorio.

Páez tiene una extensión territorial de 1.300 km², en “un triángulo geográfico conformado por los contrafuertes orientales de la Cordillera Central y las zonas hidrográficas de los ríos Páez y Yaguará al oriente, y del río La Plata y Páez al sur” (Collo, 2018, p.1). Es una zona escarpada, accidentada y compleja, se distingue por tener profundas depresiones geográficas, y como valor agregado, sobre la zona norte del municipio se encuentra ubicado parte del complejo volcánico del Nevado del Huila, el cual también

¹ Las montañas de “Tierra Adentro” expresiones usadas desde la época de La Colonia por los españoles, al arribar a la zona en su paso hacia Santa Fe de Bogotá.

incide en la variedad climática que va desde lo caliente (zona sur), templado (zona centro), frío (zona norte) y páramo (zona occidente) del municipio. De igual manera ocurre con la topografía, fuentes de trabajo, actividades económicas, prácticas culturales y religiosas, producción agrícola y asentamientos de los diferentes grupos poblacionales (Collo, 2018, p.1).

Su división política es constituida por quince resguardos indígenas: Avirama, Belalcázar, Cohetando, Chinas, Lame, Mosoco, Pickwe Tha Fiw, San José, Ricaurte, Tálaga, Tóez, Togoima, Vitoncó, Wila, Zuin, Cxhab Wala Luux, Kwu Kiwe, y dos corregimientos: Itaibe y Riochiquito y solo tiene un centro urbano: Belalcázar. En este municipio también confluyen tres grupos étnicos: los indígenas Nasa descendencia Páez, luego llega al territorio la comunidad negra proveniente de la región africana del Congo y con un proceso histórico de trueque étnico hay población mestiza, zamba y mulata (Collo, 2018, p.1).

En el mapa que aparece a continuación (véase ilustración 2) se identifican cada uno de los territorios que en lo político y administrativo integran a Páez, y aunque son constituidos a partir de la figura organizativa de “resguardo” hay corregimientos: Río Chiquito e Itaibe dos de los tres lugares de asentamiento ancestral de la población negra del municipio bajo la efigie de “Capitanía Afro”, asimismo se observa a partir de la franja verde la señalización de la cuenca hídrica de la quebrada de El Salado sobre la que se encuentra ubicado el escenario escolar de intervención “Centro Etnoeducativo José Hilario López”.

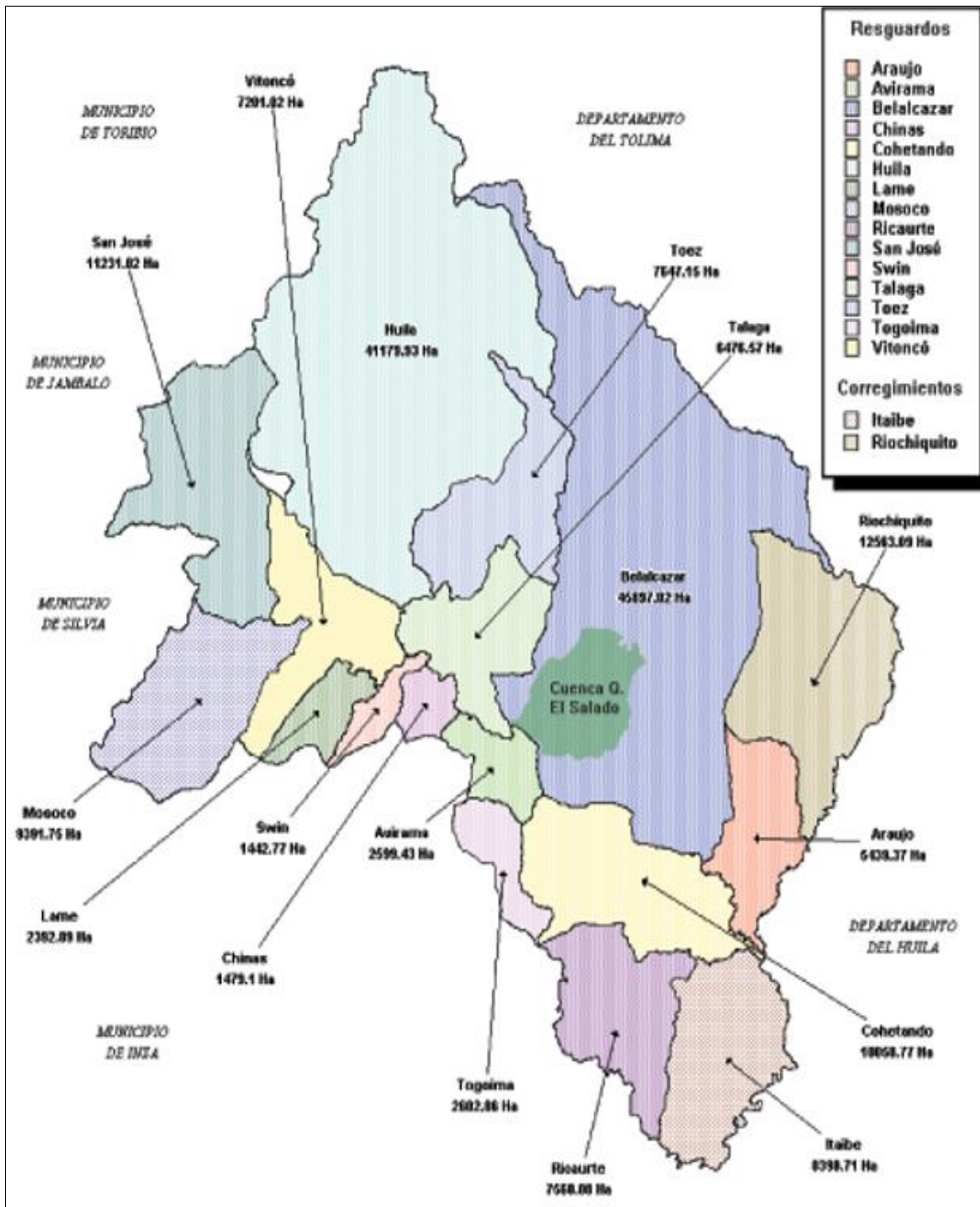


Ilustración 2. División político administrativa del municipio de Páez. Tomado de Rojas, A. Sino fuera por los Quince Negros. Memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro. Popayán, Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Pp. 12.

Con base en lo anterior, es necesario destacar que denominaciones como pluriétnico y multicultural son características culturales especiales que se hallan en la región, ambas son construidas con el pasado histórico que tanto indios, negros y mestizos han compartido desde antes del funesto arribo de los españoles, el posterior sometimiento por parte de estos a la población aborigen y la implantación de diferentes misiones religiosas como uno de los medios efectivos de colonización regional.

En primera instancia lo pluriétnico hace especial énfasis en la ubicación geográfica y rezagado asentamiento de cualesquiera de las etnias localizadas dentro del municipio, y en segunda, lo multicultural o multiculturalidad se refiere a ese reconocimiento “del otro” a partir de la diferencia y que es producto de la interacción e integración entre varios grupos étnicos en un mismo espacio geográfico ancestral habitado.

2.2.1 Páeces: resilientes entre desastres naturales y avalanchas

Para comprender el grado de familiaridad que tienen los Páeces para superar como sociedad los desastres naturales y avalanchas y sobreponerse ante estos eventos, se relacionan algunas letras de canciones compuestas por el ingeniero Manuel Yasnó hijo nativo de estas recónditas tierras y que llevan por nombre “Nostalgia y Mi Pueblo” González M. (2016).

Qué lindo se ve mi pueblo metido dentro de un cañón, allí crecieron mis viejos dizque para criarme a yo...Le trenzaron sus montañas, pincelaron sus paisajes, le pusieron un nevado le chorrearon el río Páez y en las vegas misteriosas reclinaron sus cañales con maíz, plátano y yuca y los verdes cafetales (M. Yasnó, 2016).

Por medio de estas letras se entrevé la variedad ecosistémica y social que circundan a Páez, es este territorio y sus gentes que lo habitan resilientes entre desastres y avalanchas, por mucho tiempo han sobrevivido a la incidencia de fenómenos físicos, conviven con amenazas y mitigan distintas situaciones de emergencia, no solo es el riesgo que estos acontecimientos representan sino convertirlo en un referente de educación frente a lo que implica la gestión del riesgo de desastres.

Para muchas personas del territorio la fecha del 6 de junio de 1994 implica que se encienda el retrovisor hacia el pasado que dividió en dos la historia local. Hay quienes para recordar un acontecimiento a propios o extraños recurren a expresiones tales como -

“¡eso fue, pasó, o tuvo lugar antes o después de la avalancha!”-, mismas que se quedaron en la cotidianidad comunicativa de los nativos. “Si pasas por estas tierras que hoy se encuentran desoladas encontrarás un jardín que mil cruces acompañan, si te roza alguna flor no la cortes que esa dalia es el corazón de un Páez que ha florecido en el alba” (M. Yasnó, 2016).

Palabras como tragedia, avalancha, deslizamientos son tan comunes para muchos desde hace más de dos décadas, situaciones que se repiten una y otra vez y las cuales inciden no solo en el escenario físico, sino que implica una percepción diferente de aquel espacio que año tras año se ha vivenciado. Son muchas las personas que han tenido que cambiar de domicilio, otros debieron reubicarse no solo personas o familias sino comunidades y resguardos completos, personas que habitaron un espacio mancomunado por diferentes desastres se vieron en la penosa necesidad de dar vuelta a la página y escribir nuevas historias en lugares para ellos desconocidos.

Porque como dice el compositor “la pujanza de mi pueblo en la historia está grabada, la escribieron mis abuelos Guyumús y don Juan Tama, por eso me quedo aquí en esta tierra adorada, aunque broten cien volcanes y se corran mil montañas (M. Yasnó, 2016). De esta manera, la resiliencia que han tenido las personas nativas para superar los cambios físicos y sociales vividos dentro del territorio siempre ha sido fuerte, porque “Belalcázar es mi patria tierra donde un día naciera y volver a sus entrañas nuevamente cuando muera” (M. Yasnó, 2016).

Son varios los acontecimientos (avalanchas y desastres) ocurridos que ya han dejado huella en el municipio (ver ilustración 3), en orden cronológico han sucedido las siguientes: sismo de magnitud 6.4 en la escala de Richter y posterior avalancha el 6 de junio de 1994, erupción del volcán nevado del Huila y avalancha del 19 de febrero y 18 de abril de 2007, 20 noviembre del 2008, deslizamientos, remoción de escombros y avalancha de la Quebrada de El Salado el 22 de noviembre del 2008 y el 30 de marzo y 1º de noviembre del 2017.



Ilustración 3. Mapa de localización de la investigación. División político administrativa del municipio de Páez. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

2.3 El Resguardo Indígena de Belalcázar

El resguardo de Belalcázar está ubicado sobre la zona centro dentro de Páez y es uno de los más grandes que integra el municipio. Está dividido en dos:

1. Resguardo de Belalcázar con las veredas: El Canelo, Guapió, El Guamo, La Hondura, La María, La Símbola, El Rodeo, Calderitas.
2. Capitanía negra con las veredas: Potrero del Barro, La Unión, El Salado y San Antonio del Salado (Collo, 2018, p.1).

2.4 A conocer la vereda La Unión

La vereda de La Unión de El Salado es un lugar importante para la comunidad negra habitante del municipio desde tiempos pasados, que rememora la colectividad del sitio donde se tomaran las decisiones más significativas en cabeza de su señor capitán. La Unión era “La Manga” en la que dejaban las bestias los trabajadores de la mina de sal y luego bajaban a continuar con las labores. Ese nombre es porque los ancestros de la comunidad eran unidos para los trabajos que deben realizar, y poco a poco se formaliza.

[...] entonces ya los llevaban a enmangar² por allá, entonces le llamaban La Manga. Dado que los trabajos diarios que realizaban eran hechos de día liderados por el capataz que era el jefe, en la tarde buscan refugio en las partes altas de la zona (sus viviendas estaban ubicadas en el Cerro de los Quince Negros), ya que en la noche llegaban al lugar bestias y fieras salvajes en busca de aguasal (Rojas, 2004, p. 93).

En el siguiente mapa (véase ilustración 4) responde a la topografía que tiene la quebrada de El Salado, ancestral lugar de asentamiento de la comunidad negra de Páez desde su arribo en 1610 a.n.e hasta la actualidad. Sobre este cañón que bifurca el afluente hídrico se localizaban las minas de extracción de sal que realizaron los primeros quince negros en el municipio una vez comprados por la Cacica Angelina Guyumús.

² Se entiende por “enmangar”, dejar ubicados en un sitio estable a los animales de carga pesada que utilizaban los negros para apoyar las labores cotidianas de extracción de sal en la mina de El Salado, y al caer la noche los usaban como medio de transporte parcial hacia donde estaban sus viviendas.

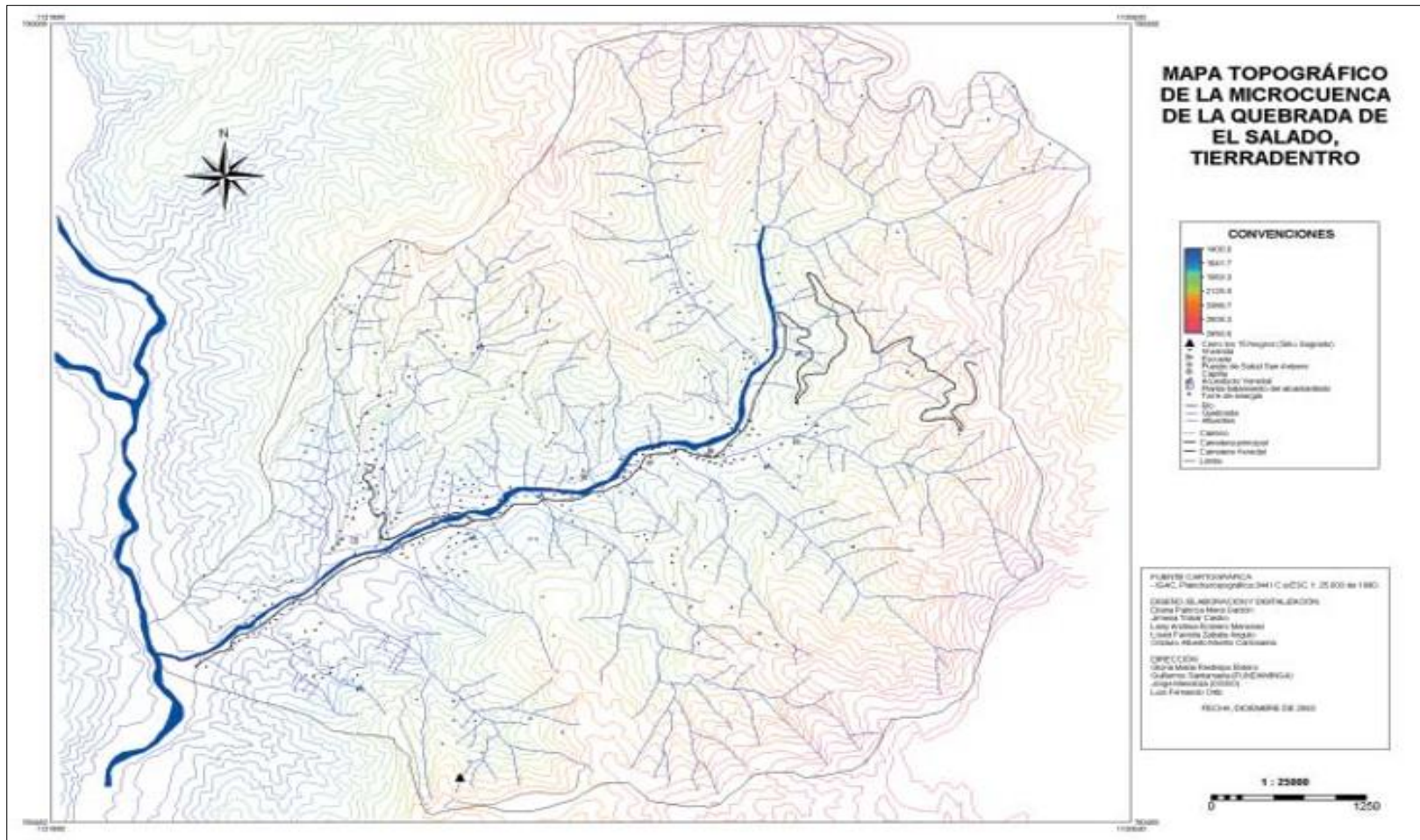


Ilustración 4. Mapa Topográfico de la microcuenca de la quebrada de El Salado, Tierradentro. Tomado de Rojas, A. Sino fuera por los Quince Negros. Memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro. Popayán, Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Pp. 112.

2.4.1 A modo de historia, así llegaron los Negros a Páez

El Municipio de Páez como caso especial en Colombia tiene el orgullo de agrupar en su seno a tres etnias: la indígena, la negra y la mestiza, asimismo la comunidad negra ocupa un territorio que está legalizado.

El 23 de febrero de 1616 llegaron los primeros quince negros a los pueblos de la sal, traídos desde Popayán y descargados en la quebrada de Coquiyó. Se ubicaron luego en El Salado por la explotación de las minas de sal y formaron un caserío que se llamó El Pueblito de la Sal en honor a la mina de sal, “en el filo de los quince negros, estaban los ranchos de los esclavos y de allá bajaban a trabajar desde la quebrada de la gruta hasta arriba. Llegaron siete parejas de casados y un soltero” (Valencia citado en Rojas, 2018,). “Los apellidos de los esclavos eran: Lucumíes, Carabalíes y Tatacolíes, ellos los trajeron marcados con las iniciales de los dueños, tal como si fueran animales” (Ossa citado en Rojas, 2018).

En la ribera de la quebrada El Salado, descubrieron el pozo de la sal y construyeron una casona grande para el proceso de extracción divididos en grupos: el de las olleras que fabrican los moldes en hierro para hacer las ollas de barro, otras destilaban la sal en muchas cantidades para extraer la sal, el de acarreadores, eran quienes llevaban la leña quebrada abajo para que llegara al lugar denominado La Salina. Otro grupo canalizaba también la madera que otros socavaban, y después estaban los cocedores que cocinaban la sal (Valencia, entrevista personal, 2018).

Estos quince negros fueron traídos del África para la explotación de las minas de sal en el territorio de Belalcázar en Tierradentro, tal como son nombrados estos primeros hombres y mujeres llegaron y se asentaron en un cerro que hoy lleva su nombre: el Cerro de los Quince Negros. “Si no fuera por los quince negros nosotros no existimos, existimos, pero por otras partes, de la descendencia de los quince negros somos nosotros, eso yo lo conocí desde que era joven, esto principió después de los quince negros” (Rojas, 2004, p. 46).

Sus viviendas estaban ubicadas en el Cerro de los Quince Negros, y en las partes medias de la montaña dejaban sus animales: los caballos. Estos primeros negros fueron traídos por Pedro Agustín Conde Valencia desde Popayán, tratados como una especie de mercancía y entregados en la quebrada de Coquiyo, luego empezaron a trabajar donde todo era montaña, zona boscosa, con mucha maleza y donde se encontraba el pozo de la sal.

El sitio al que llegaron lo describen los mayores como un lugar montañoso, inhóspito, de difícil acceso, un lugar donde no había presencia humana, en el cañón de El Salado, se encontraban gran variedad de fieras: [...] como ya estaba la salina, por eso se dicen los quince negros fueron los primeros que tal vez los mandaron a explorar, pero como eso era un bosque enorme y como en un saladero, un chupadero, existen las grandes fieras y todo eso, las unas por acaparar los otros animales que llegan para ellos también salar. Entonces se trasladaron a la parte alta donde se defendieron y ya después bajan y abren ahí donde es La Manga o La Unión y ahí hacen ese caserío primero y después si crean lo que es abajo lo que fue el pueblito de San Antonio de Ambostá (Rojas, 2004, p. 46).

Es así como los “quince negros” debieron buscar un lugar seguro para sus viviendas, al tiempo que continuaban con el laboreo de la sal. De este primer asentamiento negro surge el pueblo de San Antonio de Ambostá o Pueblito de la Sal, que luego dan origen al actual pueblo de Belalcázar:

Fundaron el caserío que está arriba en la escuela, dicen que fue el semillero porque ahí se desarrolla la generación. Después bajan y construyen todo lo que es El Salado y por eso después ya se le llamó el pueblito San Antonio de Ambostá o el Pueblito de la Sal, con capilla y todo, una casa grande que se llamaba la Casa de la Hacienda (Rojas, 2004, p. 48).

Después vino la comercialización de la sal, se iba el capataz con algunos líderes para la parte norte (resguardo de Willa o Vitoncó) a negociar la sal. Se hace el famoso trueque, cambiaban la sal por animales, cosas, comida que no había en la zona que habitaban, esos intercambios se daban entre el capataz y el cacique. Se dice que ahí fue que tuvo lugar el inicio del mestizaje entre negros e indios, puesto que el intercambio no era

solo material, sino que también era por medio del vínculo sentimental, tanto los caciques y cacicas tuvieron hijos con los capataces, jefes de grandes grupos esclavos a su cargo y cuidaban (Valencia, entrevista personal, 2018).

2.4.2 Entre las costumbres, cultura y religión de la comunidad negra

El negro de El Salado tal y como lo manifiestan algunos integrantes de la comunidad fueron evangelizados y cristianizados desde antes de su llegada a Páez. “La fiesta más importante para nuestra comunidad es la de Santa Teresita, que es la patrona de nosotros los afros” (Valencia citado en Rojas, 2007). Antes la hacían, se venían al atrio de la iglesia, traían los productos agrícolas como ofrendas para la iglesia, y arrancaban la procesión hacia “La Manga” con Santa Teresita” (Valencia, citado en Rojas, 2007).

Dentro de los nacientes eventos que como capitanía han logrado posicionar e incluso reivindicar, se destaca el “Encuentro Andrés Lucumí” el cual ya está institucionalizado para que cada año se lleve a cabo, pero no se cuenta con una fecha específica, pues su conmemoración es una manera que han encontrado para vincular a los más chicos en las costumbres y tradiciones propias de la comunidad negra Páez. “Su nombre se debe o más bien es en honor a nuestro primer capitán afro: Andrés Lucumí” (Valencia citado en Rojas, 2007).

Aunque algunas de estas tradiciones han cambiado, se recuerdan con bastante detalle el baile, la comida y la bebida que acompañan el ritual. El baile se asocia al deseo de «alegrar la muerte del niño» lo que genera una ruptura con la solemnidad propia de la tradición católica y dándole características de fiesta, que contrastan con la tristeza que evoca su recuerdo (Rojas, 2004, p. 121).

La religión católica ha permeado muchos de los espacios de las comunidades locales, como los religiosos y políticos, al respecto dicen: “las acciones violentas buscaban someter a quienes profesan una ideología contraria a la de quienes estaban en el poder, si no se sometían eran encarcelados u obligados a protestar, a renegar de su filiación partidista” (Rojas, 2004, p. 72).

“Tenían que llegar, el cura era un cura que llamaba, él era de Nariño, Arévalo. Entonces ante un Cristo grande tenía que arrodillarse la persona y protestaba y se le sometía a que tenía que dejar de ser liberales y ser conservadores, eso era lo que consistía la protesta” (Ossa, citado en Rojas, 2004, p. 72). “La pertenencia al partido liberal era asumida no sólo como una opción contraria a la ideología del gobierno, sino como un asunto contrario a la fe católica. De allí que el acto de protesta fuera un acto de orden religioso además de político” (Rojas, 2004, p. 73).

2.5 Escenario pedagógico

El fundador de la escuela fue el profesor Jeremías Valencia y primer docente de la institución, luego llegaron las profesoras Griselda Muñoz y Luz Elly Valencia a laborar en conjunto. Después de que se formara el caserío de La Unión, hubo la necesidad de tener una escuela, se hizo un censo de niños de edad escolar y ésta empezó a funcionar en la sala de la casa de la señora Amelia Ossa, con el tiempo se legalizó bajo la administración municipal del señor James Yasnó y logró conseguirse un lote para construir un espacio adecuado donde ubicar los niños para las clases.

En la actualidad la institución cuenta con todos los grados del nivel de básica primaria, desde preescolar hasta quinto y es una sede con la que cuenta La Normal de Belalcázar Páez.

2.5.1 Reseña histórica

El 29 de agosto de 1997, el alcalde municipal de Páez, el señor James Yasnó y la Jefe de Núcleo Educativo, licenciada Flor Guainás abren el “Centro Etnoeducativo Afro de La Unión de El Salado”. Deciden dar aprobación de estudios mediante la resolución N°.006 de 1997, inicia labores académicas el 01 de septiembre de ese mismo año. Como primer docente la comunidad solicitó a Jeremías Valencia Ossa, quien es natural de la misma vereda (Vocero Normalista, 2011, p. 16).

Durante la administración municipal del señor Arneth Castro se inició la construcción de la carretera para acceder al sector donde hoy en día está la escuela. Existe la intención por parte de la comunidad independizarla de la Normal, y para tener esa

posibilidad hay que ofrecer otra modalidad a los estudiantes: “hace mucha falta otra modalidad donde se implementa la cátedra de la afrocolombianidad, además de que le sirve pues a la comunidad ya que ésta debe ser reubicada en el pueblo porque está en zona de alto riesgo” (Valencia, entrevista personal, 2018).

Dado que no se contaba con un local apropiado para atender a los quince (15) primeros estudiantes, la señora Amelia Ossa cedió la sala de su casa. Se decide llamarlo Centro Educativo “José Hilario López” como reconocimiento al político caucano y expresidente de la República, recordado por las poblaciones afrocolombianas pues fue quien en el año de 1851 abolió la esclavitud en todo el territorio patrio. Este nombre fue propuesto por el señor Fabio Valencia Alvira y contó con la anuencia de los comuneros (Vocero Normalista, 2011, p. 16).

2.5.2 Disposición de los espacios

La institución cuenta con un polideportivo que se construyó en terrenos donados por los hermanos Eulogio (fallecido) y Fabio Valencia Alvira, pues su anhelo era contar con un sitio en donde se pudieran recrear los niños de La Unión. También tiene dos aulas escolares para dos cursos (segundo-tercero y cuarto-quinto) cada uno, un salón múltiple en el que se ubican también el curso de preescolar y primero, una cocina en donde se preparan los refrigerios y alimentos que consume la comunidad educativa, una sala de sistemas incompleta y una batería sanitaria con los servicios necesarios para la población, obra que fue posible gracias a la Fundación “Rescate España”.

Para la comunidad educativa y padres de familia es necesario proyectar la institución con entidades públicas y privadas. Así, en vinculación institucional y comunitaria la Asociación de Padres de Familia de la institución y la Estación de Policía de Belalcázar ha unido esfuerzos para la obtención de recursos económicos y/o físicos ante entidades locales y departamentales para la construcción del parque infantil y de un aula escolar que fortalezcan la infraestructura institucional.

Asimismo, ambos entes han recurrido a la planeación y desarrollo de actividades que responden a la autogestión de capital para cubrir algunos gastos que se deriven en la

construcción del parque infantil y un aula que fortalezca la infraestructura institucional, eso es posible en algunas regiones del país, en que las entidades estatales propenden por el bienestar y protección de la población civil, así como el de sus necesidades y requerimientos.

2.5.3 Organización de la metodología de trabajo del “Centro Etnoeducativo José Hilario López”

En dicha institución las labores académicas giran en torno al trabajo interdisciplinario por medio de actividades generadoras, las cuales están articuladas con los proyectos transversales y el PEI de la Normal, no tiene una estructura definida en tiempo (no hay horario) para desarrollar los distintos temas y contenidos.

El plan de estudios contenido en el PEI es una fuente referencial para los docentes, puesto que el contexto y comunidad educativa tienen necesidades y características particulares. Los docentes preparan sus clases por mes y orientan un mismo eje temático con profundidad de contenidos según el grado cognitivo de cada uno de los cursos. Planean sus sesiones con los cuatro proyectos de aula (véase tabla 1) distribuidos por periodo académico, y cada docente se encarga de coordinar dos.

*Tabla 1. Proyectos de aula del “Centro Etnoeducativo José Hilario López”.
Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.*

En la huerta escolar me divierto y conozco.	En mi escuela vivo la democracia.
Conocer las maravillas de mí entorno.	Aprender de las historias de mis abuelos.

Cada docente en su preparador de clase maneja la matriz (véase tabla 2) que aparece a continuación.

Tabla 2. Matriz preparación de clases de los docentes “Centro Etnoeducativo José Hilario López”. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Nombre de la actividad generadora.

aprendizaje se interrumpe, debe ceñirse a nuevas disposiciones, formas y maneras de trabajo, situaciones que las profesoras no ignoran.

Con el transcurrir del tiempo y la aplicación de las nuevas dinámicas al interior de las aulas y aplicación de diferentes actividades extra y escolares las docentes evalúan la situación y llegan a la conclusión que hay niños en el grado segundo que su desempeño académico es heterogéneo y deciden pensar una nueva distribución del curso en la que primen intereses y necesidades referidas con antelación.

En la actualidad los grados se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

- Grado preescolar, primero y parte de segundo: la maestra orientadora es Griselda Muñoz, maestra normalista, licenciada en educación básica con énfasis en lengua castellana. Lleva once años de labor en dicha institución y orienta todas materias.

- Grado quinto, cuarto, tercero y parte de segundo: la profesora titular es Luz Elly Valencia Triana, maestra normalista, licenciada en educación básica y promoción a la comunidad, especializada en comunicación y creatividad para la docencia. Cuenta con un diplomado en investigación educativa y orienta todas las asignaturas en los dos cursos, lleva vinculada en la institución once años.

2.5.4 Sobre los estudiantes y padres de familia

El “Centro Etnoeducativo José Hilario López cuenta con cuarenta y ocho estudiantes matriculados para el año lectivo 2018. No hay registros de deserción escolar a lo largo de su funcionamiento, al contrario, muchos de los niños que llegan trasladados o se vinculan por primera vez lo hacen debido a que en sus instituciones educativas anteriores presentan reiteradas faltas de indisciplina, dificultades en sus procesos cognitivos de aprendizaje y/o apatía de los estudiantes con algún (os) docente (s) orientador (es).

Al llegar al Centro Etnoeducativo encuentran que hay un fomento asertivo de comunicación entre los adultos y los niños que a diario estudian en dichas instalaciones, ya que dentro de las dinámicas y posibilidades que ellos encuentran en este escenario educativo el liderazgo es un elemento potencializado en comunidad, la disciplina es un elemento integrador que permite que cada uno socialice con respeto y autonomía pues no la autoridad

es vivenciada de manera horizontal, y ellos se retiran una vez finalizado el ciclo escolar para continuar el grado sexto en otra institución de acuerdo a sus intereses. La institución recibe población estudiantil perteneciente a tres tipos de etnias que residen a lo largo y ancho del municipio: negra, indígena y mestiza.

De igual manera los estudiantes provienen de distintas veredas que son cercanas al lugar de ubicación de la institución como lo son: La Unión, El Llanito, El Salado, El Carmen, Minuto de Dios, Chanyó y de la cabecera municipal Belalcázar. Tiene una jornada escolar que funciona de 7:45 am a 1:30 pm, y de implementarse la jornada única su horario es de 7:45 am hasta las 2:45 pm, con un descanso de 10:00 am a 10:45 am.

El Centro Etnoeducativo se encuentra retirado del casco urbano (véase ilustración 5), algunos de los estudiantes llegan vía carretable hace uso de la moto, ya que esta no es muy transitada por medios de transporte de carga pesada, las condiciones del terreno son inestables. Hay muchos sedimentos y durante su trayecto se observa la presencia de deslizamientos, remociones de escombros en los bordes superiores e inferiores de la carretera, de menudos cuerpos de agua que producen grietas y fisuras en ella.

Hay siete estudiantes de varios grados que demoran en llegar a la institución entre media y una hora, su vivienda está ubicada en sentido oriente con respecto a la institución y transitan por la mañana/tarde un camino real o de herradura, se caracteriza por no tener más de un metro de ancho, con muchos sedimentos y árboles de tamaño mediano y grande ubicados a lado y lado de él.

Por los demás, algunos no tardan más de diez minutos desde sus casas que son quienes hacen uso de la moto transportados o acompañados de algún familiar, vecino o persona cercana que vive en la misma vereda en que está ubicada la institución, otros llegan en compañía de más estudiantes, y el ascenso de la carretera oscila entre veinte y treinta minutos aproximados desde el casco urbano como el punto más cercano.

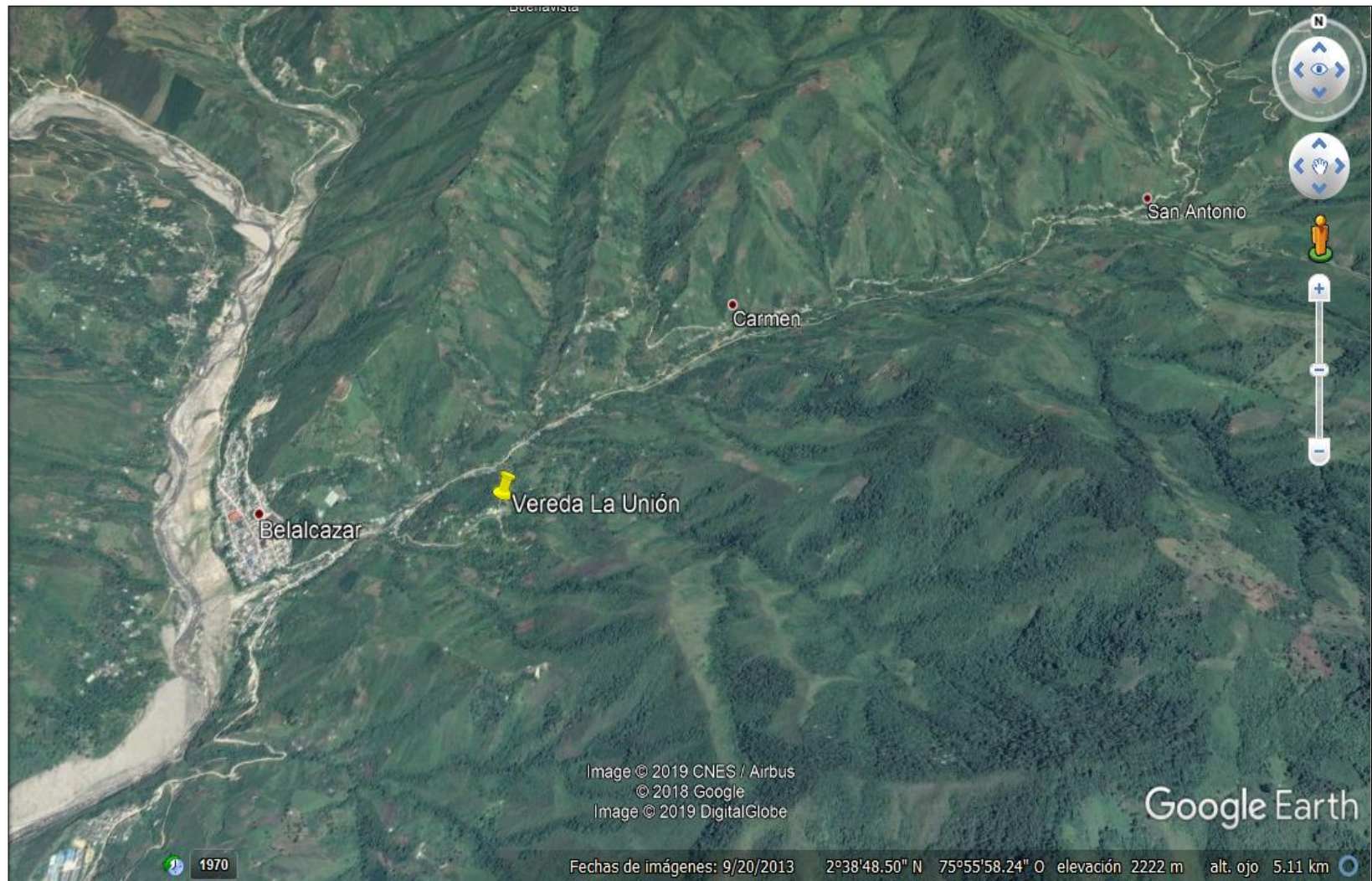


Ilustración 5. Vista cuenca quebrada El Salado y localización veredas de las que provienen los estudiantes del “C.E.E.J.H.L.” Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

De los cuarenta y ocho niños, hay una estudiante extra-edad (13 años) de grado quinto que no acude con regularidad a la institución por presentar dificultades en su hogar familiar, además de la apatía que manifiesta por asistir a las sesiones de planeación de diferentes actividades que con apoyo psicológico y docente se diseñan para no permitir que ella deje la institución de forma definitiva. En su totalidad los niños son originarios de diferentes zonas del municipio de Páez, y hasta el momento en la institución no se encuentran casos de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Dentro de las normas convivenciales en diferentes actividades, no se hace hincapié de que sean los alumnos de grados superiores quienes deban dirigir o llamar la atención de forma arbitraria a los compañeros de grados pequeños. Por el contrario, de una forma sana los miembros de la comunidad están involucrados en la formación integral, orientan y hacen observaciones pertinentes. Elementos como el respeto, obediencia, disciplina y tolerancia son pilares fundamentales que vivencian de la mano orientadora de padres de familia, docentes, maestros practicantes y todas aquellas personas que por distintas razones llegan a compartir.

En cuanto a la organización escolar dentro de la institución la figura principal es la capitanía escolar, elemento representativo y tomado de la estructura político-organizativa de la comunidad negra del municipio de Páez, colectividad integrada por todos los miembros, no se refiere a una persona única y particular sino a todos como parte activa de un todo.

En lo relacionado con las familias de los estudiantes, algunos conviven con sus padres. Los padres se desempeñan como agricultores, algunos otros como obreros, albañiles, en oficios domésticos y en docencia. Se vinculan con la institución por medio de trabajos comunitarios planeados y organizados por autonomía en torno al embellecimiento, cuidado y protección de las instalaciones y demás ambientes de aprendizaje escolar (huerta escolar). También lo hacen en reuniones, escuelas de padres, acompañamiento en el proceso de formación y en actividades sobre el bienestar de los niños.

Es importante que se pueda contar con recursos humanos idóneos y profesionales en la docencia, además de administrativos comprometidos con su labor ya que se tienen

dificultades de carácter físico de infraestructura y la inseguridad a la que están expuestos los niños en la hora del descanso ya que no hay una cerca que impida el paso de animales grandes de carga en el espacio escolar. Falta más oferta de servicios en diferentes campos de la educación informal para que los niños vean oportunidades de trabajo y proyección con la comunidad y se evita que emigren de la zona a otros lugares del país y no retornar.

Tanto docentes, padres de familia y comunidad en general manifiestan la necesidad de tener más contacto y apoyo de la sede principal pues tiene mucho desconocimiento sobre ésta, hace falta una comunicación asertiva, integración de los estudiantes, que no se trate como anexo ni como necesidad sino como una parte activa de la Normal, debe estar mejor articulada con las demás sedes y, por ende, que sea más visitada (Muñoz, entrevista personal, 2018).

3. ¿De qué trata el problema de investigación?

El espacio se ha configurado y redefinido en lo conceptual y teórico por las tradiciones relevantes en cada una de las épocas de la historia, y como categoría está supeditado a la geografía en su evolución como ciencia.

Plantear una propuesta de intervención pedagógica frente al educación en la gestión del riesgo de desastres es una acción pero no la única, ya que para este caso el escenario educativo es pluriétnico y multicultural, convergen diferentes percepciones, y hay diversidad de cosmovisiones frente al espacio habitado y las amenazas que construyen de manera colaborativa la gestión de riesgo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque no basta con orientar saberes sin propiciar acciones concretas para intervenir el espacio de una forma más adecuada.

Al conocer el espacio que se habita, posibilita preparar las acciones que como comunidad tiendan a comprender las dinámicas y características del entorno que nos rodea y con el que se interactúa. Las personas deben ser capaces de interpretar las condiciones físicas y el comportamiento de la dinámica terrestre para que actúen por esas características, regularicen las intervenciones y propendan por contrarrestar las malas acciones por buenas acciones.

Vivir, percibir y habitar un lugar, un espacio o un territorio es más que solo transitarlo, la interacción entre las personas y el espacio generan consecuencias, hay intercambios por el uso y las necesidades entre ambos. Al no tener en cuenta la realidad espacial que nos circunda, se ignoran elementos físicos y sociales que generan situaciones de amenazas, riesgos y vulnerabilidad.

Identificar y analizar las amenazas naturales, socio-naturales y antrópicas en el espacio geográfico de los territorios habitados, fortalece las acciones de las poblaciones educativas y potencia su formación y educación geográfica al tiempo que reposicionan su actividad como sujetos para modificar las acciones nocivas en diferentes situaciones de emergencia.

Por lo anterior, resulta necesario orientar, enseñar y problematizar la educación en gestión del riesgo en un escenario escolar rural, para que esta deje de ser abordada solo como una ley o normatividad alejada de los contextos en condiciones vulnerables u orientada no más por diferentes organismos de socorro, instituciones locales o entes gubernamentales.

Problematizar la gestión del riesgo en el sector educativo es un ejercicio pertinente para que las comunidades educativas comprendan las incidencias de las amenazas en el territorio, la influencia de los riesgos y se eduquen para mitigar las situaciones de emergencia producto de la ocurrencia de fenómenos hidrometeorológicos, socio-naturales o antrópicos.

3.1 ¿Cuál es la pregunta de investigación?

¿De qué manera generar una propuesta de enseñanza de la geografía física del territorio en la vereda La Unión de El Salado, que contribuya a minimizar las amenazas a las que están expuestos los estudiantes del “Centro Etnoeducativo José Hilario López”?

3.2 Objetivos de la investigación

3.2.1 Objetivo General

Generar una propuesta de enseñanza de la geografía física del territorio en la vereda La Unión de El Salado que contribuya a minimizar las amenazas a las que están expuestos los estudiantes del “Centro Etnoeducativo José Hilario López”.

3.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las amenazas a las que están expuestas los estudiantes en el territorio.
- Diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física que aporte en la gestión de riesgos de desastres en el territorio.
- Evaluar la propuesta de intervención pedagógica en los estudiantes participantes y comunidad en general.

3.3 ¿Por qué es importante este proyecto?

Las amenazas de origen natural son una forma de condicionar el territorio que se habita, y afecta la relación social, cultural y política de los habitantes de la comunidad de La Unión en este caso los estudiantes del “Centro Etnoeducativo José Hilario López”.

Dada la ubicación y acceso a dicha institución educativa, en la región es de vital importancia que los miembros analicen los acontecimientos por la ocurrencia de fenómenos físicos o hidrometeorológicos en el contexto, para tener en cuenta no solo las implicaciones sociales sino científicas que estos generan como las amenazas, riesgos, vulnerabilidad que en vez de limitar la población sean formados para que los mitiguen una vez identificados.

El interés en desarrollar este ejercicio investigativo con estas características radica por su pertinencia y necesidad de articular elementos conceptuales de geografía física para que los integrantes de la comunidad educativa interpreten los diferentes fenómenos naturales que han ocurrido en el espacio geográfico que a diario habitan, además de contribuir en las formas de prevenir y actuar ante un posible evento o desastre que evite víctimas mortales.

La educación en la gestión del riesgo es también un medio de organización de las personas con la que se interactúa, aprende y es necesario entender para aplicarse, pues

posibilita y forma en herramientas teóricas y metodológicas a la población que habita en zonas inseguras o en situación de vulnerabilidad, para mitigar tanto las amenazas como los riesgos identificados con los que conviven.

Por eso es necesario asumir la pertinencia de problematizar la enseñanza de la geografía como disciplina, de esa forma fomentar en los niños de esta institución saberes geográficos interrelacionado contenidos conceptuales y experimentales, vivenciados en la cotidianidad e independencia del aula escolar para permitir que la comunidad educativa acceda a una información didáctica que genere aprendizajes y conceptos significativos e integradores.

4. Marco Teórico

Este ejercicio investigativo se desarrolla en una comunidad pluriétnica y multicultural, se utilizan dos enfoques que complementan la interpretación sobre la necesidad de generar una propuesta de enseñanza de la geografía física, que contribuya a minimizar las amenazas a las que está expuesta la población objeto de estudio, dado que al estar ubicada en un contexto rural combina elementos que ponen en el debate cómo esta población percibe las amenazas, convive con el riesgo y se han recuperado ante los desastres presentados en la región, pues todos ellos no son hechos aislados sino que dinamizan la cotidianidad, las actividades espaciales y sociales de las personas.

Este trabajo por un lado desarrolla un enfoque geográfico en relación con la episteme de la gestión del riesgo, se profundiza en teoría y conceptos para promover su enfoque educativo y pedagógico que ha sido poco explorado y se ha tenido en cuenta solo como marco jurídico, legal o política pública a nivel nacional. Se problematizan sus alcances, limitaciones, retos conceptuales y metodológicos en el sector educativo a partir de las necesidades identificadas desde lo social y político.

Y por el otro, plantea un enfoque pedagógico sobre la articulación de la interdisciplinariedad en el escenario educativo del “Centro Etnoeducativo José Hilario López”, el cual posee características particulares que van con su historia, cosmovisión, y necesidades políticas, educativas y culturales que vienen a enriquecer la dinámica

académica de la comunidad educativa, pues desde la interdisciplinariedad el conocimiento orientado en este centro educativo rural se configuran con lo que hay alrededor de él, por medio de este enfoque se diversifican las metodologías que van desde lo lúdico, teórico, didáctico, pedagógico hasta lo empírico, este espacio escolar no fragmenta el saber disciplinar de la realidad o cotidianidad de sus miembros.

4.1 Sobre el enfoque geográfico

Sobre los asentamientos humanos Padilla y Luna expresan que a lo largo de la historia han tenido una “concepción propia de sus orígenes”, (citado en Cervantes, 2014) bajo dichas cosmovisiones establecieron una articulación con las posibilidades que les brindó el medio geográfico habitado. Cada uno formó una relación con ese espacio, lo usaron de manera diferente por sus necesidades e intereses, y lo organizaron con el desarrollo comunitario y racionalidad que consideraban adecuado, una relación armónica con ritmos y límites que la naturaleza misma ofrece y/o impone.

Se hace necesario que, si bien se estudia el medio físico y su relación con los seres humanos debe primar un reconocimiento teórico sobre estos escenarios que emergen porque los seres humanos a medida que han transformado el espacio desde diferentes prácticas entre ellas las agrícolas reemplazaron otras como la recolección y la cacería, mismas que eran llevadas a cabo debido a la necesidad de alimentarse (Padilla y Luna citado en Cervantes, 2014) y las autoras reiteran que todas las civilizaciones en su desarrollo estuvieron condicionadas por el medio geográfico que ocuparon.

4.1.2 De la atención de desastres a la gestión del riesgo

A partir de los años 90's se han presentado modificaciones sobre el abordaje teórico de los desastres a nivel mundial, regional y local, materializado en la academia a partir de lo normativo y de planteamientos hechos en proyectos y propuestas de intervención en escenarios concretos.

Dichos cambios conceptuales han llevado a que el desastre fuese entendido como la ocurrencia del evento mismo, pero, en la actualidad esa noción no solo predomina pues este se ha articulado con la idea de que el riesgo antecede al desastre “es decir, ningún desastre

sucede sin la previa existencia de una situación de riesgo, la cual no solo permite la ocurrencia del desastre sino que determina también la dimensión de sus impactos” (Gellert de Pino, 2012, p. 13) y por eso el riesgo se constituye en un elemento importante para entender la constitución de los desastres y su incidencia, trabajar en lo teórico para ayudar a prevenir amenazas y mitigar situaciones de emergencia.

Se establece un “vínculo estrecho entre desarrollo y riesgo de desastre: en la medida que el riesgo es producto de procesos sociales particulares es también producto directo o indirecto de los estilos o modelos de crecimiento y desarrollo impulsados en cada nación” (Gellert de Pino, 2012, p. 13), dinámicas parecidas en muchas regiones de Latinoamérica que han tenido que ver con situaciones de emergencia y, por ende, han aportado conceptos a la denominada constitución social de los riesgos de desastres pues en términos generales, el desarrollo teórico en relación con los “desastres pertenece a las ciencias básicas, físicas o duras” (Gellert de Pino, 2012, p. 13).

Poco a poco algunas disciplinas científicas han hecho interesantes aportes como la sismología, vulcanología, geología, hidrología y la climatología contribuye a una especie de especialización en torno los “desastres”, plantearon perspectivas de análisis sobre los fenómenos físicos que después se convierten en amenazas y generar desastres, desarrollaron una serie de instrumentos para ayudar a prevenir y monitorear situaciones de emergencia. Pero si bien, estas ciencias abordan estos acontecimientos dejan de lado la incidencia social que ayuda por ejemplo a determinar el grado de afectación o riesgo sufrido de las poblaciones.

Se presentan estas modificaciones conceptuales y el uso de las ciencias aplicadas aportó para empezar a diferenciar riesgo de amenazas, ya que las ingenierías “indican que, para que se produzca un desastre, en la zona de impacto de una amenaza (fenómeno físico) debe existir un impacto medible en el entorno físico, la sociedad o la economía” (Gellert de Pino, 2012, p. 14) así, ambos términos no se tratan como sinónimos independiente de la relación entre ellos producto de la ocurrencia de fenómenos físicos extremos.

“Este enfoque de las ciencias aplicadas respecto a riesgo de desastres es, quizá, el más difundido, considera “que las sociedades se tornan riesgosas a partir de que sus

estructuras (sociales y materiales) se encuentren localizadas en zonas con una alta presencia de amenazas” (Gellert de Pino, 2012, p. 14) y por medio de la mitigación se afrontan, elemento estructural con la toma de medidas que ayudan a minimizar y reducir los efectos sobre diferentes eventos o situaciones de emergencia.

Las ciencias sociales también han aportado y en ellas la población viene a ser tenida en cuenta como un actor fundamental, ya que estas ciencias se ocupan de abordar los desastres con la vulnerabilidad como factor que incide como causa de los desastres y así, también “la sociedad es responsable en la formación de riesgos con procesos económicos, sociales, políticos y ambientales o determinados grupos sociales y su entorno” (Gellert de Pino, 2012, p. 14). De esta forma el análisis de los desastres desde una perspectiva integral, holística y reflexiva data de la década de los 90’s, y la indagación y conceptualización más general sobre el riesgo de desastres ha sido orientado y enfatizado desde las ciencias sociales “y aún está en proceso de construcción y discusión” (Gellert de Pino, 2012, p. 14).

Otra variación conceptual que se menciona es considerar los desastres como “naturales”, más allá de la sola enunciación su promoción debe ver más con la actitud que toma la población frente al problema. Al pensar que estos eventos son “naturales” se ignora la participación e incluso responsabilidad que tienen las personas que no son sujetos pasivos.

Al creer “naturales” a los desastres es pensar que no hay nada que hacer respecto a la ocurrencia de ellos, que solo es necesario estar preparado para la atención de “la emergencia” y no es posible desarrollar estrategias que permitan prevenir y mitigar sus impactos. De esta manera se suscita que dichos eventos son “fatales” y la participación de los sujetos no pasa de ser espectadores indiferentes, víctimas y no vistos como “responsables también en la construcción de riesgos que permiten su ocurrencia” (Gellert de Pino, 2012, p. 15) y en la actualidad dichas nociones están presentes en los discursos políticos.

4.1.3 Los orígenes de la gestión del riesgo

La Red es la institución con mayor duración en abordar desde lo teórico los cambios de paradigma sobre el riesgo y su gestión, “La Red de Estudios Sociales en Prevención de

Desastres en América Latina” se consolida como un importante escenario de debate y conocimiento teórico-práctico en torno al riesgo brinda bastantes aportes sobre los desastres desde una mirada más social.

Esta institución se crea en el año de 1992, reunió un selecto grupo de profesionales e instituciones de diferentes países y ámbitos de estudio que contribuyeron a consolidar la urgencia de empezar a conceptualizar la gestión del riesgo y con ello, avanzar en plantear acciones concretas de gestión de tal manera que realicen aportes sobre la mitigación y prevención como elementos integradores del riesgo, labor desarrollada bajo un marco organizativo como grupo de investigación que contribuyeron a investigar desde niveles comunitarios “durante algo más de una década de trabajo, en la discusión de avances conceptuales que surgieron en estos procesos, desarrollo de instrumentos analíticos y propuestas de capacitación en gestión del riesgo, como también de educación en el tema” (Gellert de Pino, 2012, p. 14) y sus publicaciones se dieron lugar bajo circulaciones.

Otro aporte de la Red fue la vinculación de los riesgos con el desarrollo, ellos expresan en específico “que el riesgo es producto de procesos, decisiones y acciones que derivan de los modelos de crecimiento económico, de los estilos de desarrollo o de transformación de la sociedad” (Gellert de Pino, 2012, p. 15). Pero esto ya ha sido mencionado a inicios de los años 80’s, si bien los desastres están relacionados con el desarrollo en términos políticos, hay que tener en cuenta que estos son problemas no resueltos del desarrollo y se “reconoce que los desastres, una vez ocurren, presentan un limitante para el desarrollo, pero el problema fundamental es que las deficiencias del desarrollo provocan riesgos de desastres y un desarrollo sostenible contribuye a la reducción de riesgos” (Gellert de Pino, 2012, p. 15).

La relación entre los desastres, el desarrollo y los aportes hechos por la Red, acuñan y difunden en 1995 el concepto de gestión del riesgo producto de la necesidad de no seguir la tendencia en el caso latinoamericano de considerar, que el desarrollo no era posible debido al gran impacto y ocurrencia que los desastres dejaron en la región, y que “el riesgo y su gestión no son algo externo al desarrollo, sino un componente íntimo, intrínseco de él” (Gellert de Pino, 2012, p. 15) de esta manera se incluyen nuevos actores para el trato de los desastres de diferentes sectores, instituciones, focos de interés, estudios y temáticas.

Junto a la gestión del riesgo aparece en escena la importancia de la gestión local del riesgo encausado a prestar atención, trabajo y manejo de aquellas situaciones producto de la ocurrencia de desastres a nivel local, “este traslado del tema hacia la gestión del riesgo como parte de la gestión del desarrollo hizo necesario el replanteamiento de responsabilidades institucionales, más allá de organismos especializados en el desastre y su atención” (Gellert de Pino, 2012, p. 15) ya que a nivel local la gestión del riesgo tiene otros alcances, limitaciones y resultados en escenarios en el que se identifica el riesgo de una forma más concreta ya que son espacios en lo geográfico más reducidos, hay incidencia de multicausalidades, mayor conciencia sobre lo que derivan estos problemas y “provocan más daños humanos y materiales que los grandes eventos que dominan la atención de medios, gobiernos y organizaciones humanitarias” (Gellert de Pino, 2012, p. 16).

Durante las últimas décadas a nivel internacional, nacional, regional y local se ha llevado a comprender en lo social la construcción sobre el riesgo, su estrecho vínculo con el desarrollo ha cobrado vigencia y poco a poco se incluye en lo político, cultural y económico encaminado a brindar información, preparación y legislación a las comunidades y contextos, que están en situaciones o condiciones de riesgo. Y aunque hay muchas las falencias, se debe fortalecer el campo teórico y práctico de la gestión del riesgo, ya que desde lo metodológico e instrumental se atiende a una gestión más integral con procesos de desarrollo que potencia la formación en prevención y la gestión de todos los actores.

4.1.4 La gestión del riesgo como concepto

Como concepto se refiere a los diferentes procesos complejos y sociales que buscan la reducción o control de los riesgos que inciden en la población, su punto de inicio radica en considerar el riesgo dinámico y con repercusiones sociales. La gestión del riesgo es abordada como aquellas acciones desarrolladas de manera conjunta, elementos y herramientas de intervención que buscan la disminución o mitigación de riesgos existentes en contextos concretos, así como de trabajar en relación con las amenazas y vulnerabilidad de dichos lugares. Dentro de sus objetivos la gestión del riesgo plantea la articulación de varias formas de trabajo en el que la prevención y mitigación sean los principales ejes, sin dejar de lado la preparación en cuanto a la atención y manejo de desastres en caso de que estos ocurran.

“La gestión del riesgo en muchos casos ha sido la base de la evolución de la sociedad desde sus orígenes hasta la fecha, donde encontró formas eficaces de adaptación en medios naturales por largos periodos de tiempo” (Lavell et al. 2003, p. 13) por lo tanto, en este trabajo se va a conceptualizar la gestión del riesgo como término y como proceso, pues ella no solo está para ser orientada como política estatal sino también como integración de varios actores, acciones de diferente índole y sectores que en conjunto promueven acciones concretas desde la función y responsabilidad que tiene cada una para aportar de forma activa y por medio del trabajo colectivo.

4.1.5 La gestión del riesgo como proceso

Comprender la gestión del riesgo como un proceso es entender que hay que trabajar en colectivo desde diferentes perspectivas en la reducción del riesgo, pues como proceso es complejo que sea integrada al desarrollo, y a la sociedad es posible bajo la articulación de pautas económicas territoriales sostenibles y ambientales “en principio, admite distintos niveles de intervención que van desde lo global, integral, lo sectorial y lo macro-territorial hasta lo local, lo comunitario y lo familiar” (Mansilla, Novelo, Oropeza, Macías, Alcántara y Ramos, 2012, p. 25) pero están supeditadas a una coordinación entre estructuras, entes, instituciones y actores de acuerdo a jerarquías, intereses y funciones como focos de la construcción de la gestión del riesgo.

La gestión del riesgo entendida como herramienta en el marco de un proceso social, apoya y ayuda a las poblaciones que interactúan con el riesgo o están bajo algunos escenarios de vulnerabilidad desde la identificación y análisis de riesgos, brinda orientaciones para mejorar las condiciones de las personas, y desde el diseño y la ejecución de estrategias permite prevenir impactos y enfrentar los efectos a corto y largo plazo una vez ocurrido el desastre o la situación de emergencia. La prevención, control y reducción del riesgo son factores de amplios saberes y conocimientos que integra las condiciones de amenazas y vulnerabilidad a actores e instrumentos dinámicos para permitir la vinculación de múltiples variables que determinan los riesgos existentes en los territorios.

Una vez hecha las distinciones de la gestión del riesgo como concepto y proceso, trabajar por desarrollar una buena gestión tiene que ver también con el hecho de prestar una

adecuada atención y toma de decisiones que procuren mejorar las condiciones de vida existentes de las poblaciones, pues el riesgo en pequeñas y medianas proporciones es la antesala de eventos mucho más grandes por lo que el impacto y afectación se vuelve mayor, además, al ocurrir por varios periodos forman parte de la cotidianidad de las poblaciones que incluso llegan a ignorar su grado de influencia y disminuir la capacidad de adaptación y preparación ante nuevas situaciones de riesgo.

La gestión del riesgo no se encarga solo de desarrollar una serie de intervenciones específicas dada la ocurrencia de un suceso, no, su papel y aporte también se fundamenta como un proceso dinámico sobre la reducción de aquellos riesgos que ya existen y preparar para prevenir o mitigar los impactos de futuros eventos, pero todo esto debe estar articulado en las acciones propias del desarrollo socioeconómico. La gestión del riesgo y la gestión local del riesgo como conceptos particulares poco a poco se han hecho evidentes, “para el caso latinoamericano, durante los últimos cuatro años han hecho lo suyo en América Central y se han difundido por el resto del continente” (Lavell, 2012, p. 11) y así el concepto axiología muta y se retroalimentan con la holística en su metodología.

Es necesario tener en cuenta acontecimientos pasados para adecuar metodologías y privilegiar la incidencia de condiciones y multicausalidades que creen nuevas opciones de vida, y adaptación a realidades complejas de las personas en condiciones de vulnerabilidad, “para un ingeniero, arquitecto o ingeniero agrícola con conocimiento de su oficio, resulta difícil conocer los instrumentos y métodos para gestionar el riesgo” (Lavell, 2012, p. 11), de ahí que la gestión del riesgo no sea solo política pública sino proceso y práctica que trabaja de manera equilibrada entre los conocimientos y los diferentes escenarios de riesgo, propender porque haya elementos de seguridad, preparación e información, pero no debe ser lo único en lo que se debe centrar, garantizar una teoría y una práctica equivalente “que sostenga que lo más simple para la gestión del riesgo es su lado instrumental, el saber qué hacer en entornos de riesgo determinados” (Lavell, 2012, p. 11).

4.2 Sobre el enfoque pedagógico

4.2.1 ¿Qué es la interdisciplinariedad?

A principios del siglo XX mientras ocurre el proceso de industrialización de la manufactura y la producción ocasionada por algunas naciones europeas también se vislumbra una tendencia por empezar a tratar el conocimiento desde diferentes disciplinas sin dejar de lado la articulación con objetos, métodos y procedimientos reales y alcanzables para responder al emergente llamado de atender el sector productivo de la época.

Pero no fue solo del sector productivo ya que dentro de la escena académica se presenta una creciente influencia desde la corriente pedagógica de la pragmática, resultante de procesos en torno a los discursos pedagógicos norteamericanos en la que se empiezan a implementar modelos educativos, que en palabras de Díaz Barriga (1987) “han contribuido con la segmentación de los campos profesionales y disciplinarios” (p. 138).

El constante acercamiento, interacción e integración entre las disciplinas constituye una tendencia objetiva debido a la madurez del desarrollo científico alcanzado en la actualidad, por lo que la asunción de concepciones interdisciplinarias en las investigaciones educativas deviene en una necesidad contemporánea, al estudiar problemas complejos que no admiten una visión disciplinar Díaz Barriga (1987, p. 138).

De igual manera la autora argentina Raquel Jáuregui (citado en Sosa, 2012) “a tenor del desarrollo de la ciencia, así como la complejidad de los temas a los que esta se enfrenta, se ha hecho necesario que en la solución de un problema convergen los saberes de varias disciplinas”, por lo que ha sido pertinente que en medio de los conflictos entre los saberes en las posibles soluciones de estos haya una convergencia de las distintas disciplinas, de esa forma para resolverlos la multi y la interdisciplinariedad como enfoques permiten una solución integral, estas no limitan ni mucho menos fragmentan saberes científicos, pues en la actualidad se requiere del trabajo colaborativo con objetivos comunes entre las disciplinas que ayuden a comprender las complejidades de los conflictos no solo científicos sino los políticos, sociales, económicos, culturales y escolares.

La interdisciplinariedad confiere estructura al currículo debido a la integración y la articulación de contenidos disciplinares, promueve el diálogo, la interacción y la complementariedad entre diferentes dominios de la ciencia y moviliza el proceso de

formación hacia la solución de problemas complejos de la profesión, mediante la aplicación disciplinar e interdisciplinar del método y la lógica de las ciencias. (Rosero, C. et al., 2017, p. 138).

De ahí que sea importante destacar que la interdisciplinariedad como enfoque disciplinar no ignora la existencia previa de las demás disciplinas que tienen lugar en los procesos educativos y de formación, así como tampoco lo hace con los objetivos e intereses y sus principios en sí mismo no estén supeditados a evidenciar un saber total o puro acerca de las racionalidades de los sujetos y de las realidades de ellos (Ortiz, 2011, pp. 5).

Todo lo anterior cobra sentido ya que de esa forma la interdisciplinariedad surge para ayudar a dar respuesta y plantear diversas soluciones a la fragmentación disciplinar, así en palabras de Jantsch (citado en Delgado, 1998) ella “promueve la interacción entre dos o más disciplinas para abordar el estudio de un objeto específico con un nuevo enfoque”, las cuales son establecidas desde unas bases dialógicas completas. De ahí que en los entornos escolares se debe procurar por llevar un análisis de los fenómenos naturales de forma integral, interdisciplinar ya que el espacio que nos circunda no está dividido ni fragmentado, en él ocurren diversas situaciones que lo ameriten.

Pero es dentro del escenario educativo que este enfoque interdisciplinario tiene un:

Fundamento axiológico (Ruiz citado en Ortiz, 1997) por estar relacionada con la formación de personas abiertas, flexibles, críticas, cooperativas, capaces de trabajar en equipo y solidarias, a partir de una preparación integral, polivalente, dotadas de valores profesionales e individuales que les permitan enfrentar los nuevos retos sociales y sus peligros con entereza y sólidas convicciones morales (Ortiz, 2011, pp. 5).

Para Rosabales (citado en Vásquez, 2014) “el profesor debe preparar a los estudiantes para analizar y explicar los fenómenos de ese mundo de forma interdisciplinaria” por consiguiente lo anterior implica que los estudiantes y comunidad educativa en general hay que orientarlos formación en valores, saberes y actividades con perspectivas de lecturas generales sobre lo que acontece no solo a nivel local, sino que debe ser articulado a escala regional, nacional y mundial. Al respecto Perera Cumerma (citado en

Vásquez, 2014), “plantea que la interdisciplinariedad significa, ante todo, un cambio de actitud frente a los problemas del conocimiento, una sustitución de la concepción fragmentaria por una vida unitaria del hombre y su realidad” (p. 138).

4.2.2 ¿Cómo surge la Interdisciplinariedad?

Mario Tamayo (1999) manifiesta que al tener en cuenta que el prefijo *inter* en la palabra Interdisciplinariedad indica una relación, un “entre” en las disciplinas y por ende se infiere un determinado grado también de estudio de los diferentes niveles del saber y conocimiento. En otras palabras, el enfoque interdisciplinario se origina “como reacción contra la especialización, contra el reduccionismo científico, o la llamada ciencia en migajas, la cual se presenta en la actualidad como una forma de alienación mental” (Tamayo, p. 5), es por eso por lo que al ocurrir una fragmentación disciplinaria el supuesto objeto de la ciencia es reorientado y hay una proyección de pocos valores científicos.

La interdisciplinariedad plantea que, a partir de varias disciplinas, se intente lograr una comprensión unitaria de lo real, que integre los conocimientos (Piaget, citado por Albert, 1997) y eso es una condición fundamental de toda comprensión intelectual profunda (Borbonat, 1997). Es considerado como un principio didáctico para tener en cuenta en el diseño curricular, lo que implica concebirla como invariante metodológica en la enseñanza (Ortiz, 2011, pp. 5).

El término interdisciplinariedad apareció por primera vez en el año de 1970 durante la realización de un seminario sobre la pluridisciplinariedad celebrado en la ciudad de Niza en Francia, en el que también se encontraba como participante el reconocido pedagogo Jean Piaget (Ortiz, 2011, pp. 6).

Su teorización continuó latente durante muchos años más y en eventos tales como el Congreso de Lucarno llevado a cabo en Suiza para 1987 aún no cobraba una conceptualización, es hasta 1994 por medio de la proclamación de la llamada Carta de la Transdisciplinariedad se logra definirla y en la que se destacan los aportes principales de Jean Piaget y Edgar Morín (Ortiz, 2011, pp. 7). Las ideas iniciales más importantes sobre las que se basó la conceptualización de la Interdisciplinariedad en la carta mencionada con antelación fueron las siguientes:

Primera, la existencia de diferentes niveles de aprehensión de la realidad que exige la asunción de lógicas diversas. Segunda, la necesidad de un enfoque complementario de la disciplinariedad con la transdisciplinariedad y el diálogo y la discusión y la tercera, sobre el carácter transcultural del enfoque transdisciplinario (Ortiz, 2011, pp. 2-3).

Al momento de hablar sobre el enfoque interdisciplinario se hace ya con unas bases sólidas de conexión, relaciones, intercambios recíprocos pero también de múltiples cooperaciones entre dos o más disciplinas del conocimiento, sin olvidar que ellas deben de tener el objeto de estudio en común, abordado desde perspectivas diferentes, aproximaciones teóricas y/o prácticas hace uso de diferentes herramientas, métodos y metodologías para hallar la esencia de cada una de los componentes teóricos, para lograr obtener un conocimiento más integral.

4.2.3 Las condiciones de la educación y los maestros en escenarios rurales

Las concepciones dominantes en torno al escenario rural han sido abordadas desde una perspectiva economicista, destaca que dichas nociones no son estáticas sino dinámicas, por lo que las sociedades rurales han presentado cambios estructurales, influenciados en gran medida por un modelo de progreso muy ajeno a sus necesidades e intereses.

En este apartado se pretende esbozar y problematizar la historia del quehacer docente en escenarios rurales, pues la educación en estos escenarios potencia la articulación de adquirir conocimientos con vivencias y realidades inmediatas que circundan a la comunidad educativa en general.

La escuela rural se vincula a la sociedad como una construcción que mantiene la consolidación y reproducción de sus sentidos, determina significados y organiza, orienta la vida de los individuos que la integran (Carrero y Gonzáles citado en Sarmiento, 2007), así la escuela rural justifica su existencia y se hace necesaria en la configuración de la vida misma de sus habitantes, dado que allí convergen distintas técnicas agro, uso de los utensilios y actividades tradicionales que se han visto relegados por la inserción de procesos educativos homogéneos.

Con toda y la dificultad que implica llegar a la escuela en varias zonas para este caso rurales de Colombia, la violencia que aún persiste, territorios condonables para explotaciones mineras, con carencia en recursos políticos, económicos, culturales, de infraestructura, falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos, son ejemplos que la política educativa rural no ha logrado ser del todo pertinente.

Para las autoras Martha Carrero y María González (citado en Sarmiento, 2007), “no ha existido una política educativa coherente con estos sectores, el Estado ha resuelto solo algunos problemas parciales de la educación rural colombiana” y al seguir bajo estas circunstancias se da cabida a un modelo educativo para ciudadanos cosmopolitas, imagen precisa de saberes que entonces prepara a los estudiantes para ser consumidores, sin dejar de lado que en las aulas localizadas entre valles, ríos, montañas y páramos hay una toda riqueza que potencia los saberes y conocimientos propios.

Y entonces surgen inquietudes, ¿será que solo debemos pensar el campo en función de elementos culturales, políticos o históricos?, ¿qué ha pasado con la educación en la ruralidad? ¿cómo son las metodologías que han predominado en dichos espacios y contextos? ¿qué rol han desempeñado docentes, padres de familia y comunidad en general en torno a la educación rural? ¿cuáles son las formas de hacer escuela hoy en el campo? En la actualidad estos y muchos otros interrogantes son vigentes y son tenidos poco en cuenta por la educación formal, no formal e informal que incluye a muchos profesionales de la educación (citado en Sarmiento, 2007).

En el texto “Escuela, ruralidad y territorio: experiencias y proyectos” los autores Juan Diego Demera y Marco René Rodríguez (2018) hacen énfasis en resaltar los retos, perspectivas y metodologías que giran en torno a la implementación de la política educativa y las maneras de llevar a cabo procesos escolares en escenarios rurales que valida la intención de aclarar, que los espacios formativos en dichos lugares están inmersos con diferentes elementos que aportan al desarrollo integral de la comunidad y de los estudiantes de manera general, para que se genere un aprendizaje en términos cotidianos y recíprocos.

Pero para Carrero y Gonzáles (citado en Sarmiento, 2007), además de “la existencia de habilidades propias de su hacer, en el campo se explica la necesidad de crear determinada

técnica que usa un rango específico productivo, agrícola o de la vida cotidiana familiar para darse a entender”, “dicho proceso se difunde mediante la ejemplificación de la experiencia por medio de la creación de una herramienta o forma de proceder que tiene que ver con las formas cotidianas de existencia”.

Florido (2013) hace interesantes planteamientos en cuanto a la relación de la cotidianidad desde el ejercicio educacional de la sociedad individual, colectiva, diversa o multicultural para favorecer una relación de equilibrio, porque “la escuela” se fundamenta, propone y consolida como espacio integral de formación (Florido, 2013, p.3) es decir, la diversidad en el escenario escolar replantea la perspectiva de la educación per se en el debate las nociones que la estereotipan sin tener en cuenta que esta hace parte de los procesos humanos como un hecho o práctica social.

La dicotomía errada de pensar que lo rural y/o agrícola son sinónimo de atraso, agreste o rústico, es una mirada sesgada y economicista parecida al hecho de creer, que el capitalismo es un sistema económico en el que todos convergen en igualdad de condiciones y participación. No, el medio rural tal y como lo advierte Pérez (2001) “es un conjunto de regiones o zonas (territorios) cuya población desarrolla diversas actividades” (p.17) además, de que en estos espacios también “se desempeña en distintos sectores no solo la vocación de lo agrícola” (Pérez, 2001, p.17) sino que también hay apertura a “la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros (Pérez, 2001, p.17).

Lo rural no solo existe, sino que es de vital importancia para complementar la sociedad misma en su totalidad. Así entre sus consideraciones “la más importante es entonces la cultural: la visión de lo rural como una nueva, aceptable y mejor alternativa de vida” (Pérez, 2001, p.24) pero no se debe olvidar que aún con toda esa revalorización “subsisten problemas estructurales y coyunturales que falsean esta interpretación, dándosele una visión más romántica (Pérez, 2001, p.25).

El proceso educativo no solo entre estudiantes con capacidades cognitivas diferentes, de género, pertenecientes a comunidades étnicas provenientes de escenarios rurales o urbanos debe estar articulado con programas educativos con perspectiva local,

regional o nacional para sustentar su pertinencia. Así el planteamiento de todo aquello que se considera currículos y cultura escolar está para responder a las propias necesidades educativas, pues la escuela como espacio propende no solo por la cohabitación sino por una adecuada convivencia que es construida con el propósito de generar una participación de diferentes actores durante el acto pedagógico.

La necesidad del cambio en la educación rural y en sus aulas (Florido, 2013, p.1), la diversidad cultural e inclusión curricular de aprendizajes está relacionado con la cultura escolar y con la pertinencia de esta en los programas curriculares, en que el cómo, quién, para qué y con qué ayudan a formar a los estudiantes de manera integral sin reproducir estereotipos, lo que posibilita una educación diversa e incluyente y disminuye la desigualdad respecto a la condición geográfica, cultural y social de las comunidades e instituciones educativas.

5. Marco Conceptual

Para la construcción de este marco conceptual se han planteado siete categorías de análisis a saber: enseñanza, geografía física, territorio, gestión del riesgo, amenazas, riesgo y vulnerabilidad. Estos referentes conceptuales al relacionarse permiten comprender la necesidad de generar una propuesta de enseñanza de la geografía física, articulada con la gestión del riesgo en el que cada uno problematiza la relación que establecen los niños de esta comunidad educativa con su espacio físico.

El orden en el que se describen las categorías es aleatorio, conecta tres vinculaciones teóricas sobre la discusión conceptual y procedimental de procesos que son desarrollados por medio de la enseñanza, modulan las orientaciones de fenómenos físicos, usan la geografía física como rama dentro de la ciencia geográfica que los explica desde la teoría y la noción sobre territorio que amplía las perspectivas de percepción que tienen los miembros de esta comunidad educativa pluriétnica sobre su entorno.

Luego se trabaja en el marco de la educación para la gestión del riesgo, las amenazas, riesgos y mitigar desastres, es decir, la gestión del riesgo orientada en lo escolar brinda conceptos y reflexiones para aportar bajo una asertiva participación la consolidación

de ser un espacio escolar sea más seguro en condiciones adecuadas de sostenibilidad ambiental y educativa.

La comprensión de estos acontecimientos no solo es social sino científica, se orienta bajo esquemas pedagógicos en el quehacer educativo para acercar desde la teoría y la práctica a la población educativa sobre los movimientos y cambios que ocurren al interior del planeta Tierra. Algunos de estos comportamientos son percibidos en el espacio geográfico dada la localización, ubicación y asentamiento de los diferentes núcleos familiares y desplazamiento diario que realizan en el territorio.

5.1 Aproximaciones iniciales: entre la enseñanza y la geografía física

La Enseñanza se entiende en este trabajo como el proceso evidenciado en el entorno escolar, en ella hay más de dos elementos que intervienen y evidencian un proceso no solo en torno a la enseñabilidad sino al aprendizaje y de igual manera, en el hecho de que hayan condiciones pedagógicas y didácticas orientadas no solo por parte de los docentes, todo ello con la firme intención de generar una reciprocidad entre los contenidos o saberes con una estructura curricular y la potencialidad en las formas de aprender, conocer y retroalimentarse de los estudiantes.

No en vano, “por mucho tiempo, la enseñanza ha sido considerada en el sentido estrecho de realizar las actividades que lleven al estudiante a aprender, en particular, instruir y hacer que ejercite la aplicación de las habilidades” (Anónimo, p. 1), pero dichas conceptualizaciones cambian el estudio de la misma con las premisa de la enseñanza para la comprensión, que consiste en que los estudiantes además de comprender diferentes elementos de manera individual en una malla curricular interconectada, también están en la capacidad de discernir los factores extras que los complementan, que usan diferentes maneras, espacios y situaciones relacionándolos todos en el escenario escolar.

Para comprender y abordar de manera más amplia el concepto de enseñanza, está “Zabalza (1990) que la concibe como comunicación en la medida en que responde a un proceso estructurado, en el que se produce intercambio de información (mensajes entre profesores y alumnos)” (Sarmiento, 2007, p. 49), noción que se complementa a partir de la

visión de Stenhouse (1991), ya que él la entiende también como “las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños” (Sarmiento, 2007, p. 49), pero este último hace la salvedad de que no es adecuado abordarla como un equivalente de la palabra “instrucción”, sino que hay que trabajarla desde una promoción sistemática mucho más amplia del aprendizaje por el uso de diversos medios.

Asimismo, es necesario considerar la enseñanza también como una actividad no solo social sino constructivista y cognitiva como teorías, pues ellas permiten dinamizar los ambientes de aprendizaje en escenarios ricos y complejos desde la pedagogía y didáctica. Así se manifiesta “que la enseñanza no tiene razón de ser si con ella no se produce un aprendizaje” (Sarmiento, 2007, p. 49) pues tal y como lo expresa Zabalza (citado en Sarmiento, 1990) “la enseñanza, adquiere todo su sentido didáctico a partir de su vinculación al aprendizaje, que no está confinada al aula ni ocurre sólo por la interacción simultánea de dos personas”.

Con relación a la geografía física, en este ejercicio se asume como el análisis de las situaciones que ocurren en la superficie terrestre producto de la dinámica convectiva y natural que ocurre al interior del planeta Tierra. Si bien ella tiene unas características que la identifican, hay autores con diferentes enfoques disciplinarios que desde la antigüedad se han ocupado de problematizar los fenómenos y cambios que le han ocurrido, y en este caso se hará a partir de la Geografía con enfoque físico.

La Geografía no es una ciencia joven, el interés por su abordaje data de épocas antiquísimas por lo que no es raro tampoco que presente distintos enfoques y divisiones. Gracias a los profundos avances y estudios que realizó el reconocido geógrafo alemán Guillermo de Humboldt acerca de los hechos y fenómenos de la geografía física se articula con la climatología y crea la fitogeografía y sobre todo realizan el papel de la geomorfología por la incidencia de la altitud.

Para analizar por separado un fenómeno de otro aparece la geografía general con la ayuda de la morfología y la climatología como una sola categoría, en la que no hay necesidad de hacer uso de otros factores conceptuales para entender dichas situaciones que

acontecían en la superficie terrestre. Más adelante, la geografía general se subdivide en tres ramas: geografía humana, física y biogeografía, “división teórica desde luego, dada la conexión inseparable entre unos y otros tipos de hechos” (López, 2002, p. 136).

La geografía física para López (2002) “estudia los reinos naturales por medio de las disciplinas geología y morfología” (136), en la que esta última se ocupa de observar los procesos físicos que “actúan sobre la superficie terrestre y sus formas resultantes que ordena y clasifica” (López, 2002, p. 136). De igual manera dada la transversalidad de la Geografía en escenarios naturales y sociales, “es necesario que utilice los resultados de una serie de disciplinas con el carácter de ciencias auxiliares” (López, 2002, p. 137) por lo mismo, la geografía física se complementa a partir del uso de la geología, la cartografía, meteorología, climatología, morfología y están la botánica y la zoología.

Temas abordados de manera independiente, con elementos descriptivos, sistemáticos, informativos en los que el suelo, el clima, la morfología, la geología del universo y luego del planeta Tierra hacen parte de un capítulo de dichos textos, imposibilita que se comprenda por una parte la organización y el adecuado funcionamiento especial de los medios naturales, y por ende entender las complejas relaciones de los asentamientos humanos en los espacios que ocupan. “Esto, influye (junto con otros factores) en las formas de organización y diferenciación espacio/temporal de los grupos humanos, razón por la que la geografía debe entenderse como una ciencia social y, por ende, la geografía física” (Flórez, 2005, p. 276).

Al relacionarse la geografía con enfoque físico y las ciencias auxiliares como antes se planteó, la geografía física casi siempre se basó en la utilización del conocimiento producido desde las disciplinas conocidas como auxiliares, en otras palabras, se hace una “planeación inventariada de los elementos del medio natural” (Flórez, 2005, p. 276), además de que muchos de estos enfoques disciplinarios los vemos reflejados en nuestro medio y otras lo hacen de manera menos notable pero sí más especializada al interior de diversos campos de tipo científico.

Poco a poco se construye el concepto de la Geografía Física, rama de la geografía que se encarga de estudiar de manera no solo espacial sino también sistémica todo aquello

que se considera superficie terrestre y por ende el espacio geográfico natural. Este tipo de geografía es uno de los tres grandes escenarios que se han planteado con la evolución del conocimiento geográfico, junto con la Geografía Humana y la Geografía Regional.

Otros autores que desarrollan un enfoque más esquemático en torno a la Geografía Física son Arthur y Alan Strahler. Pero para el primero de ellos, la geografía física es resultantes de “dos grandes flujos de energía: el flujo de radiación solar que dirige las temperaturas de la superficie junto al movimiento de los fluidos, y el flujo de calor desde el interior de la Tierra” (Flórez, 2005, p. 280) que luego se manifiestan en la “materia de los estratos superiores de la corteza terrestre” (Flórez, 2005, p. 281) estos materiales se combinan en la superficie terrestre, ya que este es el escenario de estudio de los geógrafos físicos.

La geografía física como ciencia transversal ha sido una de las ciencias de la naturaleza depositaria del conocimiento de los sistemas naturales. En la actualidad, es una de las llamadas a intervenir en la investigación y búsqueda de soluciones integrales que presentan los importantes problemas de la naturaleza y del medio ambiente, el campo de estudio o el objetivo de la geografía física es la naturaleza y el medio ambiente, en donde el ser humano es agente destacado. Poco a poco el medio natural es cada vez menos natural y más reducido, el aumento en la intensidad de la antropización es proporcional al crecimiento de la presión humana.

5.2 Aproximaciones intermedias: del territorio a la vulnerabilidad

El territorio es un concepto originario de la ciencia geográfica, del derecho y de la ciencia política. Pero no ha sido exclusivo de estas, pues desde el enfoque ambiental el territorio como concepto es empleado como reemplazo de palabras como ecoregión, localidad y de ecosistema, sin embargo, “estos conceptos no incluyen dos de los atributos del concepto territorio: su limitación política y su posesión” (Sosa, 2012, p. 3).

Pero en este ejercicio hablar de territorio es necesario porque articula elementos sociales, ya que entre los unos y los otros hay una vinculación directa que se materializa con la territorialidad al considerarla “como pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual que en general desconoce las

fronteras políticas o administrativas” (Rodríguez, 2010, p. 1). Con lo anterior no se expresa una apropiación que en términos espaciales ampare un poder, pues “el territorio es visto dentro de las ciencias sociales y varias de sus disciplinas como una nueva frontera de desarrollo de los contenidos geográficos” (Rodríguez, 2010, p. 2).

Así para varios autores la palabra territorio tiene varios sentidos, significaciones e intereses que no solo se genera un proceso de construcción conceptual sino social, con el que las personas materializan un entendimiento y asimismo explican la noción de espacio geográfico a partir de sus propias vivencias.

La geografía considera territorio a “un espacio organizado” de ahí se infiere entonces que hay una lectura también política que esta ejercida desde dos tipos de autoridades, por un lado, una estatal (caso territorio colombiano) y por el otro, desde un ente administrativo de menores proporciones como por ejemplo un municipio, departamento o resguardo indígena (Delgado, 1998, p. 38). Pero su configuración conceptual no quedó ahí porque “mutó a “espacio apropiado”, con una conciencia implícita de apropiación” (Brunet et al, 1992), de ahí que se desglose en territorialidad, cuyo término hace alusión a un modo de identidad puesto que hay una apropiación y vínculo que se da entre las personas como individuos, colectivos y el espacio terrestre.

En este orden de ideas, para el autor colombiano Gustavo Montañez (citado en Montañez y Delgado, 1998) territorio es “un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual y colectivo”. Es el “espacio geográfico revestido de dimensiones políticas, afectivas y de identidad, o de su sumatoria” (Montañez citado en Delgado, 1998), concepción que integra diferentes elementos físicos, sociales, políticos y culturales para ampliar la visión sobre el territorio más pertinente, en donde la identificación y la representación ya sea de forma organizado en colectivo e individual que no reconoce y deslegitima muchas veces de fronteras políticas y tradicionales.

Lo anterior profundiza la cuestión de que el territorio si es un objeto, pero debe trabajarse.

Porque el Territorio también es un objeto por hacer: un objetivo histórico y político y, en tal, objeto de gestión. Entender el territorio implica su descripción, su explicación y el hallazgo de sus ¿qué? y sus ¿por qué? Entender el territorio “inteligencia territorial” es una tarea colectiva que de alguna manera supone el esfuerzo de abarcar de forma rigurosa la realidad desde el conocimiento y la acción. De allí que el análisis y la prescripción o normatividad tengan su lugar claro en el proceso de conocer y de transformar (Pérez citado en Sosa, 2012).

El antropólogo guatemalteco Mario Sosa tiene una visión que dista mucho de lo que se ha expresado antes, su lectura radica desde una relación geo-eco-antrópica que permita no estudiarlo sino comprenderlo en varias dimensiones. En sus palabras, “el territorio no es solo una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad)” (Sosa, 2012, p. 17), porque la dinámica humana lo que hace es modificar la dualidad naturaleza-sociedad sin dejar de lado que no son los únicos actores, también otras situaciones y acontecimientos que al evolucionar en la biósfera condicionan y determinan elementos sociales.

Es aquí donde adquiere importancia hablar de lo geográfico y lo ecológico, pues ambos aspectos se refieren a la biodiversidad, es decir, a la variedad de elementos y relaciones físicas, genéticas, de especies y ecosistemas que forman parte de un territorio determinado. De ahí que en la superficialidad del territorio se puedan observar no solo interacciones, sino también integraciones y relaciones en términos culturales con aquel ambiente que rodea, donde las dificultades socio-ambientales pasan a ser protagonistas dadas las complejidades de los procesos sociales.

Desde estos planteamientos el territorio también responde a la organización y estructura en su especialidad dado por las relaciones articuladas entre los diferentes asentamientos humanos y otros elementos que la integran, pero esta dualidad entre la estructura y la organización están supeditadas por elementos como la configuración del espacio también incide en la distribución espacial de las acciones humanas que intervienen en la modificación y en la apropiación del espacio en sí mismo.

El territorio ocupado expone a la población a distintas situaciones de emergencia por la ocurrencia de fenómenos físicos y es la vulnerabilidad que se genera, pero esta se deriva de la gestión del riesgo orientada en el proceso educativo, pero como vulnerabilidad se entiende la forma en que la población o sociedad está expuesta a sufrir daños en caso de la ocurrencia de fenómenos de origen natural socio-natural o antrópicos. Dentro de esos posibles daños la comunidad también está predispuesta con la susceptibilidad no solo social y física sino también económica y política, pues en el “concepto de vulnerabilidad entran las condiciones que imposibilitan o dificultan la recuperación oportuna y adecuada de quienes han sufrido los efectos de un desastre” (Predecan, 2009, p. 49).

Allan Lavell (año), expresa que la vulnerabilidad está relacionada a los medios de vida, condiciones e infraestructura que ellos tienen al momento de sufrir un posible evento físico que resulta dañino, es decir, es la “condición derivada, causal de los procesos sociales o de un elemento de la estructura social son propensos a sufrir daños, o pérdidas por el impacto de un evento físico peligroso particular” (Lavell, 2009, p. 10).

Es la vulnerabilidad el grado de exposición que tiene la sociedad ante la ocurrencia de un evento de origen natural, socio-natural o antrópico, entre mayor sea la predisposición o susceptibilidad de la comunidad más alto es el grado de vulnerabilidad que presenta, de modo que se infiere que la vulnerabilidad y todas sus manifestaciones son percibidas desde lo social, por lo tanto “el proceso de creación de las condiciones de vulnerabilidad obedece también a un proceso de construcción social” (Lavell, 2009, p. 16).

Para el autor Wilches Chaux, la vulnerabilidad es “la condición en virtud de la cual una población está o queda expuesta o en peligro de resultar afectada por un fenómeno de origen humano o natural, llamado amenaza” (Wilches, 1998, p. 27). La noción que expresa este autor, la vulnerabilidad que tienen las personas y su infraestructura no son características generales aplicadas de manera directa a todos los contextos, por lo que hay variaciones en cuanto a la predisposición y la ocurrencia de diferentes eventos, daños y las afectaciones que generen, pero dichos daños no están relacionados a eventos físicos ya que han sido varios los factores que han incidido en que la población mundial haya sufrido variaciones demográficas, físicas, políticas, económicas y culturales.

En la actualidad la retroalimentación conceptual sobre la vulnerabilidad se acompaña de la palabra “resiliencia”.

Esta denominación se propone como una subnoción del concepto de vulnerabilidad, al referirse a la capacidad de una comunidad o individuo de levantarse, de restablecerse, de recuperarse y reconstituirse, después de la ocurrencia de un evento dañino con consecuencias severas en términos de pérdidas y daños” (Lavell, 2009, p. 17).

De esta manera la resiliencia se articula con la vulnerabilidad y hace una referencia al reconocimiento de espacios, contextos y lugares que al haber enfrentado eventos físicos de gran magnitud han mostrado la capacidad de anteponerse y recuperarse con normalidad y armonía. Al ser la vulnerabilidad la predisposición que tienen las personas de sufrir daños o repercusiones nocivas, por medio de la resiliencia la poca facilidad y capacidad de las poblaciones para entender dichas situaciones contribuye en una adecuada recuperación de las personas de forma rápida y sin necesidad ni participación de fuentes externas.

5.3 Aproximaciones finales: de la gestión del riesgo, el riesgo y las amenazas

La gestión del riesgo ha cobrado vigencia e importancia, en el plano social hace notar la necesidad de ser articulada como proceso en el campo educativo y en todos sus niveles con relación a los desastres, amenazas y riesgos para ser orientada en las poblaciones escolares a que reconozcan estos temas como problemas sociales contextualizados a la par de modelos económicos políticos y de desarrollo.

Los procesos metodológicos y los aportes teóricos de la gestión del riesgo propenden por preparar a las personas de forma integral con acciones concretas sobre prevención, mitigación y rehabilitación, de modo que no solo se haga en la preparación o actuación frente a un momento específico de emergencia. Hoy existe todo un marco normativo que respalda la articulación de la gestión del riesgo tanto en los currículos como en la cultura escolar. Para este caso se hace énfasis en la aproximación conceptual y de procesos que tiene la gestión del riesgo a partir de la ley 1523 del año 2012, pues la gestión del riesgo no es solo una política pública que busca ser implementada a nivel nacional, sino que también

debe estar orientada desde un enfoque formativo e interpretativo en el escenario escolar para superar su orientación institucional.

Abordar la gestión del riesgo como una estrategia y trabajarla de forma integral permite disminuir los efectos de fenómenos físicos que generan amenazas a las poblaciones, puesto que potencia una educación teórica y práctica en la preparación no solo durante la emergencia sino antes, en relación con la prevención y después a la atención.

Entender la gestión del riesgo como proceso es atender a la integración de una serie de saberes desarrollados en tres pasos: primero, el conocimiento del riesgo, segundo reducción del riesgo y el tercero acerca del manejo de desastres, cada uno de ellos está respaldado por la “ley 1523 de 2012 en la que se adopta en términos políticos a nivel nacional la gestión del riesgo de desastres” abordada más amplia en el marco legal y en la que también se establece el Sistema Nacional de Gestión de Riesgo de Desastres.

La gestión del riesgo tiene incidencias e implicaciones sociales por lo que está orientada en cuatro momentos: formación, ejecución, seguimiento y evaluación en cuanto a las acciones, estrategias, políticas instrumentos, medidas, planes y programas que aporten en el conocimiento, reducción del riesgo y manejo de desastres contribuye a mejorar la seguridad, bienestar y calidad de vida de las diferentes poblaciones y al desarrollo sostenible de las mismas (Torreano y Pedraza, 2018, p. 8).

Desarrollar diferentes actividades tendientes a la orientación, motivación o sensibilización posibilitan un acercamiento teórico y axiológico sobre el conocimiento y reducción del riesgo por parte de los actores participantes, quienes son los que interactúan con situaciones de riesgo. Implementar este tipo de estrategias a su vez permite que dichos actores reciban una formación antes de que ocurran estas emergencias, de ahí la importancia que se haga un acercamiento para que las personas se formen en la prevención y sepan cómo actuar y atender una emergencia.

Llevar a cabo estas actividades contribuye en la educación en gestión del riesgo de los diferentes actores con el conocimiento de mecanismos para proteger y protegerse, porque la gestión del riesgo “materializa decisiones y acciones concretas, como conocer y

entender los riesgos, trabajar para reducirlos con herramientas y recursos pedagógicos con que cuenta una IED y prepararse para atender emergencia” (Torrejano y Pedraza, 2018, p. 13) y se potencia con las instituciones educativas que se encuentran involucradas bajo un trabajo con sentido pedagógico.

Hay que mencionar también que la Política nacional de gestión del riesgo de desastres o Ley 1523 del 2012 “plantea un alcance asociado al desarrollo eventos amenazantes de origen natural, socio natural y antrópico no intencionado” (Torrejano y Pedraza, 2018, p. 8) y en ese sentido, la gestión del riesgo promueve un conocimiento acerca del riesgo para disminuir su grado de afectación generado a partir de una situación de emergencia. Implica un trabajo que se desarrolle de forma integral que responda a necesidades producto de riesgos y amenazas encaminadas a generar cambios y transformaciones en las realidades de las personas.

La gestión del riesgo es en lo esencial un proceso, la identificación es un elemento importante para tener en cuenta y desde la instrumentalización se busca dar soluciones concretas a diferentes problemáticas en relación con los escenarios de riesgo. Para lograr una respuesta acertada, es importante respaldar que la gestión del riesgo sea en efecto un proceso y no un instrumento usado con fines diferentes a las problemáticas socioambientales. La gestión del riesgo es un proceso no solo social sino político que debe ser debatido a fondo para potenciar la búsqueda de respuestas, soluciones y alternativas que estén en pro de evitar situaciones por amenazas que luego desencadenan desastres.

Las amenazas identificadas durante el trayecto diario que realizan los niños desde sus hogares hasta el Centro Etnoeducativo, se encuentra que están expuestos a una serie de amenazas o peligros que ponen su vida en riesgo, entre estas situaciones tenemos los deslizamientos de pendientes, remoción de escombros y desbordamiento de la quebrada El Salado. Algunos niños en el trayecto que hacen lo realizan por medio de caminos de herradura que se encuentran en medio de cultivos o sitios de trabajo de los nativos que no resultan ser adecuados para ellos sino para el tránsito de animales como caballos y vacas que suelen compartir estos espacios, se considera amenazas a aquellos peligros o daños que de suceder afectan a las personas de esta comunidad educativa.

Las amenazas son consideradas como el estado de probabilidad sobre la ocurrencia de un fenómeno que es natural, socio-natural o humano con potenciales dañinos en espacios geográficos concretos y un intervalo de tiempo determinado, hay que hacer claridad en que una cosa es la amenaza y otro el fenómeno físico ya en ocasiones ambos procesos llegan a confundirse, “los fenómenos naturales (ser o no peligrosos) son el sismo y el huracán, mientras que la amenaza es la probabilidad de que estos fenómenos ocurran” (Mansilla et al., 2012, p. 18).

De la misma forma las amenazas tampoco deben ser asociadas al grado de probabilidad de que sucedan eventos naturales peligrosos, pues dichas situaciones también están generadas o son producto de las intervenciones del ser humano. La ley 1523 en su artículo 4 o Política Nacional de Gestión del Riesgo define a las amenazas como:

El peligro latente de que un evento físico de origen natural, o causado, o inducido por la acción humana de manera accidental, se presente con una severidad suficiente para causar pérdida de vidas, lesiones u otros impactos en la salud, así como también daños y pérdidas en los bienes, la infraestructura, los medios de sustento, la prestación de servicios y los recursos ambientales (Torrejano y Pedraza, 2018, p. 5).

Entonces la ocurrencia de ciertos eventos no es una amenaza al instante, pero estos son dañinos por el grado de exposición o condición particular de las personas u otros elementos, y al estar latentes de ocurrir o suceder causan grandes afectaciones.

En la medida de hallar una definición más acertada sobre amenazas se encuentra el enunciado del Manual de Terminología sobre Reducción de Desastres que, afirma que la amenaza es “un fenómeno, sustancia, actividad humana o condición peligrosa que ocasionan la muerte, lesiones u otros impactos a la salud, al igual que daños a la propiedad, la pérdida de medios de sustento y de servicios, trastornos sociales y económicos, o daños ambientales” (Torrejano, 2018, p. 7).

Dichas nociones evidencian que las amenazas se generan por diferentes formas y hay tipos que corresponden a distintas clasificaciones, se supera así la perspectiva de un análisis natural y tener en cuenta otros escenarios que de igual manera generan desastres de

origen político, social y cultural. Así como se mencionó con antelación, se hace la “invitación de hablar de amenazas de “origen” natural no de amenaza naturales, pues no es natural que tras una erupción volcánica muera gente” (Torrejano, 2018, p. 7).

Por eso entonces las amenazas al variar su origen son de tipo natural, socio-natural o antrópica. Las amenazas de tipo de “natural están asociadas con la posible ocurrencia de fenómenos de la naturaleza como una expresión de su propia dinámica” (PREDECAN, 2009, p. 48) en este tipo de amenazas pocas veces se logra hacer algo para evitarlas o incluso eliminarlas, dado que su origen es producto del comportamiento del planeta Tierra que ocurre y algunas se evidencian en la superficie terrestre. El contexto en el que se encuentra ubicado el “Centro Etnoeducativo José Hilario López” han ocurrido fenómenos naturales que se han convertido en amenazas como los son las erupciones volcánicas, sismos, terremotos y remociones de escombros.

Las amenazas de origen natural se evidencian por medio de tres tipos de fenómenos: fenómenos que ocurren a partir de proceso geodinámicos que son internos o externos, en los primeros asociados al tectonismo como por ejemplo los tsunamis, y deformaciones del suelo, y los segundos generados por las remociones en masa, deslizamientos reptaciones, flujos de lodo, avalanchas, y hundimientos.

Luego están los relacionados con fenómenos hidrológicos como el desborde los afluentes hídricos, desertificación, sequías e inundaciones, luego están los relacionados con situaciones atmosféricas como tornados, tormentas eléctricas, vendavales, heladas, granizadas, huracanes, fenómenos del niño, y se encuentran los fenómenos biológicos producto de epidemias y plagas que afectan a las personas (PREDECAN, 2009, p. 49).

En cuanto a las amenazas de origen socio-naturales, estas son dinámicas y se producen debido a la combinación de dos factores: los naturales y las personas y producto de esa relación hay una tendencia negativa o influencia de partes de las personas que perjudica a la naturaleza, generan consecuencias o eventos amenazantes como los incendios forestales, inundaciones, deslizamientos y desprendimiento de laderas, situaciones que ya han dejado huella en la región.

Las amenazas antrópicas están referidas a la acción directa de los seres humanos sobre la naturaleza, es decir, hay una causa sea intencional o accidental dada la actividad humana sobre un espacio geográfico, lo que ocasiona una alteración en el ambiente físico y afecta más a las poblaciones. Las fallas tecnológicas generan amenazas antrópicas “como por ejemplo los accidentes industriales, el terrorismo, las guerras, contaminación química, entre otros” (PREDECAN, 2009, p. 49).

Las amenazas de origen antrópico se relacionan con tres tipos de sucesos: en primer lugar, se incluyen los tecnológicos como fallas en los sistemas por negligencia, descuido, mantenimiento, operatividad o mal uso de los materiales y disfunción mecánica, accidentes aéreos, marítimos y férreos. En segundo, están los sucesos contaminantes debido a la acción de entes tóxicos, dañinos en términos bióticos tanto para las poblaciones como para el ambiente, escapes de sustancias químicas y derrames de líquidos inflamables, y, en tercer lugar, existen los sucesos antropogénicos que generan accidentes en lugares poblados, pánicos, guerras, acciones terroristas y conflictos civiles, sociales o militares (PREDECAN, 2009, p. 49).

Si las amenazas son la materialización de una situación de vulnerabilidad en concreto, la lectura que hace cada miembro que integra el Centro Etnoeducativo es distinta y la percepción que tienen del riesgo es variada, los riesgos son interpretados como el beneficio-daño, grado de familiaridad-ignorancia que tienen que ver con las creencias religiosas, espirituales y populares.

La palabra riesgo no es un concepto nuevo, pues ha sido usado por diferentes disciplinas del saber tales como la medicina, la política y también la economía lo que le permite tener un alcance conceptual mucho más grande. Este término ha sido abordado como concepto desde instituciones y autores de manera disímil, porque no lo trabajan como un concepto solitario, sino que es acompañado de la palabra natural. El autor Wilches-Chaux (1993) lo define como “cualquier fenómeno de origen natural o humano que signifique un cambio en el medio ambiente que ocupa una comunidad determinada, que sea vulnerable a ese fenómeno” (p. 17).

Es decir que el riesgo consiste en una conexión de varios elementos los cuales son interpretados como la probabilidad de que suceda una catástrofe o un desastre, sin que la sociedad que circunda en el espacio geográfico pueda hacer algo por evitarlo ya que su incidencia no solo es medida en términos geológicos sino también físico y social para las personas. Sin embargo, para Cortés y Becerra (2006) “un fenómeno natural o antrópico sólo se valida como riesgo en el evento de significar cambios en el medio ambiente que ocupa una comunidad vulnerable al mismo” (p.57).

Así para estos autores el riesgo es necesario definirlo solo con contar datos adecuados que sean de índole cuantitativo o cualitativos (Wilches, 2011, p. 86), porque también causen potenciales deterioros o pérdidas en las actividades que desarrollan los diferentes grupos sociales. El riesgo no debe ser solo abordado desde una sistematización de datos, pues su grado de afectación es en términos político, económicos y emocionales y complementan el análisis.

6. Marco Legal

El asentamiento de los seres humanos sobre un espacio requiere de una planificación responsable por parte de estos. Esta situación establece una relación no solo entre dos, sino que implica la incidencia de otros factores que para el caso de este ejercicio investigativo recaen sobre la ocurrencia e impacto de fenómenos naturales en una comunidad escolar.

Dadas las interacciones entre la población y el espacio físico ocupado a nivel nacional, las consecuencias generadas durante la historia reciente de Colombia dan cuenta de la necesidad de las personas para conocer, prevenir, disminuir y mitigar situaciones de riesgo que han sucedido dentro de sus espacios geográficos, son experiencias sobre eventos naturales que no han sido ajenos. En ese orden, se plantea este marco normativo que da cuenta del origen y consolidación de la Política nacional de gestión del riesgo de desastres de Colombia.

Si bien en este proyecto se trabaja la enseñanza de la geografía física del territorio, es en el marco de la educación para la prevención y gestión del riesgo de desastres que se articulan elementos institucionales con los escolares para conocer, orientar y divulgar la

normativa vigente que ha implementado el país en materia de gestión del riesgo, pues por medio de ella también se toman decisiones como respuestas para evaluar el impacto que estas amenazas ejercen sobre la población, los bienes y servicios y el espacio.

Con los registros generados por amenazas naturales en Colombia, es hasta el 13 de Noviembre de 1985 ocurre la avalancha en Armero Tolima, desastre producto de la activación del Volcán del Ruiz (Ortega citado en Medina, 2014) que el país se empieza a preocupar por tomar medidas que encaminan a la prevención y atención de desastres, pues a partir de este evento trágico “se detectó como necesidad prioritaria contar con un Sistema que coordinará todas las acciones para la prevención y atención de desastres en todo el territorio nacional” (Ortega citado en Medina, 2014).

Por esa razón nace el Sistema Nacional de Atención y Prevención de Desastres-SNAPD, institución que va a dirigir todas aquellas acciones que tienen que ver con la prevención y atención de desastres y luego, coordinar de manera unificada que dichas funciones y toma de decisiones se respalden y se cumplan de forma asertiva antes, durante y después de presentarse un evento o catástrofe natural a corto, mediano y largo plazo. Así en la Política nacional de gestión del riesgo, se orientan y analizan las formas y lineamientos que preparan a las personas para obtener respuestas positivas en caso de ocurrir situaciones de emergencia por fenómenos naturales.

La vía de acceso al Centro Etnoeducativo de La Unión, los asentamientos humanos sobre las riveras de la quebrada de El Salado, los constantes deslizamientos y remociones de escombros por las altas precipitaciones durante el segundo semestre del año presentados en varias veredas, las avalanchas provocadas por la actividad del complejo volcánico Nevado del Huila, sismos volcanotectónicos ocurridos en un periodo de treinta años, y el desplazamiento de diferentes lugares que hacen los estudiantes, docentes y padres de familia a diario son características que dan cuenta de la necesidad de la comunidad para comprender, prevenir, y mitigar distintas situaciones de riesgo, en acompañamiento de entidades, instituciones y organismos locales, regionales y nacionales.

Es a partir de 1985 que Colombia a nivel nacional e interinstitucional empieza a desarrollar toda una política entorno a la organización, gestión y prevención de desastres, se promulgan leyes, decretos, lineamientos y directrices concretos que definen las funciones y responsabilidades de los diferentes actores que integran el Sistema Nacional de Atención y Prevención de Desastres.

“Con el fin de establecer y regular las acciones del Sistema, se adopta el Plan Nacional para la Prevención y Atención de Desastres - PNPAD mediante Decreto 93 de 1998” (Ortega citado en Medina, 2014) de ahí, que la prevención y gestión del riesgo ante desastres naturales en este trabajo se haya articulado con un escenario escolar en el que sus miembros han estado expuestos a diferentes fenómenos naturales de distintas características.

El SNAPD se consolida en Colombia y al ser un esquema institucional a nivel nacional se articula en el documento CONPES 31 de 2001, y por ende se determina en “un conjunto de acciones prioritarias para mejorar el desarrollo del plan con respecto a tres (3) elementos: conocimiento e incorporación del tema en la planificación, fortalecimiento institucional del SNAPD, y mejoramiento de los programas de educación y divulgación entre otros.

La gestión del riesgo se tomó como un elemento importante dentro del Plan de Ordenamiento Territorial-POT y los Planes de Desarrollo Sectorial-PDS, ya que ambos son instrumentos configurados de planificación y como herramientas que sustentan la toma de decisiones a nivel local, municipal, departamental y nacional. De esta forma el SNAPD en Colombia se fortalece como una política que sostiene y ampara en términos legales las decisiones que son tomadas como respuestas bajo la ocurrencia, impacto, incidencia y evaluación de amenazas naturales y antrópicas.

6.1 ¿Pero qué es la ley 1523 de 2012?

A nivel nacional hay una ley que consolida e integra una política pública nacional de gestión de riesgos de desastres, la cual se nombra y especifica en el siguiente cuadro:

Tabla 3. Especificaciones ley 1523 de 2012. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Ley 1523 de 2012.
<p>Es la que establece la creación del Plan Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres a nivel nacional, encargada de organizar, dirigir, concentrar todas las responsabilidades, directrices, términos y principios básicos en el que el concepto de riesgo es el más importante. (Ley 1523/12, p. 12).</p> <p>Funciona como un sistema normativo de facultad nacional y territorial. Organiza la prestación de atención, ayuda, modifica la estrategia de asistir a poblaciones afectadas y propende por la toma de decisiones efectivas. Permite la ejecución de rubros financieros para disponer ante situaciones de emergencia con participación integrada por sectores privados, públicos y comunitarios (Ley 1523/12, p. 12).</p> <p>La promulgación e implementación de esta normativa inicia el cambio de concentrar voluntades y ahondar esfuerzos no solo en lo relacionado al tema de desastres, sino también en la intervención de las causas sobre cuatro momentos importantes: identificación, reducción y transferencia del riesgo, y el manejo de desastres (Ley 1523, 2012, p. 13).</p>

La importancia de esta ley radica en que la responsabilidad es entre varios actores, no solo visible al ocurrir un desastre sino trabajar para desarrollar actividades efectivas antes de que suceda un evento. Permite que el compromiso no solo sea tarea de las autoridades sobre la prevención, reducción y vulnerabilidad (Ley 1523, 2012, p. 13).

7. Ruta metodológica

Para el desarrollo de este proyecto pedagógico se articuló con el proyecto de aula general establecido por el Centro Etnoeducativo “la naturaleza: un libro abierto hacia el aprendizaje”, el cual está integrado por otros cuatro proyectos pero para las diferentes sesiones de intervención se hizo uso solo de dos: “conocer las maravillas de mi entorno y aprender de las historias de mis abuelos”, ya que desde estos se posibilitó más la interacción entre el conocimiento y el espacio geográfico configurada a partir de las percepciones de los habitantes de este territorio sobre los fenómenos naturales que inciden en sus espacios vividos y percibidos.

Durante la práctica pedagógica las sesiones en el Centro Etnoeducativo se orientaron con una temática específica, relacionada con elementos conceptuales de la geografía física y

la gestión del riesgo que permitieron dar respuesta a los tres objetivos específicos y, por ende, a la pregunta de investigación planteados en este ejercicio investigativo. La temática estipulada fue producto de las necesidades halladas en el contexto escolar en lo que refiere a contenidos específicos de áreas como ciencias sociales y naturales, dado que en esta institución el proceso metodológico no está supeditado a una malla curricular sino a las necesidades particulares del contexto escolar y social que luego se articulan con las temáticas de las diferentes asignaturas orientadas con interdisciplinariedad.

Fueron relevantes las sesiones en las que se orientó temas encaminados a familiarizar los estudiantes con la geografía física como una ciencia social y la gestión del riesgo como proceso social, ya que desde ambas perspectivas la población escolar comprende la ocurrencia e incidencia de distintos fenómenos físicos dentro de su territorio, de tal forma que aparte de comprender su origen, afiancen saberes sobre educación geográfica, reconocimiento del relieve territorial, relación con el espacio geográfico y educación en reducción y conocimiento de amenazas.

A continuación, aparece las técnicas de recolección de información que se usaron durante la ejecución del proyecto y las sesiones de intervención con la temática planteada, además están los formatos y modelos elaborados como instrumentos para obtener información como entrevistas, cuestionarios y las planeaciones de clases con la intención de sintetizar el proceso metodológico de interés.

7.1 Tabla 4. Formato Observación No Participante

Tabla 4. Formato Observación No Participante. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Formato Observación No Participante.	
Fecha: momento de la intervención.	Nivel: grados observado s.
Objetivo: identificación del o los objetivos en la sesión observada.	
Aportes conceptuales: conceptos o contenidos orientados.	
Asignaturas evidenciadas: relación de las áreas del conocimiento.	
Proceso metodológico: descripción de los pasos realizados en el desarrollo en la observación.	

Recursos utilizados: elementos dispuestos para la sesión.

7.2 Tabla 5. Formato Cuestionario Mayores Negros

Tabla 5. Formato Cuestionario Mayores Negros. Elaborada por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Formato Cuestionario Mayores Afrocolombianos.	
Fecha:	
Nombre:	Edad:
Lugar de nacimiento:	Lugar de residencia:
Ocupación:	Nivel de escolaridad:
Grupo étnico al que pertenece:	
¿Cómo llegan los Afros a Páez?	
¿Quiénes fueron los Quince Negros?	
¿En qué consisten los trabajos que hacen?	
¿Qué tradiciones perviven en la comunidad?	
¿Cómo surge el Centro Etnoeducativo de La Unión?	
¿Qué es la Capitanía Afro?	
¿Cuáles son las fiestas tradicionales?	
¿Cuál es el origen de los nombres de los sectores de El Salado?	
¿Cómo se proyecta la Comunidad Afro de Páez?	

7.3 Tabla 6. Formato Entrevista Semiestructurada Estudiantes

Tabla 6. Formato Entrevista Semiestructurada Estudiantes. Elaborada por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Formato Entrevista Semiestructurada Estudiantes.

Fecha:	Grado:
Lugar de nacimiento:	Lugar de residencia:
Ocupación de la madre:	Ocupación del padre:
Número de personas con las que convive:	
Medio de transporte para llegar a la institución:	
Actividades que realiza:	
Grupo étnico al que pertenece:	

7.4 Tabla 7. Formato Entrevista Semiestructurada Padres de familia

Tabla 7. Formato Entrevista Semiestructurada Padres de familia. Elaborada por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Formato Entrevista Semiestructurada Padres de Familia.	
Fecha:	N° de hijo matriculados:
Lugar de nacimiento:	Lugar de residencia:
Ocupación:	Nivel de escolaridad:
Formas de vinculación con la institución:	
Servicios que recibe de la institución:	
Necesidades que identifica en la institución:	

7.5 Tabla 8. Formato Cuestionario Docentes

Tabla 8. Formato Cuestionario Docentes. Elaborada por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Formato Cuestionario Docentes.
Fecha:
Nombre:

Lugar de Nacimiento:	Lugar de residencia:
Nivel de escolaridad:	Grupo étnico al que pertenece:
Tiempo laborado en la institución:	
¿Cómo es su carga académica?	
¿Cómo se origina la institución?	
¿Con qué tipo de infraestructura cuenta la institución?	
¿Qué dificultades existen en la institución en términos educativos, sociales y físicos?	
¿De qué formas se vinculan los padres de familia en el proceso escolar?	
¿Qué servicio ofrece la institución?	
¿Cuál es la organización de la institución y en qué consiste?	
¿Cómo es el proceso de intervención pedagógica que realizan como docentes en la institución?	
¿De qué manera se articula el PEI con las particularidades y necesidades de la institución?	
¿Cómo asume la institución el tema de la evaluación?	
¿De qué forma la institución evita la deserción escolar?	
¿En la institución hay casos de problemas de aprendizaje, abuso sexual y/o consumo de drogas o sustancias psicoactivas?	
¿Cuál es la proyección de la institución hacia la comunidad en general?	

7.6 Tabla 9. Modelo De Planeación de Clases

Tabla 9. Modelo De Planeación de Clases. Elaborada por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Objetivo del proyecto: objetivo específico del ejercicio investigativo al que responde la actividad.	
Fecha: momento de la intervención.	Grados: cursos vinculados.
Objetivo de la sesión: logro alcanzable en la intervención.	

Saberes Previos: conceptos evidenciados en los estudiantes antes de orientar los elementos conceptuales.
Elementos Conceptuales: conceptos específicos para ser orientados.
Metodología: planeación previa de la intervención y actividades a desarrollar.
Descripción Metodológica: presentación de la intervención ejecutada.
Recursos: elementos necesarios utilizados para el desarrollo de la intervención.
Evidencias: imágenes tomadas durante la realización de la actividad generadora.

8. Interpretación sobre la información recopilada

En este apartado se hará el análisis de cada de uno de los objetivos específicos, cuya intención es dar respuesta más adelante a la pregunta problema que permitió plantear el objetivo general de este ejercicio investigativo.

Con base en lo anterior, se relaciona la información recopilada durante el proceso de intervención -expuesta en la ruta metodológica- con los aportes hechos en el Marco Teórico y Conceptual, para descifrar las metas y logros obtenidos en la implementación de esta intervención. Además, se mencionan los desaciertos y variables que quedaron pendientes de modo que esto sea una consideración de autocrítica con respecto al proceso de culminación del proyecto.

8.1 Identificar las amenazas a las que están expuestos los estudiantes en el territorio

La comunidad educativa del Centro Etnoeducativo ofrece varias percepciones sobre el espacio y el territorio ocupado por ellos, sus familias y antepasados. Para que la comunidad estudiantil identificara las amenazas en el territorio, los cuestionamientos, la lúdica, canciones, cuentos, recorridos, entrevistas y dibujos fueron algunas de las herramientas que se utilizaron para conocer dichas condiciones.

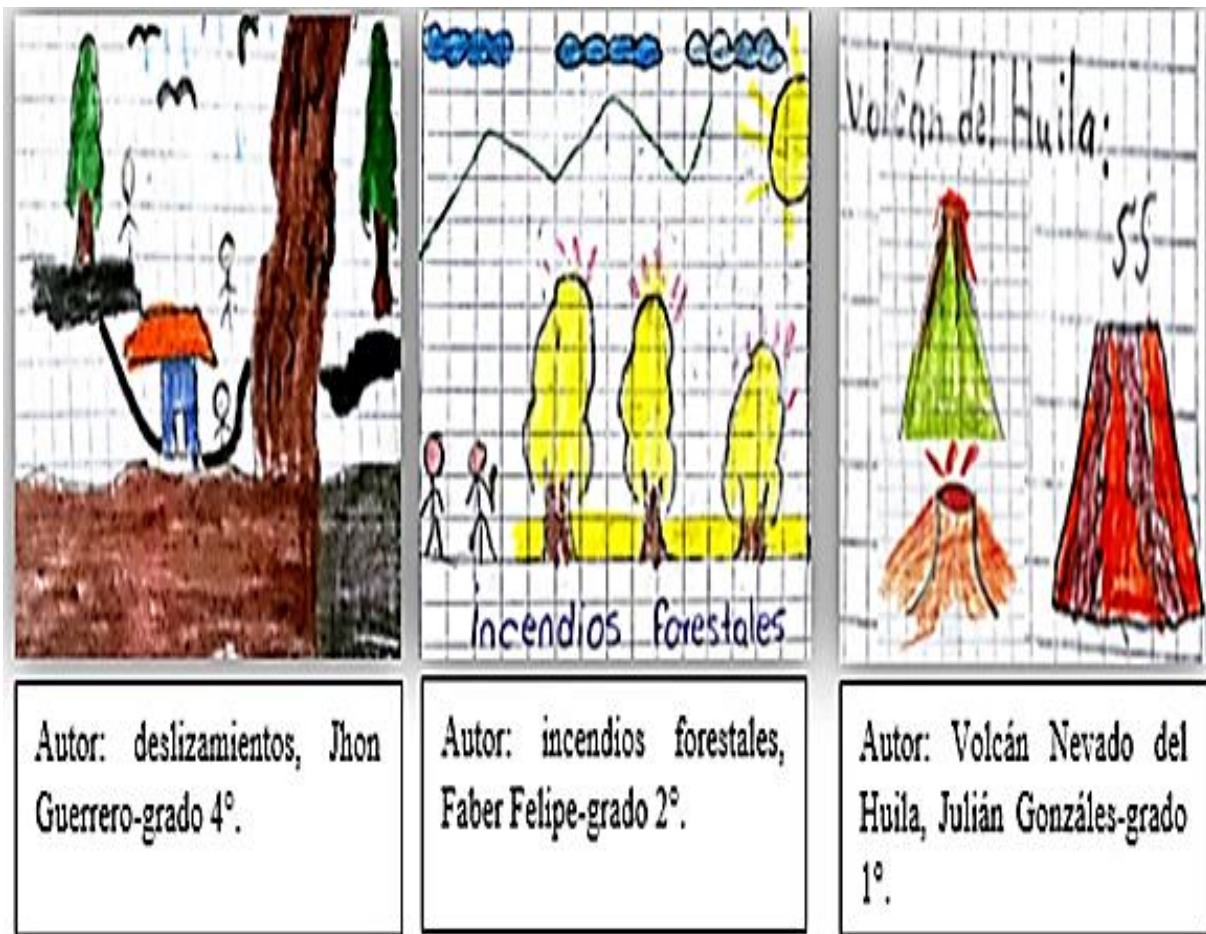


Ilustración 6. (2018). Amenazas a las que están expuestos los estudiantes del "CEEJHL". Archivo personal.

En los dibujos realizados (véase ilustración 6) por los niños, hay diferentes tipos de amenazas que identifican en las que tienen en cuenta elementos físicos y naturales del entorno. Vinculan acciones, intervenciones y prácticas que desarrollan las personas de la comunidad en general sobre dichos lugares. En estos primeros gráficos, estudiantes de diferentes cursos resaltan la interacción entre los habitantes y el espacio que es modificado para satisfacer necesidades, porque a su vez generan amenazas y situaciones de vulnerabilidad.

El Volcán Nevado del Huila es una amenaza natural común en los dibujos, lo reconocen como elemento natural y cultural en la región, así como el grado de afectación en la población por una erupción volcánica o actividad sísmica. Los incendios forestales los asocian a la práctica ancestral de la quema, que al no realizarse de forma responsable y cuidadosa genera incendios que ponen en alerta a las personas, sus cultivos y casas pues por lo general los lugares de trabajo están cercanos a los asentamientos de la comunidad.

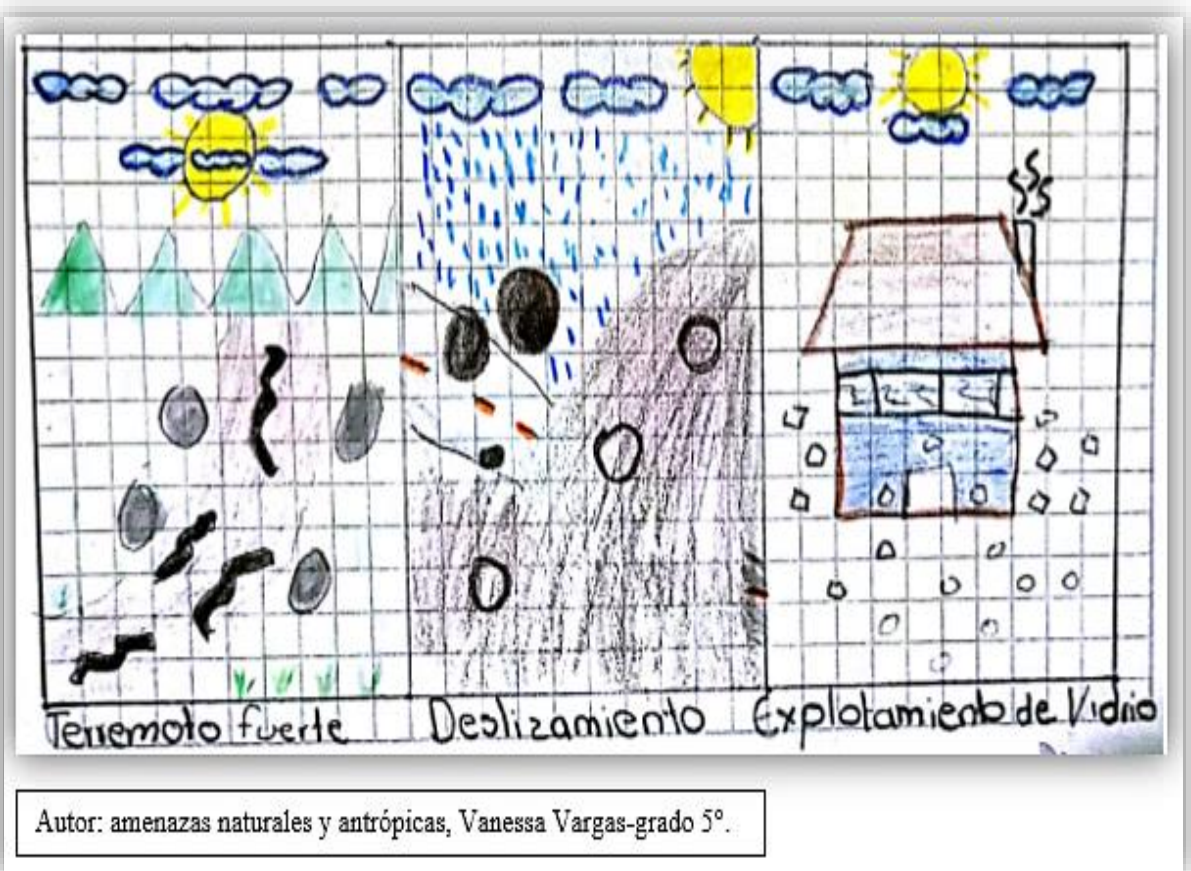
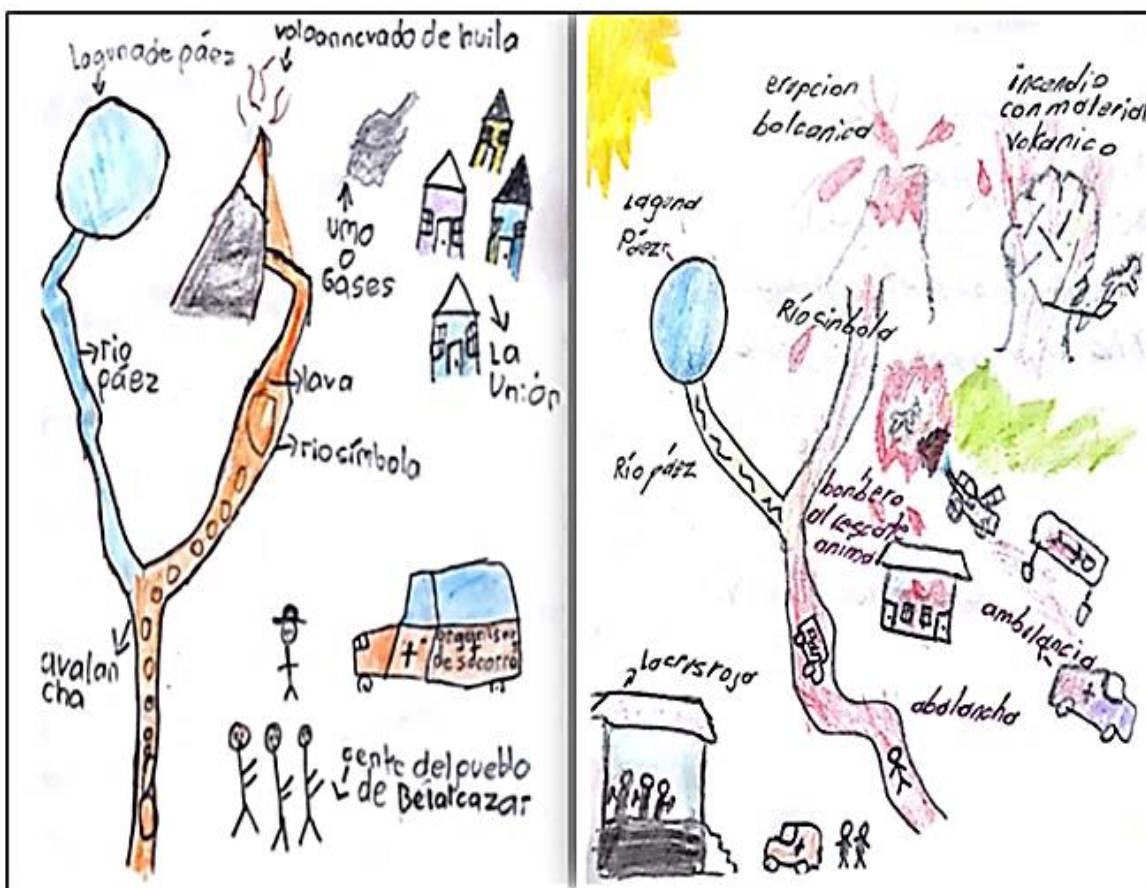


Ilustración 7. (2018). Tipos de amenazas socio-naturales a las que están expuestos los estudiantes del " CEEJHL ". Archivo personal.

Los anteriores dibujos (véase ilustración 7), identifican varias amenazas de origen natural, socio-natural y antrópico, se destacan elementos poco convencionales sobre la noción del riesgo en el entorno escolar y comunitario como es la construcción de edificaciones y explosión de vidrios producto de un estallido al interior, un sismo fuerte o un atentado. En cuanto a los deslizamientos y terremotos tienen en cuenta la convergencia

de varios fenómenos físicos que ya han generado amenazas vivenciados por población de la institución.



Autor: cartografía de amenazas en Páez.
Cristián Camilo-grado 3°.

Autor: cartografía de amenazas en Páez.
Diego Cucha-grado 3°.

Ilustración 8. (2018). Cartografía del territorio sobre las amenazas naturales a las que están expuestos los estudiantes del " CEEJHL ". Archivo personal.

Después de la reproducción y trabajo con las canciones “Nostalgia y Mi pueblo” hay un acercamiento histórico de los niños con los desastres ocurridos en el municipio, diseñaron un mapa para identificar situaciones de vulnerabilidad, elementos del relieve y eso llevó a que proyectaran un conjunto de amenazas que los afectan, labores de los organismos de socorro y localización del casco urbano de Belalcázar y vereda de La Unión.

En el gráfico (véase ilustración 8), los niños también refieren amenazas que se generan por varios factores: asentamientos cercanos a los principales ríos (Páez y Símbola), actividad sísmica, material arrojado por la erupción volcánica, avalancha del Volcán Nevado del Huila, aludes de tierra y remociones de escombros transportada por los afluentes hídricos.

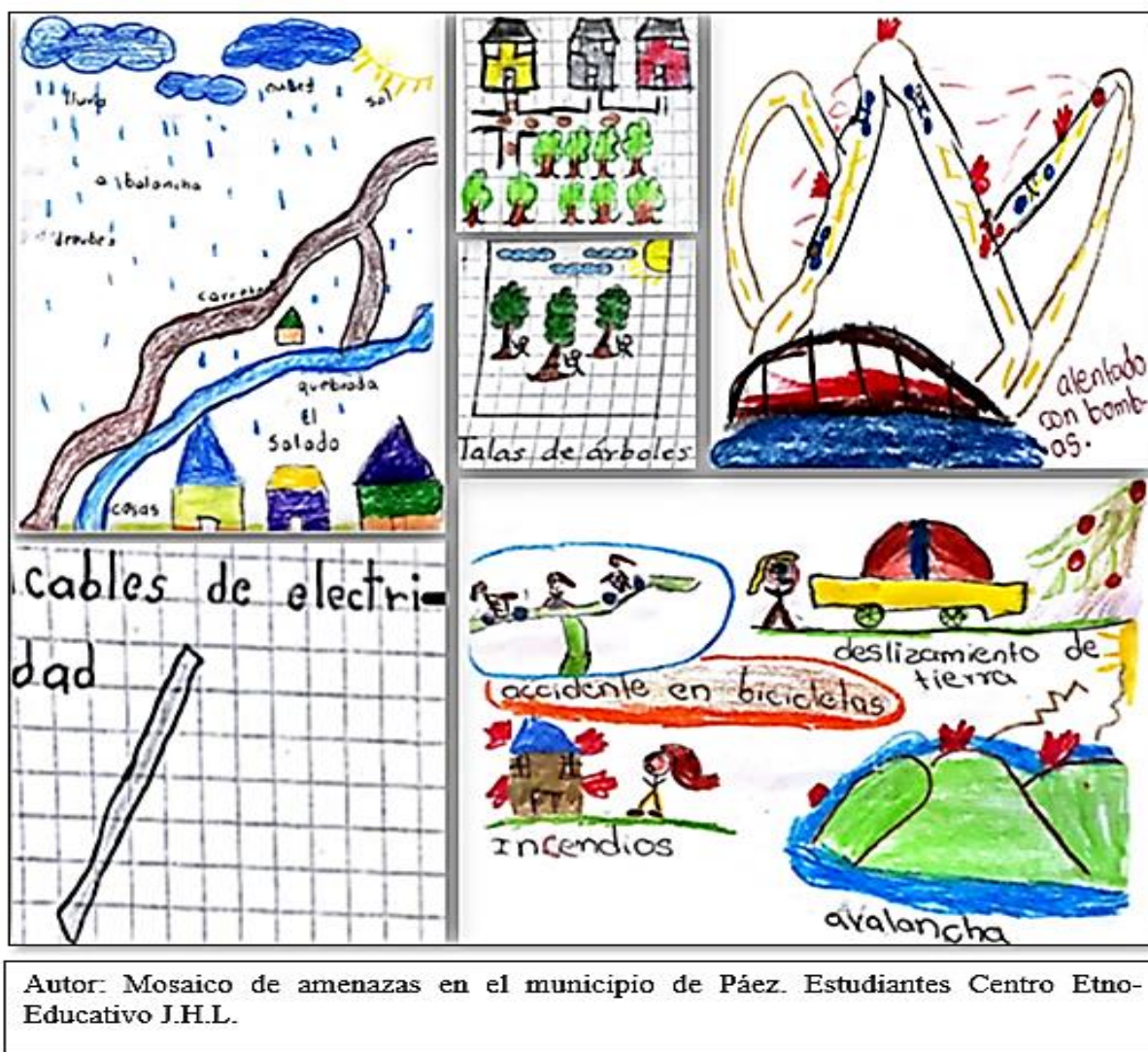


Ilustración 9. (2018). Clases de amenazas antrópicas a las que están expuestos los estudiantes del "CEEJHL". Archivo personal.

En la imagen anterior (véase ilustración 9) a partir de un mosaico se identifican varias amenazas de origen antrópico. En el gráfico superior derecho el estudiante expone una situación de orden público que denomina “atentado con bombas” y en el que resalta geoformas y elementos del relieve local como la ubicación de las montañas, el río Páez que es el más importante de la región, las vías carreteables y el puente que comunica la zona oriental de Páez con la occidental, todos ellos al momento de una confrontación armada configuran un escenario propicio para generar amenazas y por ende situaciones de vulnerabilidad social.

El resto de los gráficos dan cuenta de una serie de amenazas que antes no era identificada y que para la población estudiantil ocurren no solo en medio de su escenario escolar, sino la afectación por el lugar en el que ellos o el resto de las personas se encuentren al suceder una situación de emergencia.

Los niños de grados inferiores (preescolar, primero, segundo y tercero) asocian las amenazas a la actividad antrópica. Esto se debe a que niños de los grados inferiores en las actividades desarrolladas mencionan las intervenciones hechas por el ser humano por trabajos realizados por miembros familiares, aquellas actividades hechas generan consecuencias, pero no tienen en cuenta la dinámica del planeta Tierra, en sus apreciaciones sociales con sus grupos familiares no perciben las amenazas si no el grado de intervención que hacen las personas en los espacios que ocupan.

Mientras que los grados superiores (tercero, cuarto, quinto y sexto) vinculan las amenazas a las de origen socio-natural, porque aparte de tener un poco más de edad los niños de estos grupos tienen saberes previos en los que dan cuenta de las consecuencias en su entorno por una inadecuada relación del ser humano con el planeta Tierra. Tienen un mayor grado de madurez cognitiva y llevan más años en el escenario escolar por lo que su aprestamiento en el aprendizaje se ha potenciado más, con sus experiencias personales, familiares y sociales obtienen información proveniente de varias fuentes y su nivel de interpretación y asimilación discierne entre buen antrópico y lo natural.

Los estudiantes por sus creencias y cultos religiosos asocian la generación de amenazas y riesgos por la forma en que se relacionan con el territorio escolar, comunitario

y urbano por las actividades cotidianas que realizan. Estas amenazas que identifican expresan una lectura que denota afectaciones sobre los espacios, y con regularidad las de origen natural son tenidas en cuenta en sus apreciaciones.

8.1.1 ¿Qué logros se obtuvieron?

En las actividades implementadas para que los estudiantes identificaran las amenazas en el territorio, con la música y los cuentos se permitió que los niños comprendieran que las amenazas no son castigos divinos por nuestro mal comportamiento o sanciones por el uso inadecuados de los recursos naturales. Identificar las amenazas no solo les permitió reconocer situaciones asociadas a dificultades o peligros dentro del espacio geográfico, si no que los invitó a cuestionarse sobre su papel como sujetos activos y agentes de cambio para mitigar el grado de afectación de futuras amenazas una vez ocurran.

Con los recorridos en el entorno escolar, interveredal y urbano visibilizaron nociones e interpretaciones con respecto a la identificación de amenazas, por lo mismo, las de origen socio-natural fueron las que más mencionaron por la dinámica de los asentamientos y la modificación sufrida en el paisaje producto de las actividades antrópicas.

Al hacer uso de varias herramientas para la identificación de las amenazas, la población escolar reconoció riesgos existentes en la región y establecieron relaciones conceptuales entre ambos, dicha correlación la establecieron con los recorridos escolares e interveredales que se realizaron durante la intervención. También, por medio de la narración sobre acontecimientos pasados (avalanchas, desastres) ocurridos en la región, niños asociaron que el riesgo en términos conceptuales significa lo mismo que una amenaza, pues ambos les indican “peligros, daños o posibles afectaciones”.

A partir de los talleres, canciones, dibujos y videos trabajados en las sesiones, las amenazas y los riesgos se abordaron como conceptos complementarios, permite que los niños por medio de ejemplos asimilen que hay riesgos en cualquier situación mientras que amenazas son situaciones concretas que los afectan. Estas nociones se complementaron con lecturas y narraciones de cuentos, moldeo de personajes, lugares y situaciones en plastilina y trabajos plasmados en cartulina con el uso de témperas.

La caracterización de las amenazas se hizo también desde un enfoque geomorfológico que hace relación con la dinámica terrestre y antrópica y, por ende, con el cuidado y conservación de los entornos ocupados. Además, dichos contenidos ayudaron a familiarizar a los niños con terminología relacionada con la gestión del riesgo como desastre, vulnerabilidad, mitigación y riesgos, tal como lo plantea la ley 1523 del año 2012 que para este caso hace énfasis en la aproximación conceptual y de procesos que tiene la gestión del riesgo a partir de la ley con enfoque social y cultural, además el autor Wilches Chaux manifiesta que la gestión del riesgo no es solo una política pública implementada a nivel nacional, sino que debe estar orientada formativa e interpretativa desde el escenario escolar para superar su tradicional enfoque institucional.

Resultó enriquecedor que los niños reconocieran las toponimias locales y su historia por medio de los relatos de familiares, mayores y profesores, dinamiza la identificación con el análisis de fenómenos físicos que en el territorio se han generado amenazas. Por ejemplo: “El Salado” se le denomina así porque ahí estaban ubicadas las minas de sal que sus antepasados explotaban, “La Unión” es debido al buen ambiente de trabajo de las personas, y “el cañón de El Salado” hace alusión al espacio de mayor ocupación y concentración de la población negra en Páez, cañón formado por profundas pendientes, espesos bosques y una quebrada que lleva el nombre de la comunidad que bifurca veredas y caseríos y desemboca metros más abajo del casco urbano sobre las correntosas aguas del río Páez.

Es interesante que, de forma general durante el proceso de identificación de las amenazas a las que están expuestos los niños de la comunidad educativa, las situaciones de orden público y la satisfacción de necesidades básicas son un indicador que ellos asocian con la generación de amenazas. Por la ocurrencia de situaciones de emergencia en el contexto de localización de la comunidad educativa, las amenazas identificadas denotan posibles rutas que como comunidad llevan a cabo para prevenir, mitigar y atender la afectación que estas generen.

Las nociones que tienen los niños sobre la identificación de las amenazas dan cuenta de otros fenómenos como las preocupaciones sobre lo que sucede a su alrededor, por medio de los vídeos trabajados de noticias sobre lo ocurrido el 6 de junio de 1994, el 18 de abril de 2007 y el 20 noviembre 2008 en Páez, con la lluvia de ideas y cuestionamientos

como estrategias de motivación, la interdisciplinariedad como enfoque pedagógico y la gestión del riesgo como enfoque geográfico permitieron que la población y estudiantil opinara sobre las causas y consecuencias que dichos sucesos han dejado huella en el territorio. Las mesas redondas, grupos focales y las participaciones individuales enriquecieron las reflexiones que se complementaron con el compartir de saberes entre mayores y autoridades de la comunidad negra y los proyectos de aula “aprender de la memoria de mis abuelos y conozco las maravillas de mi entorno”.

Las orientaciones teórico-prácticas bajo el enfoque geográfico (la gestión del riesgo) en los estudiantes, generó reacciones en ellos en las que manifiestan una posición crítica frente a las acciones de los adultos, lo hacen sin desconocer que esto es con la intención de satisfacer otras necesidades básicas, aunque esto está en directa relación con las amenazas también logran establecer un vínculo desde los riesgos que debe ser abordado en términos sociales, culturales y económicos, porque como lo mencionan Padilla y Luna (citado en Cervantes, 2014) los grupos humanos que se asientan, a lo largo de su historia han percibido sus “orígenes” y esas cosmovisiones se establecieron en ese medio geográfico habitado por las posibilidades brindadas.

8.1.2 ¿Qué hizo falta hacer?

En la institución educativa en la que se desarrolló el ejercicio de intervención los saberes de las diferentes áreas de conocimiento se orientan de manera interdisciplinaria, hizo falta encaminar de una manera más adecuada la identificación de las amenazas en especial en los grados superiores (quinto y sexto), ya que en ocasiones no resultó ser suficiente con desarrollar actividades tendientes a dibujar, mencionar o describir por el grado de desarrollo cognitivo de la población que integra estos cursos.

Al respecto, las actividades diseñadas para desarrollar en esta escuela unitaria con los niños del grado quinto resultaron difíciles de llevar a cabo por la frecuente inasistencia de algunos estudiantes (curso integrado por cuatro niños), eso dificultó la orientación temática en relación con la geografía física, la gestión del riesgo, además se presentó apatía e indisciplina por lo que fue necesario replantear la reagrupación de los cursos.

En cuanto al grado sexto la dificultad radicó en la extra-edad de algunos estudiantes, el sabotaje, la burla e indiferencia fueron sus formas de interferir en las actividades. Aunque es el único curso que cuenta con su respectivo docente, no comparte el aula de clases y sus integrantes provienen de otras instituciones educativas, el grado de socialización, trabajo grupal y tolerancia fueron aspectos que a veces permearon de forma negativa las clases.

Las actividades y las formas de orientación se rediseñaron, y el uso de videos, sopas de letras, crucigramas, trabajos grupales o en binas ayudaron a fortalecer las relaciones interpersonales, evitaron distracciones y conflictos entre ellos. Las socializaciones al culminar los trabajos supusieron que los niños con más indisciplina asumieran un rol protagónico, que al estar ocupados y con responsabilidades sobre las distintas actividades y el grado no dispersaran el objetivo de la sesión ni la participación y atención de los demás.

En ese sentido, abordar en teoría y concepto las amenazas con metodología interdisciplinaria, necesita de amplios dominios teóricos, habilidades orales y de comunicación por parte de los docentes para que los estudiantes identifiquen e interpreten las amenazas. Por medio de trasposiciones didácticas adecuadas se afianzan saberes previos de varias asignaturas en función de una actividad y tema, pero esto en la práctica pedagógica no resultó ser tan fácil de llevar a cabo.

La falta de acercamientos, intervenciones y experiencia en escuelas unitarias o escenarios rurales con multigrado entorpeció al inicio llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, orientar un tema en específico, desde la perspectiva integradora de múltiples áreas de conocimiento con niños de diferentes cursos se convirtió en un reto por la dinámica didáctica y pedagógica que esto implicaba.

Con anterioridad fue necesario hacer observaciones de clases, rutinas y hábitos escolares para conocer a la población estudiantil, aprender estrategias y formas de orientación sobre temáticas y trabajos grupales con multigrado, adquirir habilidades y saberes para diseñar y proporcionar trasposiciones didácticas, estrategias para procurar tener disciplina en las aulas y en las actividades y fomentar la participación de la población estudiantil.

Poco a poco se generó armonía en el ambiente de trabajo entre la estudiante-maestra y los niños, de modo que fue posible en más de una ocasión orientar actividades generadoras e integrar todos los cursos en el polideportivo de la comunidad en la que los estudiantes del grado sexto fueron a sus profesores, coordinadores y orientadores del saber en equipos de trabajo con niños desde preescolar a quinto. Esta experiencia enriqueció la socialización, responsabilidad e interés en función del aprendizaje temático desde varias asignaturas que se potenció con una comunidad cultural y étnica diversa.

8.2 Diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física que aporte en la gestión de riesgos de desastres en el territorio

La intervención teórico-práctica de la estudiante-maestra, estuvo enfocada en diseñar actividades para relacionar contenidos específicos de la geografía física que aporten en la educación en gestión del riesgo de desastres. En esa medida, las sesiones relevantes fueron las que abordaron temas como: orientación espacial, espacio geográfico, tipos de paisajes, elementos pluriétnicos y multiculturales de la gestión del riesgo, teorías sobre el origen del universo, sistema solar, planeta Tierra, estructura interna y externa de la Tierra, características del relieve local, riquezas naturales-culturales del municipio de Páez, educación en gestión del riesgo, amenazas, desastres, vulnerabilidad, mitigación, prevención y asentamientos.

Una vez identificadas las amenazas la población escolar manifestó diversas percepciones sobre estas y los riesgos, se desarrolló un proceso teórico-práctico de ciencias sociales, historia, geografía y antropología con la comunidad educativa en torno a la educación de gestión del riesgo de desastres que desglosó otros contenidos temáticos que durante las sesiones de intervención complementaron los saberes previos para comprender el origen de las amenazas de tipo natural, socio-natural y antrópicas.

8.2.1 Actividades generadoras de la práctica pedagógica

A continuación, se presentan cada una de las actividades generadoras que dan cuenta del diseño metodológico de enseñanza la geografía física que a portones gestión de riesgo de santa sede territorio cada uno desarrollo los contenidos específicos llevados a cabo durante

el proceso de intervención para cumplir con los objetivos específicos propuestos de enseñanza.

8.2.1.1 Actividad generadora de acercamiento al espacio geográfico escolar

Tabla 10. Actividad generadora de acercamiento al espacio geográfico escolar.

Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 1: El espacio geográfico escolar.	
Objetivo del proyecto: Identificar las amenazas a las que están expuestas los estudiantes en el territorio escolar.	
Fecha: 19, 20, 21, 22 y 23 de marzo del 2018.	Grados: de preescolar a quinto.
Objetivo de la sesión: Reconocer las formas y representaciones del espacio geográfico escolar vivido y percibido, por medio de actividades para potenciar la educación geográfica.	
Saberes Previos: orientación espacial, concepto de espacio geográfico.	
Elementos Conceptuales: espacio geográfico, noción sobre riesgos y amenazas.	
Metodología:	
<p>1. Seleccionar imágenes donde se observen distintos tipos de paisajes con transformaciones, (paisaje cultural, urbano, natural) artificialización de la base natural y con la cantidad y variedad de los objetos construidos por la sociedad.</p> <p>2. Ofrecer esas imágenes a los alumnos y guiar la observación mediante preguntas que permita avanzar desde la identificación de los elementos presentes en el paisaje (que muestra la imagen), hacia una primera aproximación a los procesos sociales que intervienen en su construcción.</p> <p>3. Se hace un pequeño recorrido del paisaje contiguo a la escuela, donde se distingan: cuerpos de agua, campos de cultivo, canales, casas, caminos, construcciones edilicias, y áreas urbanizadas. La estudiante-maestra formula preguntas para explicar dicha organización territorial: - ¿Quiénes trabajan esos campos? - ¿Qué máquinas se han utiliza? - ¿Si hay cosas que se producen, son para vender o consumir? - ¿Cómo son las casas, carreteras, edificios, construcciones? - ¿Para qué se utilizan? - ¿Qué tipo de transporte se utiliza para transitar por aquellos lugares?</p> <p>4. En grupos de trabajo, los chicos formulan hipótesis acerca de las transformaciones ocurridas en ese paisaje. Ellos hipotetizan acerca de cuáles son las condiciones naturales originales y cómo la sociedad las modificó.</p>	

Algunas preguntas orientadoras son: - ¿Cómo hacen las personas para cultivar los productos? - ¿Qué pasó allí antes del cultivo y que plantas se imaginan que estaban? - ¿Cómo se han transformado hasta el momento en que se instaló la actividad productiva? - ¿Qué elementos de la naturaleza han cambiado poco a poco, por la siembra de cultivos, de la construcción de caminos, carretas, viviendas? - ¿Qué ha cambiado con respecto al tiempo atmosférico, el relieve, los suelos, la hidrografía y por qué?

Descripción Metodológica:

La actividad se desarrolló con los estudiantes en cada uno de los salones por medio de una mesa redonda, las imágenes escogidas corresponden a barrios, veredas, casco urbano y zonas de cultivos del municipio. Durante este ejercicio se evidenció que los niños establecen diferencias a partir de características físicas y culturales entre vereda y pueblo, ciudad y campo: *“profe, acá en el municipio entonces no hay ciudades porque no hay edificios, hospitales gigantes ni centros comerciales” (Laura Valencia, grado segundo, 2018), “una vereda es como un lugar pequeño con poquitas casas, poquitas personas y con muchos animales y cultivo que las familias siembran pues para comer” (Nicolás Dicue, grado tercero, 2018), “las ciudades en cambio tienen calles pavimentadas, universidades, muchísimos colegios, puentes grandes y muchas tiendas, pero uno allá se demora mucho para ir de un lugar a otro, y el aire es contaminado porque hay muchas fábricas que funcionan allá y muchos carros” (Manuel Medina, grado primero, 2018).* Las preguntas orientadoras para este primer ejercicio fueron: ¿qué observan en las imágenes?, ¿cómo son los lugares?, descríbalos. ¿Qué acciones se han llevado a cabo en ellos?

Durante el recorrido este se realizó en dos grupos: preescolar, primero y segundo fue el primero, y tercero, cuarto y quinto el segundo. El punto de partida fue la carretera sobre el sur de la escuelita, luego el patio de formación y después el patio tarsero del salón múltiple. Aquí lo niños reconocen las funciones de los lugares, así como el uso que las personas les han dado, además identifican situaciones que desencadenan accidentes ya sean por distintos medios de transporte, animales y actividades que hacen sus familiares que terminan por afectar a la población en general. *“Aquí no hay un buen lugar para nosotros caminar con seguridad porque llegan muchos animales y son bravos, y si no tenemos cuidado nos causan accidentes” (Manuel Campos, grado segundo, 2018). “Al llover por acá muy fuerte, se forman sequías y huecos en las carreteras, las motos que traen niños se deslizan y la gente cae, y hay algunos que manejan muy rápido y eso no está bien porque hay accidentes” (Mario Collo, grado cuarto, 2018).*

En el punto 4, en especial los niños de los grados superiores asocian las actividades agrícolas con acciones que a largo y corto plazo generan consecuencias en el espacio que hoy habitan. *“Sembrar es muy bueno profe porque así no tenemos que comprar de todo en el mercado, pero igual eso daña mucho el suelo porque se recarga y no lo dejamos que se mejore o se recupere (Alysson Pancho, grado cuarto, 2018). “Hay que tener cuidado con los sitios donde la gente hace las casas porque llueve y se derrumba y las familias mueren (Mabel Arias, grado quinto, 2018), “Debemos ser as cuidadosos con lo que papito Dios nos ha regalado, a veces destruimos en vez de proteger la naturaleza” (Juan Diego Valencia, grado quinto, 2018). “Si para sembrar hay que desherbar, quemar y talar árboles entonces no tenemos que quejarnos de lo malo que suceda en un futura, porque nosotros mismos lo buscamos” (Roger Ramos, grado quinto, 2018).*

Recursos: útiles escolares.



8.2.1.2 Consideraciones metodológicas

En este ejercicio se manifestó un reconocimiento de las funciones, usos y modificaciones vividas en el espacio escolar por parte de la comunidad estudiantil. Mientras se hizo el recorrido los niños observaron más allá, analizaron el espacio transitado en el que señalaron las amenazas y riesgos.

Se evidenció un sentido de apropiación y reconocimiento por el espacio escolar, hicieron énfasis sobre las necesidades, modificaciones y cambio que han generado las personas en el paisaje con el fin de satisfacer necesidades comunitarias. Y los niños de cursos inferiores realizaron una identificación de cada uno de los espacios que integran

escuelita, establecieron relaciones y diferencias sobre el uso y normas de convivencia para evitar accidentes o situaciones de conflicto.

Esta actividad se debe desarrollar en grupos reducidos de trabajo para evitar dispersión en la atención de los participantes, al realizarse el ejercicio de plantear las hipótesis, ideas y preguntas orientadoras. Hizo falta el diseño de otra estrategia para unificar las apreciaciones e interpretaciones de los estudiantes por lo observado para analizarlas con los cuestionamientos planteados.

8.2.1.3 Actividad generadora los paisajes de mi entorno

Tabla 11. Actividad generadora los paisajes de mi entorno. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 2: Los paisajes de mi entorno.	
Objetivo del proyecto: Identificar las amenazas a las que están expuestas los estudiantes en el territorio.	
Fecha: 2, 3, 4, 5 y 6 de abril del 2018.	Grados: de preescolar a quinto.
Objetivo de la sesión: Analizar las intervención de la comunidad local en la transformación del espacio geográfico y que permitan distinguir dichos elementos y procesos.	
Saberes Previos: elementos del espacio geográfico, causas y consecuencias de la organización social.	
Elementos Conceptuales: tipos de paisajes: natural, urbano y cultural.	
Metodología:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se hacen recomendaciones generales sobre los lugares que se van a recorrer. 2. Inicio de la caminata en la que los estudiantes describen elementos observados dentro de los diferentes espacios. 3. Una vez concluido el recorrido, socializamos por medio de un círculo de la palabra sobre lo que pudieron observar, se destacan elementos naturales y sociales. 4. Organizados en un lugar adecuado en el casco urbano, cada estudiante saca una hoja y desarrolla en ella el siguiente ejercicio planteado: <ul style="list-style-type: none"> - Mencione dos modificaciones físicas del lugar que recorrimos durante la caminata. - Escribe dos intervenciones que la población haya hecho sobre el espacio recorrido. 	

- De las diferentes situaciones mencionadas, escoja dos, dibújelas y plantee una opción de revertirla.

5. Al finalizar la actividad entre todos socializaremos la información, se comparan datos, situaciones e interpretaciones hechas por los diferentes estudiantes.

Descripción Metodológica:

El recorrido lo realizamos de manera conjunta. Iniciamos por la parte nororiental de la institución, luego descendemos por la carretera que conduce hacia el barrio El Salado, y terminamos el recorrido en el casco urbano de Belalcázar.

Los niños mencionan la siembra de cultivos, los deslizamientos, la quebrada El Salado, las casas al lado de ella, negocios ubicados sobre el margen izquierdo de la quebrada, construcciones antiguas en el casco urbano y las cuerdas eléctricas son los elementos más destacados observados dentro de los diferentes espacios recorridos.

“Pudimos ver que hay muchos árboles cerca de la carretera que por un vendaval fuerte se caen a la carretera y causar daños a las personas” (Camilo Muñoz, grado tercero, 2018). “Hay una quebrada grande que ya ha causado avalanchas y destruye puentes e incomunica a las personas con su familiares” (Ángel Gabriel Castaño, grado cuarto, 2018). “Hay algunos derrumbes cerca de la carretera y mucha agua por las fuertes lluvias” (Anyi Aley, grado segundo, 2018). “Las personas han construido casas cerca a la quebrada y eso es peligroso porque como las pasadas avalanchas, se crece y se lleva todo” (Marilyn Pancho, grado primero, 2018). “El pueblo es una acción del hombre porque antes ahí había naturaleza y potreros grandes y mire ahora es un pueblo con iglesia, hospital y una alcaldía y una galería muy grande” (Jaider Poche, grado tercero, 2018). “Pues antes las personas caminaban, así como los Quince Negros a pie, pero ahora si no hay motos o carros no salimos de la casa, y no hay buenas vías, y ellas vinieron a hacer más anchos los caminitos por los que se caminaba en el tiempo antiguo” (María Fda. Muñoz, grado quinto, 2018).

Dentro de las modificaciones que resaltaron fue la construcción de vías carreteables, el concreto sobre algunas vías del casco urbano, puentes vehiculares entre las más mencionadas. *“Las carreteras y los puentes las personas las construyen para sus necesidades, pero alteran la naturaleza” (Felipe Mutis, grado segundo, 2018). “Yo pienso que antes no existían carreteras sino caminos chiquitos y por ahí a gente caminaba sin problemas, ahora hay muchas cosas que antes no existían” (Darwin Perdomo, grado quinto, 2018). “Mi abuelo me ha contado que el pueblo nació fue en Salado y con el tiempo la gente empezó a construir fua por acá y entonces se formó el pueblo de Belalcázar” (Adriana Valencia, grado segundo, 2018).*

Con las intervenciones hechas se destaca la construcción de viviendas, las vías carreteables, falta de andenes para transeúntes y el casco urbano. Dentro de las soluciones que plantean: ampliación vial, casas ubicadas en zonas seguras, mejores gobernantes y ciudadanos, siembra en lugares planos y pequeños, población más responsable de los lugares en los que viven.

Recursos: útiles escolares.

Evidencias:



8.2.1.4 Consideraciones metodológicas

Los niños enunciaron prácticas culturales que modificaron el paisaje natural comprendido entre el “Centro Etnoeducativo José Hilario López” y el barrio El Salado que se encuentra a dos kilómetros de distancia. Se aprovecha la observación sobre los diferentes espacios para que la comunidad escolar exprese la intervención antrópica y localizar lugares propensos a ser afectados por la generación de amenazas. Asimismo, reconocieron la localización de lugares de asentamientos, dependencias locales, organismos de socorro y rutas de evacuación frente a situaciones de emergencia para generar un acercamiento con el enfoque geográfico del proyecto: la gestión del riesgo.

Hizo falta orientar de una mejor manera el recorrido en el casco urbano, ya que para algunos niños no fue precisa la identificación del lugar de los organismos de socorro, además del diseño y ejecución de un ejercicio de orientación en el parque principal de casco urbano, con el uso de las geformas de relieve local para reforzar la ubicación espacial de los niños de forma interdisciplinaria.

8.2.1.5 Actividad generadora juguetos con las amenazas




Tabla 12. Actividad generadora juguetos con las amenazas. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 3: Juguetos con las amenazas.	
Objetivo del proyecto: Identificar las amenazas a las que están expuestas los estudiantes en el territorio.	
Fecha: 14, 15 y 16 de mayo del 2018.	Grados: de preescolar a quinto.
Objetivo de la sesión: Desarrollar distintas herramientas lúdicas que permita acercar a los estudiantes con procesos sobre la educación en gestión del riesgo de desastres.	
Saberes Previos: nociones de riesgos y amenazas.	
Elementos Conceptuales: amenazas, vulnerabilidad y desastre.	
Metodología:	
<p>1. “Juguetos con las amenazas”: los estudiantes son ubicados en el espacio de la cancha deportiva de la comunidad y se disponen en círculos.</p> <p>2. La estudiante-maestra se dirige al centro y explica en que consiste la dinámica “juguetos con las amenazas”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al escuchar cantar la palabra “riesgo” todos giramos a la derecha. - Al mencionar la palabra “amenaza” todos giramos a la izquierda. - Al decir la palabra “desastre”, desarmamos el círculo, y nos ubicamos en otro lugar para formar uno nuevo. El que no cambie de espacio paga penitencia. <p>*Se realiza la dinámica varias ocasiones, se alterna la persona que dirige y da las instrucciones.</p> <p>3. “Recorro mi comunidad y conozco mi entorno natural”: tener en cuenta el lugar de ubicación de la institución, entre ellos se escogen tres puntos en los que la comunidad estudiantil observa amenazas. Roger (estudiante de grado 5º) conduce a todos a los lugares</p>	

escogidos: camino de entrada a la comunidad de La Unión, parque de juegos infantiles y cancha deportiva.

Durante el recorrido, los niños y los estudiantes-maestros hacen el recorrido y comentan, mencionan diferentes amenazas naturales, socio-naturales y antrópicas que han evidenciado.

4. Luego nos dirigimos al aula de clase, y en el tablero se hace una tabla con tres divisiones: cada una tendrá una tarjeta de diferente color y entre todos los niños se mencionen las amenazas vistas durante el recorrido. Luego las dibujan.

Amenazas Naturales.	Amenazas antrópicas.	Amenazas socio-naturales.
		

*El cuadro se llena con las interpretaciones de los estudiantes de los distintos grados.

Descripción Metodológica:

En términos generales, los niños de los grados superiores presentaron dificultades de lateralidad con respecto a los más pequeños. Hubo confusión al principio para diferenciar amenazas de riesgos, y para lograr comprender la indicación se relacionaron los riesgos con la suposición de cualquier tipo de peligro y las amenazas con hechos reales, hicimos varios ejemplos en los que los niños mencionaron situaciones que ya les han sucedido en el contexto. Y a los desastres los asociaron con terremotos, avalanchas y caos, por lo que resultó un poco más fácil asimilar la indicación.

Los lugares escogidos resultaron luego de que ellos analizaran es donde hay más flujo de personas, se realizan distintas actividades, pocas veces hay supervisión de un adulto, y no todos tenemos las mismas normas y conductas al compartir en ellos. En el camino de entrada a la comunidad de La Unión mencionan: *“aquí una amenaza son los derrumbes y los accidentes de tránsito”* (Jhon Ferney Collo, grado cuarto, 2018), *“los accidentes en moto y en carro y los incendios forestales que la gente hace al no controlar las quemas”* (Mario Collo, grado quinto, 2018), *“aquí hay muchos alambrados que en caso de una emergencia la gente se lastima por el afán”* (Camila Dicue, grado quinto, 2018), *“también se piensa que si tiembla y aquí hay barrancos, ellos se derrumban y si hay niños cerca a la hora del descanso se mueren”* (Yésica Pinzón, grado tercero, 2018).

Las amenazas que encontraron en el parque de juegos infantiles están: *“accidentes donde los niños se parten una parte del cuerpo”* (Yerson Paya, grado primero, 2018), *“si hay sismos los juegos caen encima de nosotros los niños y podemos morir o quedar mal heridos”* (Alen Quiguanás, grado tercero, 2018), *“los árboles y las cuerdas eléctricas son cosas que nos afectan aunque las usemos para cosas buenas también, porque por ejemplo, al ventear mucho las guadas se caen y nosotros aquí al jugar no vemos los peligros, y las cuerdas se enredan con las cometas y por halarlas nos podemos electrocutar”* (Juan Diego Valencia, grado quinto, 2018), *“también al temblar los salones se caen y los escombros nos pegan así como el techo y los vidrios”* (Darwin Noguera, grado segundo, 2018) *“los caballos son una amenaza para nosotros porque ellos también vienen a comer pasto y nosotros a jugar”* (Yeferson Narváez, preescolar, 2018).

En la cancha deportiva encontraron los siguientes: *“es el lugar donde más peligros hay porque tiene un techo grande y diferentes materiales arriba y a los lados”* (Janer Pinzón,

grado segundo, 2018,) “aquí si en caso de un sismo demasiado fuerte se viene todo abajo, cae el techo encima de las casas y los salones” (Andrea Poche, preescolar, 2018), “aquí saben estar los animales y uno juega a veces no se da cuenta y sale con prisa y se causan accidentes” (Natalia Aley, grado quinto, 2018), “otro peligro son, que esta cancha parece un parqueadero y los papás vienen a dejar a sus hijos no tienen cuidado y causan accidentes a los que juegan futbol en la cancha” (Maicol Valencia, grado tercero, 2018).

Con todas las amenazas que los estudiantes enunciaron, después se clasificaron en el cuadro y se realizó el dibujo.

Recursos: útiles escolares, papel silueta de colores, balones y pelotas.

Evidencias:



8.2.1.6 Consideraciones metodológicas

El uso del juego con intención pedagógica permitió a los niños establecer relaciones entre lo teórico y lo práctico, entre los saberes e indicaciones se fomentó la atención por medio del sentido del oído y la importancia de responder por las directrices, ya que el juego en la

primera infancia propicia buenos escenarios para mejorar la socialización y relaciones interpersonales.

La selección de colores en cada una de las divisiones del cuadro del ejercicio cuatro estuvo asociada al nivel de alerta de actividad volcánica del Nevado del Huila: amenazas naturales (verde) normalidad, amenazas antrópicas (amarillo) alerta, amenazas socio-naturales (rojo) alerta máximo, de modo que las indicaciones dadas durante el juego asemejan la realización de un simulacro como ejercicio de preparación para una situación de emergencia.

“Juguemos con las amenazas” es la representación en potencia de un simulacro, que las indicaciones ayudan a fomentar una educación participativa y planeación conjunta sobre planes de contingencia escolar en el que la realización de un simulacro en la escuela prepara a sus miembros para disminuir el grado de afectación por la ocurrencia de amenazas naturales y socio-naturales en su espacio.

Faltó un ejercicio que incluyera otros estamentos de la comuna educativa como docentes, padres de familia y algunos miembros de los organismos de socorro del municipio para potenciar la gestión del riesgo, y destacar la importancia de planear y ejecutar simulacros con participación local para fomentar una cultura de prevención y atención de desastres.

8.2.1.7 Actividad generadora del origen del universo y otros cuerpos celestes

Tabla 13. Actividad generadora del origen del universo y otros cuerpos celestes. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 4: Del origen del universo y otros cuerpos celestes.	
Objetivo del proyecto: Diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física que aporte en la gestión de riesgos de desastres en el territorio.	
Fecha: 15, 16, 17 y 18 de julio del 2018.	Grados: de preescolar a quinto.
Objetivo de la sesión: Identificar componentes del Universo y del sistema solar a partir de la mitología indígena Nasa-páez.	

Saberes Previos: planetas, sol, luna, constelaciones, estrellas.

Elementos Conceptuales: teorías sobre el origen del universo, el sistema solar y el planeta Tierra.

Metodología:

1. Desplazamiento de los estudiantes hacia el patio escolar, forman un círculo y se acuestan boca arriba para observar el “cielo”.

2. Preguntas orientadoras: ¿Qué observan? ¿Qué encuentran en él? ¿Quién nos calienta? ¿Para qué nos sirven los rayos solares? Y en la noche, ¿quién nos acompaña desde el espacio? ¿Hay alguien más arriba?

3. Se utilizan materiales como la plastilina damos forma a aquellos cuerpos celestes que se mencionaron en la actividad anterior.

4. La estudiante-maestra organiza los niños en forma circular y ella en el centro, hace lectura del mito de creación de la cultura Nasa-páez:

"En un comienzo solo existía el ks'a'w wala (gran espíritu) quen, por ser masculino y femenino a la vez, tenía la virtud de generar vida. De él nacieron diez espíritus hijos llamados: ekthe (sabio del espacio), t'we yase (nombrador de la tierra), weet'ahn (el que deja la enfermedad en el tiempo), kl'umn (duende), daat'i (espíritu del control social), tay (sol), a'te (luna), eeh'a (viento), s'i' (espíritu de la transformación social).

Al principio vivían en la misma casa con el gran espíritu, pero luego, por indicación suya, se transformaron en personas y vivieron por separados. Sin embargo, vivían en constante conflicto: el sol quemaba, el agua inundaba. Entonces les orientó para que se unieran en una sola casa y así lo hicieron. De su reproducción posterior nacieron las cosas que forman el mundo y un ser especial llamado Nasa, que significa todo lo que tiene vida y movimiento, y como todas las cosas de la naturaleza tienen vida, de esta relación surgió el mundo del medio o este mundo.

De igual manera, el universo Nasa está representado en cuatro casas: la del gran espíritu, la casa de los diez espíritus, la casa de los Nasa y la casa de los "sin culo" que habitan las profundidades de la tierra”.

Tomado de: Gómez & Ruiz. 1997. Los paeces: gente territorio. Metáfora que perdura. Funcop-Universidad del Cauca.

5. Con el mito se destacan los personajes y luego se relacionan con las teorías del origen del universo y otros elementos que se encuentran en él.

6. Una vez mencionados algunos elementos del sistema solar, en grupos de trabajo realizan siluetas anexándolos a palillos y socializar su función, característica o papel que desempeñan en el universo.

Descripción Metodológica:

Para los niños resultó muy entretenida la actividad de observación y destacaron la función del sol con el ser humano y con las plantas. Con el punto 3, los niños dejaron volar su imaginación y no solo moldearon astros, planetas, satélites y estrellas, sino que además

relacionaron las actividades que hacen de día y de noche, en las estaciones que, aunque no las viven se imaginan lo que debe hacer la gente durante ese tiempo, y los niños del grado tercero compusieron cuentos sobre actividades que hacen en las estaciones.

Para el punto 4 y 5 se realizó con los estudiantes de los grados tercero, cuarto, quinto y sexto, se socializaron algunas teorías sobre el origen del universo y profundizar en características específicas del sistema solar, el sol, satélites naturales en relación con el mito interpretado. En el grado cuarto y quinto, los niños hicieron un mayor énfasis en los personajes, la riqueza de la comunidad indígena del territorio y familiaridad cultural con creencias mitológicas. Ya para el punto 6, por medio de la lectura del mito los niños de segundo, primero y preescolar se enunciaron características del planeta Tierra, la luna y del sol.

Recursos: hojas block, palillos, colores, colbón.

Evidencias:



8.2.1.8 Consideraciones metodológicas

Observar como actividad genérica de aprendizaje, condujo a los estudiantes a elementos interpretativos que van más que solo mirar, los invitó a analizar y reflexionar sobre el espacio celeste y diferentes cuerpos ahí localizados. Este taller permitió a la población trascender de miradas sin interés a observaciones guiadas sobre amenazas y condiciones físicas hallada en los lugares que a diario transitan, no es solo mirar sino conocer acerca de

las situaciones de peligro, identificar posibles rutas de evacuación o escape, los invita a estar alertas y actuar con atención si ante una emergencia se encuentran en aquellos lugares.

Es posible plantear la posibilidad de desarrollar este ejercicio en horas de la noche para aprovechar la fase de luna llena en la región, ya que así se logra identificar constelaciones, estrellas y algunos planetas, además de reflexionar sobre la ocurrencia de situaciones de emergencia a esas horas para establecer diferencias entre lo que se hace en el día o noche por el evento acontecido.

8.2.1.9 Actividad generadora de las capas que integran el planeta Tierra

Tabla 14. Actividad generadora de las capas que integran el planeta Tierra.

Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 5: Las capas que integran el planeta Tierra.	
Objetivo del proyecto: Diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física que aporte en la gestión de riesgos de desastres en el territorio.	
Fecha: 2, 3, 6 y 7 de agosto del 2018.	Grados: de preescolar a quinto.
Objetivo de la sesión: Realizar una representación del planeta Tierra, con las características de las capas internas y externas que la conforman.	
Saberes Previos: movimientos, rotación, traslación, planetas, atmósfera.	
Elementos Conceptuales: estructura interna y externa del planeta Tierra.	
Metodología:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Con anticipación se les ha pedido a los estudiantes una toronja. 2. La estudiante-maestra usa un globo terráqueo describe algunas características del planeta Tierra. 3. Cada uno saca su toronja, y con ayuda de la estudiante-maestra se procede a partirla en varias partes. <ul style="list-style-type: none"> - Se saca la primera capa (cáscara) y se coloca sobre una hoja block. - Con mucha delicadeza se obtiene la segunda capa de la naranja (corteza blanca) y se sitúa a un lado de la primera capa. - Luego se corta una fina capa que viene a ser la tercera. - De la parte que queda, las sacamos y dividimos en dos mitades. 	

4. Reproducción del video “*La Corteza Terrestre con Eugenio, el Marcianito Genio*” y acotaciones por parte de la estudiante-maestra.

5. Después de ver el video, los estudiantes se distribuyen en equipos de trabajo y proceden a organizar las partes de la toronja con nombres por lo visto en el vídeo.

6. Socialización del trabajo hecho en la sesión.

Descripción Metodológica:

Durante el desarrollo de esta sesión de trabajo, se observó que en términos generales hubo participación de los estudiantes. Presentaron muchas confusiones sobre la estructura interna del planeta Tierra, por lo que más que hacer preguntas la atención era mucho más evidente. Al inicio se hizo una somera explicación acerca de las capas internas y externas del planeta, se realizó un dibujo en el tablero con varios colores de marcadores para diferenciar estructuras y grosor, luego se reprodujo un video en que un astronauta niño hace acotaciones interesantes sobre el tema, primero la estudiante-maestra da orientaciones teóricas y luego se atiende al video, de manera que lo dicho en él sea conducente.

Como último momento, procedemos a realizar un repaso de los términos nuevos comprendidos y se refuerza con ejemplos los que no han quedado muy claros por medio del corte de la toronja. Luego, los niños forman grupos de trabajo y algunos deciden formar un solo esquema de las capas, pero usan recortes de todos los integrantes, y sobre él trabajar en la socialización.

Recursos: una toronja, corta frutas, hojas block, cinta adhesiva, tijeras, marcadores.

Evidencias:



8.2.1.10 Consideraciones metodológicas

La toronja como recurso permitió que los niños comprendieran la dinámica terrestre del planeta, con la función de cada una de las capas que la componen. Se hizo énfasis en que la toronja fue solo una representación en escala de planeta que se habita, para reforzar estas nociones se utilizó un video para retroalimentar la clasificación, uso y características de cada una de las capas. Hay que dejar claro que la toronja es solo un recurso que permite hacer una transposición didáctica de la estructura interna y externa de la Tierra, este ejercicio debe orientarse lo mejor posible para evitar confusiones y aprendizajes errados en el que los niños consideren que la distribución del planeta es equivalente a la observada en la toronja.

A partir del uso de un producto agrícola y frutal, se habló de las características físicas y químicas del planeta Tierra, capas internas y externas, relación con la Luna, movimientos terrestres, meridianos y paralelos, zonas térmicas, países y capitales, producto típicos del municipio, clasificación de los alimentos, usos y beneficios de los productos e importancia de buenos hábitos en la alimentación y de condición física.

8.2.1.11 Actividad generadora entre danza y música conozco de la historia de mi pueblo

Tabla 15. Actividad generadora entre danza y música conozco de la historia de mi pueblo. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.		
Actividad Generadora 6: Entre danza y música conozco de la historia de mi pueblo.		
Objetivo del proyecto: Diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física que aporte en la gestión de riesgos de desastres en el territorio.		
Fecha: 22 de febrero del 2019.	Grados: de preescolar a sexto.	
Objetivo de la sesión: Fortalecer en los niños habilidades de danzas autóctonas, y la importancia de resaltar los aspectos culturales locales.		
Saberes Previos: pueblo, instrumentos, etnias, saberes, españoles, iglesia.		
Elementos Conceptuales: elementos pluriétnicos y multiculturales.		
Metodología: *Esta actividad se orienta a todos los estudiantes y el ejercicio cinco solo con algunos estudiantes de varios cursos.		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Con motivo de la celebración del cumpleaños del municipio, por medio del himno municipal y un baile se busca orientar elementos culturales que caracterizan esta región caucana. 2. Repaso de la letra del himno al municipio de Páez. (ver anexos). 3. El himno se orienta a partir de una poesía, hacer alusión a las palabras que riman, sinónimos y antónimos. 4. En el tablero se pegan tres cuadros de papel bond, se complementan con aspectos que evidencian desde lo cultural, histórico y natural del municipio entre todos. 		
Por ejemplo:		
Aspectos culturales.	Aspectos históricos.	Aspectos naturales.

- Etnias.	- Batalla del Peñón de Tálaga.	- Nevado, montañas.
-----------	--------------------------------	---------------------

5. Selección de una pareja por grado para hacer la planimetría de un baile con ritmos indígenas y afros. Presentación para el 22 de febrero con motivos del cumpleaños del municipio de Páez. (este baile se caracteriza por tener solo dos pasos, y trece figuras que dan cuenta del trabajo que realizan las tres etnias que confluyen en la región).

Pasos:

- Paso 1 bambuqueo.
- Paso 2 caminado.

Figuras:

- **Figura 1:** coqueteo e invitación a bailar.
- **Figura 2:** simulación de extracción de la sal en las minas.
- **Figura 3:** mujeres cocinan sal, hombres atizan el fogón de leña.
- **Figura 4:** simulación en la que los niños ingieren bebidas típicas como la chicha, mistela y chancuco.
- **Figura 5:** simulación siembra de cultivos.
- **Figura 6:** recogida de la cosecha de distintos cultivos de la región.
- **Figura 7:** trueque de productos.
- **Figura 8:** unión de las parejas (matrimonio).
- **Figura 9:** mujeres enchumban, (práctica indígena que permite mantener a los bebés junto a sus madres, pegados a su espalda para que puedan seguir con la rutina diaria) hombres lavan ropa.
- **Figura 10:** representación círculo de la palabra.
- **Figura 11:** bambuqueo alrededor de la tulpa (fogón de leña).
- **Figura 12:** desplazamiento de las parejas hacia cuatro lugares diferentes (puntos cardinales).
- **Figura 13:** forman una hilera hacer la venia, y poco a poco se van hacia la parte trasera del escenario para dar por terminada la presentación.

Descripción Metodológica:

Esta actividad corresponde a un acto cultural que se organizó con motivo del cumpleaños 112 del municipio de Páez, por eso para repasar la letra del himno se hace un trabajo por lo que se cuenta en él, y eso permite que los niños tengan no solo una claridad sino un reconocimiento cultural muy arraigado. Algunas de ellas fueron: *“son tus etnias que dan esplendor, la indígena de grandes proezas, y la blanca y la que es de color”* (Eddy Parra, grado primero, 2019). *“Eucha pueblo de grandes guerreros, del peñón convertido en fortín, derrotados les disteis su fin”* (Yelesi Ossa, grado segundo, 2019). *“Y los de África ardiente*

herederos, vuestros brazos nos dieron la sal” (Gabriela Lemus, grado tercero, 2019). “*Y tu raza de Europa guerrera*” (Felipe Poche, grado tercero, 2019).

Con los grados primero y preescolar se practicó como una poesía para ser declamada a sus compañeros, con segundo, tercero y cuarto se señalaron geoformas mencionadas, tema de lo pluriétnico con la riqueza étnica y cultural de la zona del relieve y la hidrografía local, y con los niños de quinto y sexto se orientaron todos los elementos anteriores para profundizar en el papel desempeñado por las distintas etnias durante el violento tránsito de los colonizadores españoles, ya que los chicos tenían nociones acerca de algunas batallas ocurridas en el municipio así como en la participación de importantes caciques locales. Se mencionó: “*Tierradentro hasta ser muy amada, a la madre que sus hijos nos dio*” (Dayana Noguera, grado cuarto, 2019). “*Oh río iracundo, tumultuoso, encrespado feroz*” (Yosid Lemos, grado primero, 2019). “*Fecundo en los campos que cruzas veloz*” (Juan Pablo García, grado segundo, 2019). “*Oh montañas tus crestas se enfilan al desfilan en el cielo fulgor*” (Daniel García, grado cuarto, 2019). “*En tus cumbres los rayos anidan y estallan al sembrar terror*” (Jonnier Collo, grado quinto, 2019). “*Oh nevado de frente impoluta, majestuoso nimbado de luz nos señala segura la ruta*” (Gabriel Castaño, grado quinto, 2019).

Para el desarrollo del punto 5, se seleccionaron estudiantes que con el ejercicio anterior se reconocen como indígenas, campesinos y afros. La coreografía se organizó entre la estudiante-maestra y una docente afro que laboró en la escuelita, el tema para esta danza fue el relacionar prácticas comunes de las etnias que contaban parte de las labores históricas que ejecutaron en función de su vivencia en la zona, la música utilizada fue una mezcla entre sonidos de marimbas, sonajero, cascañetes, cordófonos, tambores, flautas y guitarras que emulan la variedad musical afro e indígena.

En la planimetría hecha de la danza en la planeación, se mencionan actividades, acontecimientos, labores y trabajos que describen el pasado histórico en el que habitaba una armonía en medio del multiculturalismo hallado en la región que une en un compartir con un galón de mistela, un mate de chicha de caña, un plato de mote, de una copa de chancuquito, o de un truque de sal por plátanos, maíz o frijol.

Recursos: papel bond, cinta adhesiva, marcadores, grabadora.

Evidencias:



8.2.1.12 Consideraciones metodológicas

La danza como herramienta pedagógica permitió acercar a los estudiantes a conocer la riqueza natural, aprender de la historia de las etnias que convergen en el municipio y en el Centro Etnoeducativo, apreciar la diversidad cultural desde las creencias mitológicas, costumbres y tradiciones. La danza también resultó ser una forma de expresión y apropiación del cuerpo como territorio en función del espacio, de relación con él como individuo y de socialización con los demás, por eso durante la planimetría y coreografía se usaron varios datos previos y recopilados en entrevistas, encuentros de historias de vida con algunos mayores y autoridades pertenecientes a la comunidad y capitanía negra de Páez.

Hacer uso del cuerpo en talleres de danzas permite pensarlo no solo desde lo emotivo, la recreación, en lo bonito o la relajación que propician estas actividades, sino hacerlo también desde el reconocimiento de mi cuerpo en un lugar concreto, de los peligros, las amenazas y los riesgos a los que él está sujeto mientras habita estos lugares. Por eso, las actividades culturales representadas por medio de la danza exponen la historia que negros, campesinos e indígenas han escrito en la región, el baile narra una cosmovisión que el cuerpo cuenta sin necesidad de hablar, es el movimiento corporal el lenguaje que se usa en este taller para expresar aquel pasado que pocos tuvieron la oportunidad de construir.

La danza permitió un diálogo entre culturas y etnias. Para los indígenas Nasa-Páez el baile se asocia al sincretismo por el culto al cuerpo, se practica con un respeto que profesa con devoción y cuidado, mientras que para los negros el baile es una expresión emotiva y sentimental, el deseo y la sensualidad son elementos característicos que en él están presentes, en el baile los niños afros son más espontáneos y los indígenas son más serios con poca expresión facial, durante la preparación de la presentación ambos grupos étnicos aprendieron, apreciaron y respetaron la riqueza folclórica del otro.

El trabajo en torno al himno debe orientarse en pequeños grupos de trabajo, ya que al usarse como poesía y no como canción es necesario darle un énfasis con sentido semántico, de entonación, hacer ejercicios de vocalización y potenciar la capacidad de memoria y gestualidad en los niños. Este himno menciona en algunas estrofas acontecimientos históricos que deben ser profundizados para que no queden como hechos anecdóticos o aislados.

8.2.1.13 Actividad generadora ¡Qué lindo se ve mi pueblo!

Tabla 16. Actividad generadora ¡qué lindo se ve mi pueblo! Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.
Actividad Generadora 7: ¡Qué lindo se ve mi pueblo!
Objetivo del proyecto: Diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física que aporte en la gestión de riesgos de desastres en el territorio.

<p>Fecha: 11, 12, 13 y 14 de marzo del 2019.</p>	<p>Grados: de preescolar a sexto.</p>
<p>Objetivo de la sesión: Fortalecer en los niños habilidades de cantos autóctonos y la importancia d resaltar los aspectos históricos locales.</p>	
<p>Saberes Previos: pueblo, rio, laguna, nevado del Huila.</p>	
<p>Elementos Conceptuales: características relieve local, riqueza natural del municipio (primera parte).</p>	
<p>Metodología:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se organizan todos los estudiantes en el salón de los grados segundo y tercero. 2. Reproducción de la canción “Mi pueblo” del cantautor páez Ing. Manuel Yasnó. (ver anexos). 3. Consignación de la canción el cuaderno. 4. Por grupos se repasa la letra de la canción, y en silencio se ensaya la entonación de esta hasta aprenderla. 5. Señalar con colores elementos físicos del paisaje natural que se mencionan en la canción. 6. Con la letra de la canción, se realiza una tabla en la que los estudiantes mencionan elementos sociales y culturales relevantes. 7. En el punto anterior, se grafican en el cuaderno algunos de los elementos que aún perduran en la región. 	
<p>Descripción Metodológica:</p> <p>Para la realización de este ejercicio se formaron grupos de trabajo con integrantes de todos los grados y ayuda de las docentes titulares. La canción les resultó muy conocida y eso permitió entablar una empatía a partir de lo que se relata en ella y lo que significa para los habitantes de Páez. la consignación se hizo por medio de un dictado para hacer énfasis en la importancia de tener una adecuada caligrafía y excelente ortografía por el estado cognitivo de los estudiantes. Una vez consignada la canción, se forman los grupos y estos reunidos practican la letra para aprenderla, luego se reproduce la música y los niños siguen el ritmo y la melodía para después por grados entonarla de modo que al final entre todos se haga este ejercicio.</p> <p>En la siguiente sesión, con los estudiantes de preescolar y primero se les entrega una hoja en limpio y después de volver a oír la canción ellos hacen representaciones sobre algunos elementos enunciados de la canción y que a ellos les llama la atención, y de igual manera la estudiante-maestra orienta procesos de formación en el relieve local, incidencia de las placas tectónicas en la formación de montañas, y realce de las riquezas naturales de la región. Con los estudiantes de segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto por medio de una tabla comparativa se señalan elementos naturales, sociales, culturales, de amenazas y riesgos identificados en la canción, se hace además énfasis en la identificación de geoformas, elementos del paisaje, actividades antrópicas, situaciones de vulnerabilidad que generen</p>	

condiciones de amenazas y riesgos con un enfoque de sujetos activa por parte de la comunidad en general.

En el punto siete los niños se inclinaron por escribir recomendaciones en caso de que se llegase a presentar situaciones de emergencia que ayuden a la mitigación de estas, por lo que ese punto planeado se modificó.

Recursos: cuaderno de notas, colores, grabadora, cd, marcadores.

Evidencias:



8.2.1.14 Consideraciones metodológicas

Al usar canciones para enseñar geografía es un buen recurso para acercarlos a sucesos históricos que no conocen. La reproducción tanto de videos como de canciones potenció la capacidad de interpretación visual y auditiva de los estudiantes, el análisis e imaginación sobre hechos que la canción cuenta resultó ser un ejercicio para ejercitar la memoria y la expresión oral, las expresiones artísticas desde el dibujo y las composiciones literarias como las coplas, adivinanzas o trovas en las que los niños mencionan condiciones de

vulnerabilidad, de amenazas y de peligros complementa el proceso formativo en educación y gestión del riesgo como comunidad.

Para este tipo de actividades, hay que hacer uso de canciones y/o vídeos que estén acordes al desarrollo cognitivo y de comprensión de los niños, las imágenes y letras en lo posible ser dicientes y con vocabulario adecuados para que los niños hagan un proceso de discernimiento y comprendan el mensaje que quieren comunicar y llevar a cabo buenas interpretaciones y análisis en forma individual y grupal.

8.2.1.15 Actividad generadora cartografía de las riquezas naturales de mi municipio

Tabla 17. Actividad generadora cartografía de las riquezas naturales de mi municipio. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 8: Cartografía de las riquezas naturales de mi municipio.	
Objetivo del proyecto: Diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física que aporte en la gestión de riesgos de desastres en el territorio.	
Fecha: 26 de abril del 2019.	Grados: de preescolar a sexto.
Objetivo de la sesión: Identificar las características del relieve físico que integra la topografía del municipio, para que los estudiantes reconozcan las geoformas en el entorno local y regional.	
Saberes Previos: pueblo, río, laguna, Volcán Nevado del Huila.	
Elementos Conceptuales: características relieve local, asentamientos, riqueza natural del municipio (segunda parte).	
Metodología:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Con anticipación la estudiante maestra pide llevar en una hoja tamaño oficio el croquis del municipio de Páez sin convenciones ni algún otro elemento. 2. Cada estudiante dispone de su material y útiles escolares sobre la mesa. En el tablero está ubicado un cartel que contiene el mapa físico del municipio de Páez, el cual permitirá complementar la actividad en clase. 3. Se hace un breve repaso de los puntos de orientación que usan los estudiantes para localizarse en el espacio escolar. Se seleccionan varios estudiantes quienes toman algunos objetos por la indicación lo ubican en el espacio del perímetro del aula escolar. 	

Comandos:

- Situar el marcador morado en el cuadrante norte del salón. - Colocar la escoba en el cuadrante este. - Poner el cuaderno en el cuadrante suroeste. - Situar al oeste del salón una maleta. - Situar al sur del aula el recogedor. - Poner en el noroeste el tarro del colbón. - Situar al noreste la chaqueta del compañero. - Colocar al suroeste el balón de fútbol.

4. Al tener cada estudiante su croquis, entre todos se menciona las diferentes características que, en términos físicos, de división político-administrativa, sociales y humanos tiene el municipio. Los estudiantes mencionan algunos elementos y se localizan en el mapa general y en un cuadro que se diligenciará en el tablero.

Elemento geográfico.	Organización social.	Asentamientos humanos.
----------------------	----------------------	------------------------

5. Ubicación en el mapa de los elementos destacados por los estudiantes, en el esquema mencionado en la actividad anterior: - Ubicación del casco urbano de Belalcázar. - Ubicación de la institución educativa. - Localización y ubicación del Nevado del Huila. - Localización del río Páez y Símbola. - Localización de la laguna sagrada de “Juan Tama” y de Páez.

6. Creación y diseño de convenciones para complementar la información expuesta en el mapa de cada estudiante, y con orientación de la estudiante-maestra se complementa con la rosa del viento y el título. Una vez terminada la actividad se recogen los trabajos.

Descripción Metodológica:

Durante el ejercicio 3, se observa que hay claridad en la identificación de los puntos cardinales y estos son asociados a puntos sobresalientes del relieve local ya que por ejemplo para el norte está el Volcán Nevado del Huila, hacia el sur la Peña del Águila, para el este el Cerro de los Quince Negros y en oeste Peña Horqueta, las cuales se muestran imágenes del tamaño de un octavo de cartulina impresas, así a partir de estos puntos se hacen acotaciones sobre las diferencias entre localización y ubicación en los estudiantes, primero en el patio y luego en las aulas de clase usan las paredes y los objetos que hay en los cuadrantes enunciados.

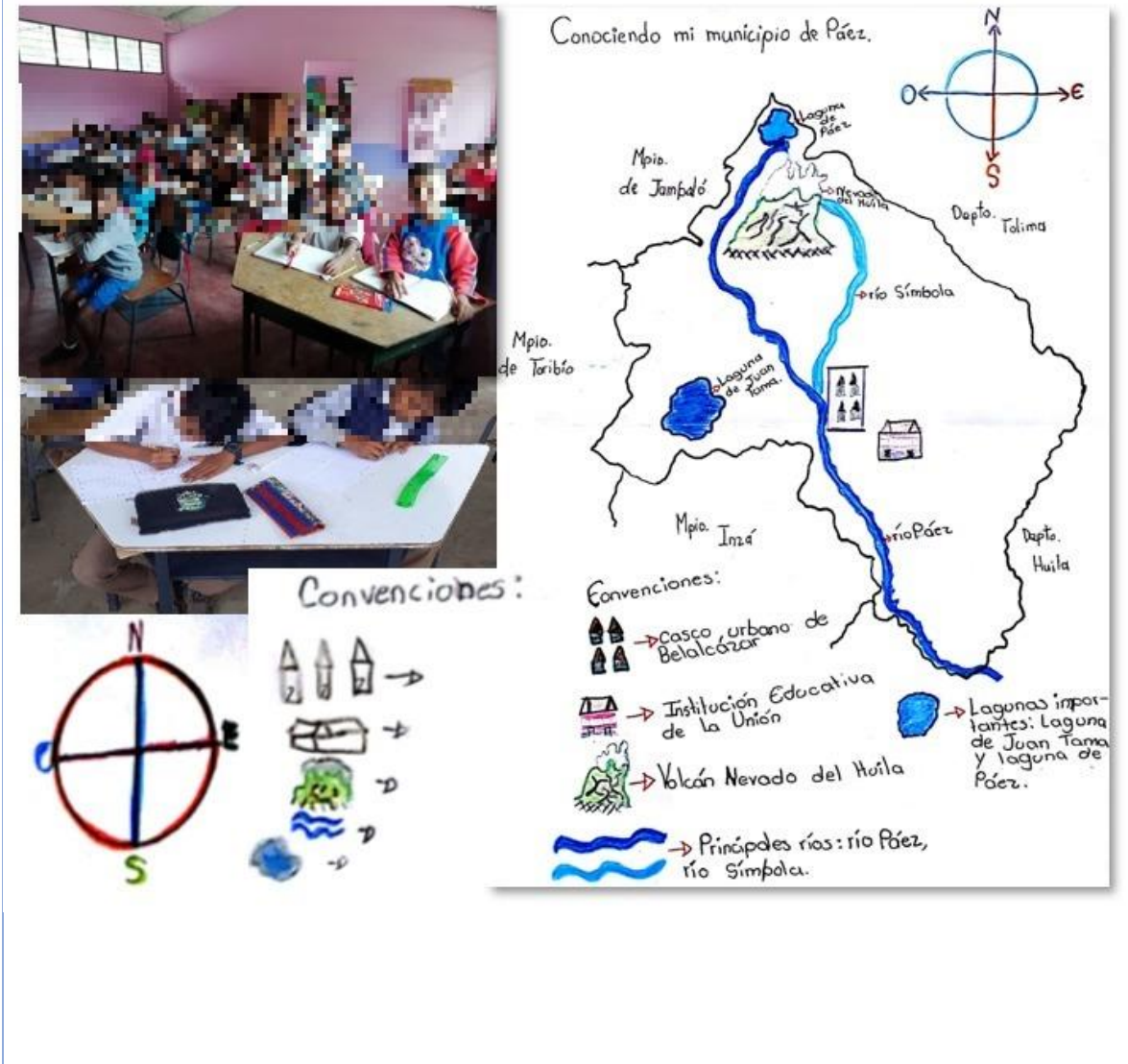
Para el ejercicio del mapa, se aprovecha el espacio para orientar las características que distinguen un mapa político de uno físico por ejemplo ya que se cuenta con pequeños atlas de geografía con información mapificada diferente, aquí los niños nombran características que de igual forma responden a interpretaciones disímiles entre lo que unos y otros resaltan sobre lo físico, antrópico y social.

En la localización de los lugares se hacen reflexiones sobre las formas de interacción, usos, historia sobre su proceso geológico de formación, relación de la comunidad con ellos.

Con ayuda del mapa guía entre todos se hace la ubicación primero del cuadrante en él luego en el de ellos, después se crea la convención para ser localizada está en el mapa de cada uno, se termina con el anexo de la rosa de los vientos y se menciona su origen y función dentro de estos y el título final del trabajo.

Recursos: mapa político del municipio de Páez, hojas calcantes, colores, marcadores.

Evidencias:



8.2.1.16 Consideraciones metodológicas

En este taller el uso de las representaciones cartográficas no fue solo en función de señalar y localizar información, permitió en los estudiantes distinguir elementos que integran el relieve local y afianzó la educación geográfica desde la ubicación de diferentes lugares por medio de imágenes y videos para luego ser representados en el croquis.

Sobre el uso y la importancia de las representaciones cartográficas en básica primaria, estas contribuyeron en trabajar la división política del municipio a partir de la identificación de toponimias de las elevaciones locales, mención de los recursos hídricos, diálogo de saberes sobre el significado de elementos ancestrales y biodiversidad regional.

Además, se orientaron aspectos culturales y naturales que luego los niños en conjunto diseñaron convenciones para comunicar información, luego en el mapa se clarifica la intensión, función y temática que permite identificar amenazas, zonas de riesgos, ubicación de asentamientos ante la ocurrencia de situaciones de emergencia para establecer rutas de evacuación a nivel municipal.

Asimismo, hay que tener cuidado con la información que se desea representar desde la cartografía, pues al usar demasiado información sin hacer una previa selección se tiende a sobre cargar el mapa y las convenciones generar confusión y malas interpretaciones. En la representación cartográfica es importante que sea un reflejo de información que se quiere comunicar a los demás.

8.2.1.17 Actividad generadora la maqueta de las amenazas en el municipio de Páez

Tabla 18. Actividad generadora la maqueta de las amenazas en el municipio de Páez. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 9: Maqueta de las amenazas en el municipio de Páez.	
Objetivo del proyecto: Diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física que aporte en la gestión de riesgos de desastres en el territorio.	
Fecha: 5, 6, 7, 8 y 9 de agosto del 2019.	Grados: de preescolar a sexto.
Objetivo de la sesión: sensibilizar a la comunidad estudiantil de forma teórica y práctica sobre las formas de prevención, mitigación y atención de situaciones de emergencias como amenazas, riesgos y vulnerabilidad.	
Saberes Previos: nevado, cordillera, cañón, cultivos, veredas y pueblos.	
Elementos Conceptuales: educación, gestión del riesgo y asentamiento urbanos.	
Metodología:	

1. **Desplazamiento de los estudiantes al polideportivo de la comunidad.**
2. **Se hace un recorderis y se reproduce la canción “Mi pueblo” y del croquis del municipio, para seleccionar y dar forma a los elementos (físico-naturales y culturales) que ellos consideran importantes hacer. Cada uno de los estudiantes de forma individual sobre un cuadro de cartón, empieza a amasar la arcilla para dar forma al paisaje natural, cultural y urbano que distingue al municipio de Páez.**
3. **Una vez realizada la maqueta, nombran la geoforma identificada con cinta y palillos. Con ayuda de la estudiante-maestra, se enfatiza en la orientación de conceptos, proceso, eras geológicas de formación que permitió la configuración del relieve actual del municipio.**
4. **Cada uno de los estudiantes, en una hoja block realiza una descripción detallada de la maqueta que elaboró, la cual se compartirá en la próxima sesión de trabajo a sus compañeros (tarea).**

Descripción Metodológica:

Para esta actividad el espacio académico es acordado con los docentes titulares por niveles, se trabaja en el salón de del parque de juegos primero con preescolar y primero, después con segundo y tercero, cuarto, quinto y sexto.

Con la letra de la canción se destacan formaciones del relieve como los dos ríos más importantes del municipio, el Volcán Nevado del Huila, el Cerro de los Quince Negros que, aunque no se nombra en la canción permite distinguir el oriente del occidente y de la importancia cultural que tiene para la comunidad educativa, la laguna de Páez en la que nace el río del mismo nombre, el pueblo de Belalcázar y varias de sus dependencias y los cultivos mencionados.

Después de dar forma al paisaje con las geoformas, los niños con palillos y rectángulos de papel asignan el nombre de las formaciones identificadas como: cordillera, volcán/nevado, ríos, cañones, valles, meandros, asentamientos, cultivos, agricultura, nombre de los paisajes (cultural, natural, urbano), llanuras, planicies, tipos de montañas.

Mientras se asignan los nombres a las formaciones, la estudiante-maestra menciona las características y conceptos según el grado cognitivo de los estudiantes, en esto los estudiantes hacen mención de las condiciones de vulnerabilidad que generan amenazas y riesgos para la población por el grado de exposición y actividad antrópica hecha en algunos lugares que escuchan en la canción, han visitado, que reconocen y que tiene presente por medio de imágenes y videos, se propone también acciones para disminuir, mitigar y prevenir el grado de afectación en caso de que estas se presenten.

Recursos: arcilla, tabla de cartón, colbón, marcadores, cinta, palillos.

Evidencias:



8.2.1.18 Consideraciones metodológicas

En la implementación de este taller de geografía física, realizar maquetas con los niños les permitió hacer un aproximación al relieve de formación local, reconocimiento de los planos del casco urbano y la vereda de La Unión, establecieron diferencias por la profundidad de niveles de las principales geoformas locales, partes de un río, mención y representación de varios elementos que convergen durante una erupción volcánica que genera avalanchas, sismos y desastres.

Realizar la maqueta entre todos con orientaciones previas de la estudiante-maestra, generó un espacio de aprendizaje de trabajo intensivos sobre una clase de geografía para identificar amenazas naturales, antrópicas y socio-naturales para fomentar una cultura de

prevención y atención de desastres. También, se habló acerca de las características del material arcilloso, usos y vocación del suelo, se ejercitó la motricidad fina, imaginación y comunicación frente a un suceso histórico no vivido.

En esta sesión se reforzaron conceptos con el mapa hecho en sesiones anteriores, ya que los niños distribuyeron las geoformas, ríos, siembra de cultivos y dependencias urbanas en el mapa de cartografías sobre las riquezas naturales del municipio. La base de cartón simula el croquis del municipio y los puntos cardinales se asociaron a las geoformas, toponimias y asentamientos humanos, los procesos y periodos de formación fue en relación con las formas del relieve señaladas como cañones, quebradas, ríos, lagunas, meandros, cordilleras, llanuras, valles, erosiones, asentamientos, cultivos, dependencias, volcán, nevado.

8.2.1.19 Actividad generadora aprender de la memoria de mis abuelos

Tabla 19. Actividad generadora aprender de la memoria de mis mayores. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 10: Aprender de la memoria de mis mayores.	
Objetivo del proyecto: Diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física que aporte en la gestión de riesgos de desastres en el territorio.	
Fecha: 26, 27, 28, 29 y 30 de agosto del 2019.	Grados: de preescolar a sexto.
Objetivo de la sesión: sensibilizar a la comunidad estudiantil de forma teórica y práctica sobre diferentes situaciones de prevención, atención y mitigación de situaciones de emergencias como amenazas, riesgos y vulnerabilidad.	
Saberes Previos: avalanchas, deslizamientos, lluvias torrenciales, sismos.	
Elementos Conceptuales: educación, gestión del riesgo y asentamiento urbanos.	
Metodología:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se forma un círculo con las mesas y los materiales de trabajo. 2. Lectura de la descripción de la maqueta hecha en la sesión pasada. 3. Reproducción de videos sobre las noticias que dan cuenta de los sucesos del 6 de junio de 1994, 18 de abril del 2007, y 20 de noviembre del 2008 en Páez. 	

4. Distribución y observación de distintas imágenes que reconstruyen los acontecimientos ocurridos en las fechas mencionadas en el punto anterior.

5. Reproducción de la canción “Nostalgia” del cantautor páez Ing. Manuel Yasnó. (ver anexos).

6. Conversatorio con los estudiantes sobre lo que se menciona en la letra de la canción.

7. Entre todos se mencionará amenazas naturales, antrópicas y socio-naturales, riesgos, y situaciones de vulnerabilidad que se evidencian en la canción.

8. Por grupos de trabajo, los estudiantes plantean posibles soluciones y acciones comunitarias que permitan disminuir la afectación de estos eventos.

9. A partir de un gráfico en una hoja block, los estudiantes hacen un retrato sobre lo que se imaginan que ocurrió el 6 de junio de 1994, además de lo observado en los videos y escuchado en la canción.

10. Con ayuda de sus familiares, elaborar un relato sobre lo que vivieron el 6 de junio de 1994 como familia, y la experiencia de ellos con la reciente avalancha de la quebrada de El Salado.

Descripción Metodológica:

Los niños se distribuyen en cada uno de los salones en mesa redonda y prestan mucha atención a la lectura de sus compañeros con la maqueta hecha. Después se organizan en frente del computador, la estudiante-maestra hace una introducción acerca del contenido del material audiovisual y enfatiza en las diferencias existentes de los fenómenos físicos ahí expuestos, la reproducción de videos sobre noticias o reportajes dan cuenta de los sucesos del 6 de junio de 1994, 18 de abril del 2007, y 20 de noviembre del 2008 en el municipio.

Después de la reproducción de los videos, se hace un espacio para intervenciones dirigidas a explicar la ocurrencia de dichos fenómenos físicos, la capacidad de resiliencia de los habitantes, que ha sucedido desde entonces en términos sociales, políticos, legales, culturales y educativos en la región.

Luego se distribuyen varias imágenes que corresponden a situaciones acaecidas en pasadas situaciones de emergencia producto de varios fenómenos se analiza la importancia de preparar y educar a la población en torno a la gestión del riesgo, historia, labor y funciones de los organismos de socorro que luego se complementa con la reproducción de la canción “Nostalgia”.

*Los puntos 7, 8 se realizan en otras dos sesiones de trabajo, pero la 9 y la 10 se dejan como compromisos extraescolares ya que no se cuenta con las condiciones de orden público suficientes para continuar.

Recursos: maqueta, videos, cd, cuaderno de notas, hojas de block.

Evidencias:



8.2.1.20 Consideraciones metodológicas

Abordar en términos físicos una amenaza a partir del uso de la música, reproducción de videos y realización de una maqueta permitió a los niños un análisis del origen, causas y razones de ocurrencia de amenazas por el tipo de origen. Desde la música y los videos, analizaron las amenazas que complementó la noción social, que invita a que se vinculen en la planeación, intervención, ejecución y evaluación de las acciones que como individuos tienen.

Y por medio del uso de recursos audiovisuales y material arcilloso en clase, el trabajo teórico-práctico conllevó a comprender que el planeta Tierra es dinámico y al generar amenazas es necesario que la población desarrolle acciones y planes locales de emergencia de modo que se trabaje la mitigación, prevención y atención de desastres. El compañerismo y el compartir entre los chicos a medida que se moldeaban las formas del relieve promovió una buena socialización en función de tener aprendizaje significativo.

8.2.1.21 Actividad generadora educación de gestión del riesgo en familia.

Tabla 20. Actividad generadora educación de gestión del riesgo en familia. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 11: Educación de gestión del riesgo en familia.	
Objetivo del proyecto: Evaluar la propuesta de intervención pedagógica en los estudiantes participantes y la comunidad en general.	
Fecha: 9, 10, 11, 12 y 13 de septiembre del 2019.	Grados: de preescolar a sexto.
Objetivo de la sesión: Conocer las acciones que los núcleos familiares de la institución desarrollan en pro de la prevención de amenazas y atención de emergencias.	
Saberes Previos: Desastres avalanchas y amenazas.	
Elementos Conceptuales: educación en gestión del riesgo.	
Metodología: <ol style="list-style-type: none"> 1. Realice un plano sencillo del lugar en el que conviven, y señale el con color rojo las zonas inseguras y con color verde las zonas seguras. Socialice su respuesta. 2. En el lugar de localización de su casa, mencionar las amenazas a las que están expuestas como núcleo familiar. 3. ¿Qué acciones realizan como familia en caso de presentarse una situación de emergencia? 4. ¿Cuál es la función de cada uno de los miembros que integran su familia frente a la ocurrencia de un fenómeno físico? 	
Descripción Metodológica: <p>La actividad se desarrolló con todos los niños de la institución agrupados por núcleos familiares, de manera que los estudiantes de los grados inferiores estuviesen incluidos y participaran también en la realización de la actividad.</p>	

Los puntos 1 y 2 se alcanzaron a hacer en el aula de clases y parte del 2 se complementó en las casas, al igual el 3 y 4 se hicieron en compañía de algunos miembros familiares de modo que entre todos se construyeran esas respuestas que se socializaron en clases por medio de una mesa redonda.

Así, por ejemplo, se destaca que los niños de los grados primero, tercero y sexto elaboraron un trabajo bastante interesante en el que daban cuenta no solo basta con conocer las amenazas sino en la necesidad de que *“las amenazas no solo son importantes al ocurrir, sino que como familia debemos estar preparadas para actuar en caso de que demoren las ayudas o los organismo de socorro”* (María Fda. Ossa, grado sexto, 2019).

Ante el punto 2, algunos niños coincidieron en expresar que la cocina y el baño son los lugares en los que hay más posibilidades de sufrir riesgos, otros las habitaciones y unos pocos mencionaron el patio y los gallineros a partir de las topofilias y topofobias que estos lugares representan para ellos, ya que los pequeños (preescolar, primero y segundo) asocian las amenazas con *“peligros o accidentes que nos ocurren y hacen daños, no solo morir sino quedar muy enfermos y de gravedad”* (Juan Valencia, grado primero, 2019).

Con respecto al punto 3 y 4 los estudiantes, expresan mayores responsabilidades a los *“papás porque son más grandes y hacen mucho mejor las cosas”* (Diego Valencia, grado tercero, 2019). Los estudiantes de quinto y sexto ya se visibilizan como actores activos en medio de la ocurrencia de una situación de emergencia, se delegan funciones como *“podemos ayudar a sacar a niños pequeños o nuestros hermanitos a sitios seguros y altos para que no corran peligro”* (Felipe Velasco, grado sexto, 2019). La actividad no se termina de socializar puesto que no se contaba con la salida de los estudiantes temprano por cuestiones de orden público.

Recursos: cuaderno de ética y valores, lapiceros, colores, hojas block, octavos de cartulina.

Evidencias:



8.2.1.22 Consideraciones metodológicas

A la hora de abordar la gestión del riesgo en el escenario escolar, se contó con la participación de la comunidad educativa en la medida de identificación, análisis y evaluación para comprender sus dimensiones, al respecto un miembro del barrio El Salado dice: *“como comunidad negra tenemos el proyecto de la escuela de La Unión para que haya una oferta educativa diferente a las que hay en el municipio, y que todo el cañón de El*

Salado se reubique allá porque nosotros aquí estamos en zonas de riesgo por la quebrada de El Salado (Líder negro, 2019).

Hizo falta involucrar a más actores como los padres de familia, que frente a las amenazas desempeñen funciones de modo activo y así ser sujetos de análisis y decisión a la par de recibir formación académica y política, porque se les debe preparar en la comprensión de la gestión del riesgo para hacer posteriores valoraciones y ejecutar acciones que respalden de esa toma de decisiones de una gestión del riesgo local.

Para esto resulta fundamental potenciar la gestión del riesgo desde el trabajo mancomunado entre personas e instituciones educativas, entidades locales, departamentales, gubernamentales y nacionales, como lo expresa un miembro de la comunidad educativa, *“es bueno que nos capaciten más y no solo al haber alertas sino siempre, que se hicieran muchas actividades de participación amplia, porque en una emergencia salimos a correr como locos y en lo que menos pensamos es en tomar buenas decisiones y actuar bien para salvar nuestros familiares y amigos”* (Mamá, grado quinto, 2019).

8.2.1.23 Actividad generadora vamos a aprender con los organismos de socorro.

Tabla 21. Actividad generadora vamos a aprender con los organismos de socorro.

Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 12: Vamos a aprender con los organismos de socorro.	
Objetivo del proyecto: Evaluar la propuesta de intervención pedagógica en los estudiantes participantes y la comunidad en general.	
Fecha: 2, 3, 4, 15 y 16 de octubre del 2019.	Grados: de preescolar a sexto.
Objetivo de la sesión: realizar actividades con diferentes organismos de socorro, que permitan afianzar la educación en gestión del riesgo en la comunidad educativa.	
Saberes Previos: amenazas, riesgos.	

Elementos Conceptuales: educación, gestión del riesgo, mitigación, prevención.

Metodología:

1. Sensibilización sobre la atención de situaciones de emergencia producto de fenómenos físicos.

2. Realización de un simulacro de atención frente a:

- Un incendio en el plantel escolar. - Sismo. -

Terremoto.

- Deslizamientos.

- Toma guerrillera u

hostigamiento.

3. Sesión de evaluación, retroalimentación.

Descripción Metodológica: *Esta actividad no se pudo realizar por condiciones de orden público en la región.

Recursos: pitos, cintas adhesivas, papel silueta, útiles escolares,

Evidencias:

8.2.1.24 Consideraciones metodológicas

Planear actividades en contextos rurales en los que aún persisten formas de violencia como rezagos del conflicto armado, se hace oportuno evaluar la pertinencia de estas, porque en ocasiones las dinámicas locales rebasan las condiciones de llevar a cabo acciones individuales tal y como ocurrió con la anterior actividad generadora. Las condiciones de orden público son un factor que en ocasiones es determinante, e impide realizar acciones tendientes a aportar un poco en las necesidades locales de pequeñas poblaciones.

En la medida de las posibilidades, hay que diseñar intervenciones y ejercicios de manera responsable, contra con el apoyo y respaldo de las instituciones locales necesario para evitar situaciones riesgosas, de pánico o someter a los participantes en disyuntivas o conflictos en los territorios. Aunque cancelar no fue el camino más adecuado y las dinámicas que presentaba el contexto no eran ajenas a las temáticas orientadas, estas si sobrepasaron el margen de responsabilidad política, social y educativa asumido en el proyecto.

Además, al no estar mucho tiempo en un mismo lugar, se desconocen algunos elementos sociales que indican situaciones amenazantes y, por ende, las percepciones

hechas distan de la realidad. Al desarrollar ejercicios como este, es tarea asumirlos con una acertada comunicación entre los diferentes actores vinculados en el proceso para procurar tomar acciones concertadas para disminuir las amenazas a las que ha estado expuesta la población.

8.2.1.25 Actividad generadora la despedida

Tabla 22. Actividad generadora la despedida. Elaborado por: Isabel Gutiérrez Cuene, 2019.

Modelo De Planeación De Clases.	
Actividad Generadora 13: La despedida.	
Objetivo del proyecto: Evaluar la propuesta de intervención pedagógica en los estudiantes participantes y la comunidad en general.	
Fecha: 4 y 5 de noviembre del 2019.	Grados: de preescolar a sexto.
Objetivo de la sesión: Permitir una reflexión sobre la implementación de este ejercicio investigativo en los integrantes de la comunidad educativa.	
Saberes Previos: educación, enseñanza, evaluación, conocimientos.	
Elementos Conceptuales: geografía, ciencias sociales, aprendizaje, historia, integración.	
Metodología: <ol style="list-style-type: none"> 1. Realice un dibujo (tema libre) y al lado derecho enuncie los nuevos aprendizajes obtenidos, al lado izquierdo lo que considera hizo falta trabajar en las diferentes sesiones de intervención. 2. En un párrafo corto mencione, ¿qué funciones considera cumplen los contenidos y temas orientados? 3. Por último, ¿qué expresan sobre la estudiante-maestra? 4. Socialización del trabajo. 	
Descripción Metodológica: <p>El trabajo se desarrolla en el polideportivo por sugerencia de los estudiantes, y cada uno lleva su puesto para hacerlo. Para los niños de preescolar, primero y segundo los gráficos que más se repitieron fue un paisaje cultural con la estudiante-maestra en compañía de los estudiantes, mientras que en tercero y cuarto se resalta el polideportivo para quinto el salón de juegos y en sexto el patio de formación. Ninguno de los dibujos presentados esboza un “espacio cerrado”. En la realización de esta actividad, un estudiante expresó su opinión que llamó bastante la atención de todos, <i>“naturaleza, los astros, las montañas, los sitios sagrados y muchos otros lugares que tiene el municipio no los conocen y eso es chévere porque entonces hay motivos para viajar, conocer y ver que, así como Dios ayudó a crear hay otros que también lo hicieron (Javier Castillo, grado sexto, 2019). De las</i></p>	

respuestas compartidas por los estudiantes en el punto 2 y 3, estas se tienen en cuenta en para elaborar las conclusiones del ejercicio investigativo.

Recursos: hojas de block, colores, lapiceros, pinturas.

Evidencias:



8.2.1.26 Consideraciones metodológicas

En la enseñanza de la geografía física del territorio y la gestión del riesgo hubo elementos articuladores y transversales que complementaron el desarrollo de las sesiones de trabajo, dichos ejercicios fueron: toma de dictados, refuerzo del proceso de lectoescritura, ubicación de imágenes espacio-temporales, de atención y concentración visual, auditiva y sensorial, de actividad física, coordinación oculopédica y oculomanual para el desarrollo de la motricidad

gruesa, todos ellos se llevaron a cabo en medio de intervenciones esporádica durante la práctica pedagógica.

Debido a que también se evidenciaron dificultades en relación con problemas de aprendizaje en especial de discalculia y disgrafía, en esta intervención eso no pasó por alto ni tampoco se dejaron de lado, ya que en esta etapa de escolaridad en la que se encuentran los niños las actividades generadoras antes mencionadas se diseñaron también con la intención de reforzar estas situaciones, se propiciaron estrategias en cada una de ellas para ayudar a los niños que las presentaban a superarlas y así crear lazos de cordialidad y afecto entre la estudiante-maestra y compromisos entre ellos y su núcleo familiar.

En la asignación de ejercicios extraescolares y con los dos proyectos de aula en los que se articuló la práctica pedagógica de este ejercicio investigativo, todas las planeaciones y contenidos se adecuaron por la distribución de los grados escolares, pues en las escuelas unitarias la modalidad de multigrado es un común denominador y por ende, no se deben desconocer las formas de socialización, ritmos, maneras y estilos de aprendizaje individual y colectivo que caracterizan a cada uno de los cursos.

En estos ejercicios también hubo participación de las familias y de los mayores, quienes por medio de la tradición oral compartieron relatos a los más pequeños sobre las vivencias de lo acontecido el 6 de junio de 1994, 17 de abril de 2007 y 20 de noviembre de 2008 dinámica que en lo posible debe ser fortalecida para lograr entre todos un aprendizaje significativo.

8.2.2 ¿Qué logros se obtuvieron?

Durante el proceso de enseñar geografía física, al articular muchos contenidos se complementaron saberes y vocabulario que aportan en la comprensión de la gestión de riesgos de desastres en el territorio. La comunidad educativa al conocer las amenazas las disminuye, y con los ejercicios y reflexiones iniciales se abordó la noción conceptual de paisaje desde las actividades económicas y la organización política dentro de los espacios escolar, comunitario y urbano.

Se propiciaron espacios para que los estudiantes tuvieran un acercamiento conceptual sobre los significados de la palabra “amenazas”, dado que prevalecen las consideraciones de origen socio-natural. “*Las amenazas son cosas o peligros que nos ocurren*” (Adriana Dique, grado quinto, 2018), “*lo que se conoce como amenazas son los accidentes que pasan al hacer erupción el Volcán Nevado del Huila*” (Cristián Camilo, grado tercero, 2018), “*las amenazas son avalanchas y terremotos*” (Faber Mutis, grado cuarto, 2018). Establecieron diferencias entre riesgos y amenazas para evitar tratarlos como sinónimos, “*un riesgo se vive al comenzar los temblores y las escuelas se caen y algún niño queda ahí atrapado*” (Jessica Castillo, grado quinto, 2018), “*los riesgos son algo a lo que estamos expuestos como por ejemplo los temblores, los terremotos, y las erupciones del Nevado del Huila*” (Mabel Arias, grado cuarto, 2018).

Los estudiantes hicieron observaciones sobre la asignatura de Ciencias Sociales como un conjunto de ciencias que relacionan saberes astronómicos, políticos, culturales, económicos e históricos en función del aprendizaje de un hecho o acontecimiento. De ahí que la geografía poco a poco la reconocieron como un enfoque científico necesario para problematizar en la crítica y lo social las amenazas, y asumir terminologías adecuadas para referirse a ellas desde lo teórico, conceptual, geomorfológico.

En los grados inferiores (preescolar, primero, segundo y tercero) con la implementación metodológica sobre geografía física y gestión del riesgo, la orientación espacial y la capacidad de interpretación de estos cursos fueron aspectos que contribuyeron para conocer y reflexionar en torno a la educación geográfica de las primeras infancias, pues ellas asocian varios elementos que pasan por lo científico, social y educativo sobre el espacio que viven y perciben en el territorio en el que está ubicado su escenario familiar y escolar.

8.2.3 Sobre las dificultades y tensiones no resueltas

Dentro de las tensiones que se presentaron, las creencias religiosas fue un elemento transversal que dinamizaron los saberes teóricos y conceptuales durante la intervención. Las creencias religiosas las asocian los niños a la ocurrencia de amenazas naturales y socio-naturales, debido a que son un reflejo de interpretación de ellos y sus familias por la experiencia con desastres vividos en el territorio por fenómenos físicos.

Las creencias fundamentadas en los credos religiosos de los miembros de la comunidad educativa contribuyeron en el análisis sobre la toma de decisiones, formas de actuación y comportamientos que han tenido frente a las situaciones de emergencia que indican las formas en que se relacionan con el territorio que han ocupado. Tanto lo religioso como espiritual, son aspectos recurrentes y comunes que asocian los niños a las amenazas que suceden por castigos de múltiples deidades por sus cultos religiosos, pero que también son formas en que la comunidad expresa la “resiliencia” porque han sido varias las situaciones sufridas con desastres naturales.

Con los eventos ocurridos en la región, las creencias religiosas y espirituales han resultado ser un enlace al que la comunidad recurre para fortalecer sus relaciones entre ellos y salir adelante. La ayuda comunitaria y las formas de apoyo son maneras históricas que muestran la forma en que la comunidad ha enfrentado estas dinámicas que no solo alteran el espacio físico y la topografía, sino que afecta el tejido social y cultural de las poblaciones.

En este ejercicio se habla de creencia religiosas se hace con las manifestaciones de los niños con los castigos, sanciones y pérdidas que atribuyen por la ocurrencia de fenómeno físicos como las sequías, avalanchas, deslizamientos, tormentas eléctricas y sismos que ya han dejado huella y, por ende, perturban la calidad y condiciones de vida de las personas. Porque abordar en términos físicos una amenaza permite a los niños un análisis del origen, causas y razones de su ocurrencia, con las creencias se conjugan elementos culturales y científicos, y desde lo social implica responsabilidades al planear, intervenir y evaluar acciones que como individuos y colectividad se llevan a cabo para la prevención, mitigación y atención de desastres.

Dichas nociones se mencionan porque en el desarrollo de esta intervención, se concilian las perspectivas teóricas y académicas sobre el origen de las amenazas con las interpretaciones locales, ya que la intención no estribaba en invisibilizar los saberes particulares sino en enriquecer las reflexiones en las sesiones con otros análisis que no son verdades absolutas, pero que sí consideran elementos científicos para complementar lo social y cultural.

Asociar las creencias religiosas y espirituales de la comunidad estudiantil sobre las amenazas de origen natural no es propio de los estudiantes pues, aunque estas son nociones comunes en la región no determinan las decisiones particulares de las comunidades si estas son indígenas, campesinas o negras.

8.2.4 Aspectos para tener en cuenta

La participación es un aspecto que en esta intervención pedagógica debió ser más amplia para permitir la vinculación de varios estamentos, ya que en la medida que se articula la gestión del riesgo con la participación local en términos culturales no se tuvo en cuenta que:

Ha predominado el atribuir el daño a la ocurrencia de algún evento físico localizado (por ejemplo, un terremoto) a visiones fatalistas y religiosas basadas en explicaciones de orden sobrenatural (actos y castigos de Dios). Poco a poco se ha transitado hacia interpretaciones en las que el daño y la pérdida se explican por la relación dinámica, interactiva y dialéctica entre condiciones y características del entorno ambiental, y desde las condiciones propias de la sociedad, relacionadas con patrones de ocupación y de uso del territorio (PREDECAN, 2009, pp. 96-97).

Los procesos locales deben estar orientados desde escenarios con participación integral, de modo que no se oriente la gestión del riesgo de forma rígida y excluyente o solo en términos políticos y legales, hay que superar la institucionalidad y evitar recaer “en lo operativo, por eso es necesario adecuarla y orientarla con una visión integral sustentada en problemáticas o situaciones derivadas de la comprensión y el reconocimiento del contexto” (PREDECAN, 2009, p. 97).

La gestión del riesgo al ser una política pública de orden nacional, la acción y participación local son uno de sus pilares y fundamentos, entidades, instituciones y organismos al ampararse entre sí implementan acciones coordinadas en jerarquía con el fin de formar a la población en la prevención y atención de desastres.

La participación de la comunidad escolar en la gestión del riesgo viene a ser un mecanismo que legitima y garantiza una apropiación de los niños como actores sociales y

sujetos activos, por ello, en el proceso de construcción de conocimiento, entendimiento y conciencia sobre la dinámica local y la relación riesgo-desarrollo “se deriva la participación real del convencimiento de la pertinencia, del objeto de intervención y del papel de los actores locales en la gestión y la solución de amenazas” (PREDECAN, 2009, p. 67) y con relación a lo anterior, *“a veces nos vinculamos con las capacitaciones que la Defensa Civil y la Cruz Roja ofrece, con el fin de que sepamos como actuar frente a las situaciones de amenazas o de peligro a las que estamos propensos pero no resulta ser suficiente porque son pocos y el mensaje no se replica”* (Mamá, grado tercero, 2019).

Al incluir la gestión del riesgo con participación y visión local, algunos padres de familia expresaron en los ejercicios de la actividad generadora N° 11 que, *“la participación de la comunidad se ha visto relegada a que solo se nos informe en reuniones o asambleas, pero no hay una formación que nosotros recibamos para actualizarnos y estar capacitado”* (Papá, grado cuarto, 2019). *“Nosotros participamos muy poco, porque la mayor tarea recae es sobre los organismos de socorro que hay en el pueblo o en los miembros que integran los comités de locales de prevención y atención de desastres”* (Papá, grado sexto, 2019).

“No solo nos deben incluir sin que nosotros como habitantes de toda esta zona debemos ir a esos espacios y participar, porque nos invitan pero no asistimos porque vemos eso innecesario, seguro es para perder el tiempo y no se aprende nada que nos sirva para la vida, ahí aprendemos muchas cosas necesarias para saber qué hacer al haber avalanchas, temblores o derrumbes” (Mamá, grado primero, 2019), así se revitaliza la gestión del riesgo como proceso y no solo como política pública orientada desde la responsabilidad institucional, de ahí la necesidad de trabajarla desde diferentes perspectivas de forma sistémica, reflexiva y holística en el escenario social, cultural y educativo.

Las condiciones y razones que originan experiencias científicas en torno a un desastre están ligadas a las dimensiones sobre la prevención y atención de riesgos de desastres. Y en el municipio de Páez, en el que convergen tres poblaciones étnicas diversas y distintas se debe trabajar en conjunto con entidades a nivel local, departamental, nacional e internacional para comprender entre otras cosas lo que implica vivir con amenazas naturales latentes.

8.3 Evaluar la propuesta de intervención pedagógica en los estudiantes participantes y la comunidad en general

Ejecutar esta propuesta y diseñar una metodología de enseñanza de la geografía física aportó en la gestión de riesgos en el territorio y supuso un reto interesante al situarla en función de una educación en contexto. Al inicio (2018) de esta intervención se contaba con cuarenta y tres niños y seis grados (preescolar a quinto) y después (2019) la población se incrementó a ochenta y siete y generó un curso demás (sexto) por eso, llevar a cabo la planeación de las actividades generadoras con una modalidad multigrado resultó al principio un poco complejo.

Poco a poco se orienta y coordina de una mejor manera la enseñanza de la gestión del riesgo con metodología interdisciplinar, se vinculó la geografía física integrada a distintas áreas de estudio para que los temas enseñados durante las sesiones de trabajo se enriquecieran con varias estrategias de aprendizaje con las necesidades locales de la comunidad escolar.

8.3.1 ¿Qué logros se obtuvieron?

Llevar a cabo esta intervención en el escenario rural supuso retos y tareas que no estaban contemplados, pero que sin duda enriquecieron teórica y metodológica este ejercicio. Por eso, para evaluar esta propuesta pedagógica en los estudiantes participantes y comunidad se hizo desde cuatro escenarios que la dinamizaron y retroalimentaron.

8.3.1.1 Desde el escenario educativo de escuela rural

Como espacio educativo enriqueció en lo pedagógico esta propuesta, porque la escuela rural como fuente de enseñanza ofrece unas condiciones para aprender en función de procesos comunitarios que concilian saberes y cotidianidad con el fin de enseñar y formar a la población estudiantil. Fue propender por ir más allá de una visibilización, ya que sí bien como contexto tiene necesidades cuenta también con particularidades que complementan el proceso educativo al no separar las prácticas culturales de los aprendizajes, saberes y necesidades para responder a las características del contexto de los niños, profesores y comunidad en general.

Por mucho tiempo se ha pensado lo rural desde una perspectiva dinámica en la que sus gentes poco a poco han tenido cambios estructurales, debido a la incidencia en gran medida de un modelo de progreso internacional, que hace “que se tenga que analizar lo rural de distinta forma y las definiciones y estrategias del desarrollo rural se adapten a modificaciones mundiales” (Pérez, 2001, p. 17). *“La salida al Cauca me permitió conocer en primer plano la cultura indígena colombiana en este caso la cultura Nasa y la Negra, la riqueza de estas tierras y la inteligencia, amabilidad y cosmovisión de su gente me permitió conocer una parte de Colombia que merece ser reconocida y apreciada por todo el territorio”* (Felipe Patiño, músico, estudiante lic. en lenguas extranjeras, 2018).

De ahí la importancia de no seguir con la concepción de que el medio rural es todo aquello que ocurre en territorios alejados de la ciudad o de la urbanidad, porque en él “trasciende lo agropecuario, mantiene nexos fuertes de intercambio con las ciudades desde perspectivas culturales, políticas y sociales no solo en previsión de alimentos sino de gran cantidad de bienes y servicios” (Pérez, 2001, p. 17). *“Como ciudadana urbana y futura docente, la salida al Cauca me permitió reconocermé como sujeto activo en la construcción de mi espacialidad rural, adquirí no solo conocimientos de geografía física sino también reconocí los conflictos y situaciones socio-ambientales que se encuentran en el marco de una herencia cultural rica y diversa”* (Milena Duarte, estudiante lic. en ciencias sociales, 2019).

En esa medida, la educación rural hace frente para no seguir en la reproducción de dichas nociones y evitar que en aras de un desmesurado progreso se justifique que lo sucedido en lo rural sea ignorado o referenciado como casos aislados. Por consiguiente, las prácticas educativas desarrolladas en este escenario se han encaminado a fortalecer los conocimientos y prácticas culturales, sociales y comunitarias que abarquen otras formas de análisis, de modo que lo rural se integre a los manejos económicos nacionales de manera directa y no como políticas solo para el sector rural. *“Recuerdo está experiencia como una de las más significativas dentro de mi formación tanto académica como personal, pues al estar allí contemplé lo que significa organizarse como comunidad, el tener una identidad ante este mundo tan globalizado, la importancia de la lengua y las costumbres que se refleja en los habitantes de la comunidad y en la misma escuela. Tenía una perspectiva muy*

distinta a la que se ve en lo urbano, una reflexión que se me quedó de este gran lugar fue “la ciudad nos deshumaniza”, allí me sentí conectado conmigo mismo, con los demás y con la tierra” (Ángel Roa, estudiante lic. en artes visuales, 2018).

En la actualidad las denominaciones agrarias ya no son suficientes para hacer referencia a la ruralidad en el país y por medio de la educación las comunidades satisfacen nuevos requerimientos para lograr una nueva concepción y revalorización de lo rural, establecer un equilibrio entre lo cultural, producción y las posibilidades en el mercado que redefinen al mundo rural a partir de otras funciones y tareas. La educación rural no solo existe si no que es de vital importancia para complementar los diferentes procesos de las comunidades asentadas dentro de sus espacios.

Este ejercicio de intervención fue solo una muestra en medio de la variedad metodológica que lleva a cabo procesos escolares en escenarios rurales, por lo que es necesario destacar que los espacios formativos de dichos lugares están inmersos en diferentes elementos organizativos, políticos y sociales de formación que cooperan con el desarrollo integral de la comunidad y estudiantes que permitan generar aprendizajes recíprocos desde la cotidianidad.

Por eso, desde la educación en escenarios rurales se potencia la capacidad de la comunidad educativa para adquirir y articular conocimientos entre vivencias y situaciones diarias que los circundan, así los saberes orientados en las escuelas se retroalimentan con lo que hay en el contexto sin que se llegue a dividir el saber de las rutinas y quehaceres. *“Ir al cauca me permitió a nivel pedagógico vislumbrar una forma diferente de cómo se enseña en las zonas apartadas del país, al igual que se afianza el conocimientos de tipo geográfico. Significó conocer y desarrollar nuevas experiencias vivenciales que fortalezcan mi práctica pedagógica y mi relación con las comunidades y sus conocimientos”* (Carlos Núñez, estudiante lic. en sociales, 2019).

8.3.1.2 La condición de ser maestro rural

Los docentes que laboran y desempeñan actividades en los contextos rurales, recalcan que el proceso que se diseña y ejecuta en ellas busca ofrecer una educación realista con los deseos y requerimientos específicos de la población que integra estas comunidades. De modo, que

no es necesario recaer en la trivialidad de brindar una serie de datos fuera de contexto que terminan por no ser considerados para resolver dificultades propias, eso sí, lo anterior desde la educación no debe conllevar a que se fetiche la premisa de que por habitar en lo rural solo se deba aprender conocer en función de ello.

La diversidad étnica en el escenario escolar y las cosmovisiones de cada uno estos grupos diversificaron la enseñanza en torno a la gestión del riesgo proporciona interpretaciones, críticas y reflexiones sobre la incidencia de fenómenos físicos, el uso de recursos y el desarrollo de procesos políticos propios que implementa la población en su relación con el territorio. Los docentes, padres de familia y comunidad en general fueron actores importantes dentro de este proceso, su participación es un principio que funciona como eje de manera formativa y como articulador fundamenta ejercicios de reflexión crítica sobre los espacio de asentamiento. *“Para aprender algo nuevo se hace necesario habitarlo, vivirlo y darle un sentido. Más aún en la formación docente, esto conlleva a tener no solo un conocimiento en una disciplina determinada, sino por el contrario es dar un reconocimiento social y humano a nuestros estudiantes. Por eso, desde las montañas bañadas por un río enorme, entre los azules cielos y la construcción de comunidad, me llevo la experiencia de pensarme una educación rural, una educación pensada desde la diferencia, donde los niños y niñas puedan reír, soñar y pensar y para su comunidad. Una educación propia que responda a su necesidad y sus expectativas, así la oportunidad de habitarla, vivirla y darle sentido a su formación educativa”* (Elisol, estudiante lic. en psicopedagogía, 2018).

Con toda y la dificultad que implica a muchos docentes llegar a la escuela en varias zonas rurales de Colombia, la política educativa rural no ha sido pertinente entre otras cosas porque ha obviado las características de escuelas ubicadas en medio de montañas, valles y páramos, pues sus miembros, percepciones, relaciones con el territorio, prácticas y hábitos cuentan la formación y concepción de educación. En torno al aprendizaje, los maestros permiten evidenciar los alcances y limitaciones que tiene la estructura del sistema educativo nacional sobre el que se basan para trabajar, y a partir de él referencian la construcción de una variedad de elementos identitarios que convergen en la “pedagogía rural”.

El cuerpo docente del “Centro Etnoeducativo José Hilario López”, desarrolla muchas actividades que fortalecen los saberes y conductas de los estudiantes y sus núcleos familiares, propenden por llevar a cabo una educación y formación integral que sí bien responde a lo curricular y académico, dan cuenta también sobre las particularidades del contexto y la población, porque la violencia es un aspecto que aún persiste y en el municipio de Páez no ha sido la excepción ya que durante el desarrollo de esta propuesta el conflicto armado y el cambio continuo de docentes, permearon la ejecución de algunas actividades generadoras en el territorio escolar. *“Aprendí en la salida al Cauca que la diversidad empodera y genera resistencia, que si se aprende a potenciar lo diverso nuestra sociedad es otra”* (Lola Amunet, docente, 2019).

Asimismo, la labor, planeación y desarrollo de actividades diarias que realizan los cuatro docentes actuales en la institución reflejan un alto sentido de pertenencia, compromiso y responsabilidad frente a los procesos pedagógicos y formativos de la enseñanza y el aprendizaje, pues por medio de esas actividades y proyectos de aula que implementan, se han encaminado hacia una innovación curricular en la que los niños son miembros participativos y su interés por aprender radica en la metodología que los profesores utilizan, aún hay carencia de recursos económicos o de infraestructura, o que muchas veces falten materiales didácticos, de laboratorios y deportivos los docentes de esta comunidad educativa son ejemplo de resistencia y artífices de una educación rural de calidad. *“La salida al Cauca es... una aventura mágica llena de muchos saberes, emociones y bonita energía, se vive la apropiación a la tierra, sus costumbres únicas y su gente fraterna, solidaria y libre”* (Jason Pulido, Colectivo Yuca, estudiante lic. en física, 2018).

8.3.1.3 Frente a la comunidad en general

Este ejercicio permitió que la comunidad diversificara los vínculos sociales y educativos a partir de lo pluriétnico y multicultural, porque las personas brindaron herramientas teóricas e históricas para comprender las luchas y reivindicaciones que desde la educación hace la comunidad negra, ya que en la región ha sido más común abordar temas concernientes a la comunidad indígena Nasa-Páez que también habita el territorio. *“Estar y visitar el Cuaca fue una oportunidad para reencontrarme con mi procedencia campesina, en especial desde la óptica de la educación rural, facilitan una aproximación a las realidades sociales*

existentes en las comunidades indígenas, campesinas y afro, comprender sus necesidades educativas contextuales, en el marco de procesos de construcción de alternativas territoriales a la violencia” (Iván Rojas, estudiante de Lic. en sociales, 2019).

En encuentros previos entre miembros de la Universidad Pedagógica Nacional y la Capitanía Afro del municipio, se reflexionó sobre la importancia de seguir vincular la educación rural con procesos de organización comunitaria que fortalezcan el tejido social, y también desde la implementación de políticas y redes de trabajo que poco a poco han ayudado a que estas poblaciones se visibilicen regional, nacional e internacional.

Desde la participación en varios eventos y el acercamiento entre diversos actores sociales, el proceso educativo del Centro Etnoeducativo con su Proyecto Educativo Institucional se ha dado a conocer nacional e internacional en el que se reúnen diversos profesionales para situar en el debate la educación rural, la enseñanza de la geografía y la gestión de riesgos, de modo que miembros de la comunidad académica han fijado su atención sobre lo rural, sus procesos y características para ser referenciados en otros escenarios y nutrir en lo académico y axiológico la educación en Colombia.

De igual manera el trabajo colaborativo e intervención de los padres de familia y docentes durante este proceso, fue un puente que condujo a conocer más del otro desde la riqueza étnica en función de la enseñanza y el aprendizaje para complementar la formación académica de los niños en algunas actividades desarrolladas y por medio del trabajo extra-clase. *“Caminar en medio de las montañas del Cauca me permitió reconocer la realidad y el contexto de los territorios golpeados por el conflicto armado, sus caminos, sus habitantes y sus paisajes son muestra de las grandes diferencias sociales, políticas y culturales entre la capital y un municipio como Páez que por medio de su organización comunitaria le hacen frente a la guerra” (Alejandra Otálora, estudiante de lic. en sociales, 2018).*

8.3.1.4 Sobre formación y proyección con la comunidad universitaria

Realizar esta propuesta permitió compartir además de saberes, tejer lazos de comunicación desde el escenario académico a partir de la interacción entre estudiantes, docentes y directivos. Se enriqueció el quehacer político y pedagógico de estudiantes en formación para fortalecer futuros procesos y proyectos sobre educación rural, realizar salidas de campo

con diferentes carreras de la UPN, líneas de investigación y organizaciones estudiantiles acercó y potenció que, entre unos y otros, la educación rural, la profesionalización docente, los programas, políticas y la oferta laboral en el sector rural sean de interés general.

Desde estas actividades, se forjaron puentes para más adelante desarrollar trabajos u otros procesos de intervención en el territorio con miras a que la población estudiantil y docentes se proyecte, y por supuesto, se respalden desde otros estamentos e instituciones y no se conviertan en intervenciones en las que se usurpe el saber en torno a las prácticas locales. Sentar a dialogar a profesores de formación quehacer y contexto diferente, visibilizó la necesidad de gestionar espacios de formación en ambos espacios para fortificar los procesos educativos, problematizar situaciones y trabajar en equipo para buscar soluciones. *“Lo que la vida nos permite al conocer un lugar, caminar y por instantes muy pequeños lo vivimos es reconocer al otro, reconocer su vida cotidiana, reconocer partes de sus creencias, reconocer a quién comparte el territorio que habito, en este caso: ¡Colombia! Tener el privilegio de caminar por lugares desconocidos llenos de historia, de vida y también de sufrimiento, y aunque nos cueste escribirlo de muerte, pero aun así un lugar como el Cauca, en la casa de Isabel, fue la escuela que extrañaba visitar, la escuela en donde se aprende de la vida misma para la vida misma. En donde reflexionamos cuán importante es lo que elegiste hacer en la vida y la responsabilidad política, social, económica y espiritual que voy a tener en la escuela. ¿Cómo podré enseñar en un tiempo a reconocer al otro? Y, ¿Cómo aprender del otro por más distante y diferente sea de mí?* (Catalina Moreno, estudiante de lic. en sociales, 2019).

La Universidad Pedagógica en medio de las dificultades administrativas y presupuestales, llegó a un escenario rural multicultural y desarrolló actividades, encuentros, capacitaciones y debates sobre educación, de modo que poco a poco lo “Nacional” no se rezague en lo urbano, pues, aunque ha estado en mucho lugares del campo colombiano en la medida que las condiciones sociales, políticas y económicas lo permitan debe mantenerse.

El encuentro entre jóvenes, docentes en formación y ejercicio de la “Educatra de educadores” con indígenas, negros, campesinos, sambos y mulatos en el contexto local fue un acontecimiento porque al ser el común denominador la educación, la educación rural y la gestión de riesgo, personas comunes y profesionales visitaron la región, interactuaron con

las apenas personas y aportaron su granito de arena a la educación en Páez desde lo individual y colectivo con el aporte de diferentes textos para organizar la biblioteca de la escuelita, necesidad que los niños manifestaron por medio de la actividad generadora N°3, que tuvo una gran acogida en la población universitaria por medio de una colecta.

Hacer la entrega de varios textos como acto simbólico a algunos miembros de la Capitanía Afro de Páez, por parte de la comunidad universitaria de la UPN materializó un interés personal por acercar la universidad a la población local, proyectar las personas de ambos escenarios a hacer intervenciones y demostrar que es posible que personas provenientes de lugares tan remotos como las veredas no sean solo rarezas, sino que ingresen a universidades públicas de calidad y retornen a impulsar a otros hacer lo mismo y en parte, a retribuir a la comunidad lo asimilado en las universidades. *“El Cauca cambió mi vida y la forma de percibirla, me enseñó que mi vida está encaminada a trabajar por la educación de mi país y a que nuestras raíces están en el bosque y en el río, en la luz de la luna llena que se muestra majestuosa rodeada de un cielo pintado de estrellas. El Cauca me permitió conocer gente que lucha y me dijo que yo también soy esa gente que lucha”*. (Maicol medina, estudiante lic. en lenguas extranjeras, 2018).

Desde un programa de radio en una emisora local, la población Páez conoció de la intervención de la Pedagógica en el Centro Etnoeducativo de La Unión. En términos educativos, pedagógicos e investigativos en un escenario social heterogéneo, el espacio radial permitió comunicar la percepción de profesores universitarios de formación y quehacer de ciudades, sobre experiencias educativas en contextos pluriétnicos y multiculturales.

Los compañeros interactuaron con los locales desde lo teórico, musical, dancístico y gastronómico en función de generar espacios de socialización y aprendizaje interdisciplinario, pues pocas veces se ha tenido la oportunidad de contar con docentes, estudiantes y miembros de organizaciones de fuera dispuestos a caminar el territorio para interactuar con la población y hacer educación. *“Ir y caminar el Cauca, me llevó a conocer ese rincón de Colombia que no conocía, me llevó a encontrarme con parte de mis raíces, a vivir con ellas, a reconocerlas y apropiarme como parte de mis ancestros, me llevó a ver el cielo de madrugada más hermoso y asombrarme con el nevado, recuerdo de lo imponente*

que es la madre Tierra y lo pequeños que somos. Esta salida también me hizo reconocer a mis amigos como hermanos, a hacer lazos que no creí hacer en otro tipo de salida... En otras palabras, visitar el Cauca fue mágico” (Esteban Solano, miembro JUCO Btá. Y estudiante de lic. en biología, 2018).

8.4 Entonces, ¿de qué manera generar una propuesta de enseñanza de la geografía física del territorio en la vereda La Unión de El Salado, que contribuya a minimizar las amenazas a las que están expuestos los estudiantes del “Centro Etnoeducativo José Hilario López”?

Según la identificación de los objetivos alcanzados y la dificultades halladas durante el proceso de intervención, se ofrece una respuesta mucho más elaborada con la pregunta de investigación que propició este proceso de intervención. A continuación, se señalan tres posibilidades que responden la pregunta por una estructura curricular e institucional.

8.4.1 La enseñanza de la geografía física alrededor de las asignaturas

Este ejercicio investigativo permitió que los estudiantes asociaran los conocimientos específicos del área ciencias sociales con otras áreas del conocimiento, en efecto, se logró por medio de las actividades generadoras que resaltaron la importancia de las ciencias sociales dentro del currículo, PEI y proyectos de aula, del escenario de práctica.

Los procesos académicos y sociales se deben orientar en conjunto, porque las formas en cómo se configuran el currículo resultan ser variadas, desde las asignaturas los profesores asumen intereses, necesidades y alternativas sobre el proceso metodológico adecuado que requiere la comunidad educativa para enseñar geografía física y vincular la gestión del riesgo desastres, con el ciclo escolar y desarrollo cognitivo de ellos.

Enseñar gestión del riesgo y geografía física en espacios académicos específicos como las asignaturas, conlleva a generar reflexiones sobre la flexibilización del currículo, concertar escenarios de colaboración y participación conducentes a retroalimentar el plan de estudios, planeaciones, metodología y prácticas educativas interdisciplinarias e integrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Orientar reflexiones del entorno en el que se identifican amenazas, riesgos o situaciones de riesgo, se tienen en cuenta los saberes de todas las áreas para enriquecer el

aprendizaje en función de la mitigación y prevención de las que se han generado en el espacio de asentamiento y se profundiza sobre la gestión del riesgo para promover un aprendizaje interdisciplinario y en contexto.

Situar los saberes de matemáticas, español, ciencias naturales, educación artística, ciencias sociales y ética y valores supone una integración de diferentes áreas del conocimiento en función del aprendizaje. Desde diferentes perspectivas, nociones, e interpretaciones, los niños no fragmentaran el aprendizaje, al contrario, perciben un fenómeno conectan elementos teóricos y contenidos que requieren en el momento pedagógico.

El medio que habitan es una de totalidad compleja, en ella convergen distintos elementos y procesos físicos, socioculturales y biológicos, de modo que se hace necesario abordar esas dinámicas desde una diversa comprensión de los contenidos.

8.4.2 La geografía como proyecto de aula con énfasis en gestión del riesgo

Diseñar las actividades con un proyecto de aula dada la metodología implementada en el escenario de práctica, resulta ser más factible a la hora de vincular la enseñanza la geografía física del territorio con la gestión de riesgo, por lo que ello supuso un fallo metodológico al inicio de la implementación de la propuesta.

Diseñar un proyecto de aula sobre geografía matiza el enfoque de gestión del riesgo, y permite que la población estudiantil desarrolle habilidades de investigación, analice situaciones con la implementación de varias áreas del conocimiento y planteen soluciones a las amenazas que hayan sido identificadas.

Implementar el uso de proyecto de aula como herramienta pedagógica y estrategia didáctica dinamiza los roles que hay en el acto educativo, puesto que el aprendizaje de niños, docentes, padre de familia y comunidad en general es participativo, colaborativo y equitativo, en ellos no prima la autoridad generacional o jerarquía del conocimiento, sino que la diversifica y transforma de manera que orienta el saber con las realidades.

Para hacer uso de los proyectos de aula hay que contar con el diseño de una estructura metodológica, que posibilite organizar cada uno de los momentos de

intervenciones, ser un referente para otros en la construcción y apertura temática entre la geografía y la gestión del riesgo de desastres en los establecimientos educativos.

8.4.3 La geografía física y la gestión del riesgo a través de proyectos transversales

Esta tercera posibilidad se plantea porque los proyectos transversales en el escenario educativo proponen una participación e innovación, que vincula la acción-reflexión de las prácticas, saberes y competencias en los estudiantes. Pero se debe promover que en la implementación de estos proyectos se supere la participación pacífica de los miembros de las comunidades.

Proponer los proyectos transversales es concertar varias acciones concretas que generen transformaciones en ellos, sus espacios y relaciones sociales. La innovación en este tipo de metodologías propicia en el escenario educativo una serie de experimentaciones, en el que cada uno de los miembros asume una función, lidera estrategias y toma decisiones sobre los procesos pedagógicos que desarrolla la geografía física y la gestión del riesgo para mitigar las amenazas.

Con las situaciones de emergencia vividas e identificadas en las instituciones educativas, los proyectos transversales estructuran y se integran con los pilares de educación: ser, saber, saber hacer y saber vivir juntos que transversalizan el currículo y la cultura escolar y trabajan holística e interdisciplinaria para generar una mejor comprensión de los procesos.

Hay que proponer que desde los proyectos transversales se articule la gestión del riesgo con la geografía física, pero que no solo potencie en los estudiantes sino toda la comunidad en general habilidades y competencias que les sean útiles para varias actividades cotidianas, es decir, que sean funcionales para la vida.

Desde ellos se enuncian múltiples métodos, contenidos, temáticas, necesidades culturales, políticas y sociales con requerimiento educativo que contribuyen en lo integral a las formas de relación e interacción con el espacio físico, a tener un bienestar adecuado, y a mitigar las situaciones cotidianas.

9. Para concluir

Las posibilidades curriculares que se asumieron al incluir la gestión del riesgo en un escenario rural fueron varias porque fue necesario abordarla como proceso. Para este caso particular, se articuló la gestión del riesgo con la enseñanza de la geografía física con una rigurosidad teórica y diferentes situaciones de amenazas que acontecen en la cotidianidad escolar, social y local de los niños de La Unión de El Salado, pue por medio de la implementación de esta propuesta pedagógica la comunidad estudiantil comprendió la incidencia de múltiples factores que generan amenazas.

En este escenario escolar, la gestión del riesgo fue más que una cátedra escolar, propendió por ser un espacio que desarrolla procesos holísticos, críticos, reflexivos en torno a las amenazas y la educación en contexto que da cuenta de una estructura institucional. Se orientaron saberes, conceptos y procesos con varias asignaturas sin necesidad de fragmentar los conocimientos, de modo que esta propuesta identificó y analizó las amenazas no solo desde lo social sino desde lo científico al enseñar geografía física enfocada en lo social y de servicio a la comunidad, complementó el interés de preparar a las comunidades para mitigar las amenazas generadas en el territorio habitado.

Es necesario y pertinente enseñar la gestión del riesgo con elementos pedagógicos y didácticos no solo en escenarios educativos para poco a poco superar el tema de que sea tratada solo como política pública. Hacerlo no es función de unos pocos, debe orientarse, enseñar, trabajar también desde el escenario educativo para responder a las necesidades identificadas en el contexto, y desarrollar procesos asertivos para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Enseñar gestión del riesgo articuló saberes propios de la geografía física en el escenario educativo, amplió con interdisciplinariedad las dimensiones pedagógicas y didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene una gran variedad de términos y conceptos relacionados con procesos socio-naturales sobre las amenazas, riesgos, vulnerabilidades, desastres y seguridad. Desde estos términos se fortaleció la prevención y atención de desastres y la educación geográfica de los participantes.

El Centro Etnoeducativo no solo ocupa un espacio, sino que está inmerso en un contexto que demanda necesidades y particularidades en relación directa con la

preservación de la vida para generar calidad de vida y seguridad, que, al no ser trabajados, es pertinente que se planteen y ejecuten contenidos de gestión del riesgo y geografía física, debido a que hay dinámicas naturales que inciden dentro y fuera del ambiente escolar.

Trabajar la gestión del riesgo en los ambientes escolares en el que convergen distintos fenómenos físicos que ejercen influencias desiguales, los actores entre ellos los educativos e institucionales encargados de generar cambios y soluciones frente a las situaciones de emergencia para mitigarlas. Por eso en las escuelas e instituciones educativas no debe primar solo la formación en temas curriculares, sino que hay que brindar herramientas interdisciplinarias, axiológicas y disciplinares sobre la gestión del riesgo en contexto, ya que la educación y la enseñanza fueron los elementos que articularon el aprendizaje en función de los fundamentos de didáctica y pedagogía sobre la geografía física.

Tanto en las cotidianidades de la ruralidad y lo urbano se hacen usos de recursos y materiales diversos, utensilios que complementan académico y situaciones que trasgreden las condiciones y la calidad de vida de quienes los habitan. Pero parece que en las escuelas, centros e instituciones educativas las diferencias entre la existencia urbana y rural no resultan ser del todo disímiles. Es erróneo considerar que, al no contar con equipos, tecnología o carecer de recursos audiovisuales no se cuenta con las circunstancias suficientes para enseñar, se desconoce, que su falta de utilidad en el acto educativo más bien se debe a que los recursos económicos son limitados y no permiten que se cuente con ellos.

Hay que discurrir con el hecho de que las metodologías rurales son obsoletas, tradicionales porque se desconoce toda la recursividad que desde docentes, estudiantes y comunidad logran crear con la intención de propiciar aprendizajes, ofrecer calidad educativa y ser resilientes al solucionar las propias dificultades. Porque asistir a las escuelitas en la ruralidad, no está sujeto a la asimilación de contenidos fuera de contexto no, con la implementación de esta propuesta pedagógica se hizo visible que desde que haya personas dispuestas a enseñar y otras a aprender, generar procesos de aprendizaje siempre es posible lo demás es añadidura, poco a poco las condiciones son mejor que antes.

En una jornada escolar rural los saberes se vinculan con las necesidades del contexto, ayudan a responder los cuestionamientos de la vida en el campo con la colectividad y comunidad como ejes transversales, del medio ambiente y el territorio como escenarios de aprendizaje, de árboles, plantas, verduras y muchos otros procesos agrícolas. Del sol, el calor, la lluvia, las estrellas, las constelaciones y las fases de luna para comprender que no somos los únicos... ¿Qué se vincula del medio rural al quehacer docente?, ¿cómo se estructuran los currículos?, ¿sobre qué se basan las metodologías y la evaluación? ¿qué se hace cuándo no se cuenta con espacios adecuados?

Al parecer las refutaciones son muchas, por eso para evitar las generalizaciones en lo personal me aventuro solo a decir... dichas respuestas no resultan ser tan complicadas: con pedagogías que conversen sobre carreteras, caminos y trochas, con didácticas que en medio de las variaciones en el tono verde de cerros, pendientes y montañas nos enseñen que es posible convivir, de una cultura escolar que forme con criterio sobre lo que sucede entre una cordillera con valles, ríos y llanuras, de un currículo flexible para debatir, opinar y analizar sobre contaminación, riesgos, fracking, megaminería, amenazas y explotación de recursos, de una evaluación como proceso que haga sentipensar que los saberes del campo son moradores del aprendizaje en el tiempo y el espacio.

10. Archivos adjuntos implementados

10.1 Canción ¡Qué lindo se ve mi pueblo!

Qué lindo se ve mi pueblo metido dentro de un cañón, allí lo hicieron mis viejos dizque para criarme a yo. Qué lindo se ve mi pueblo metido dentro de un cañón, allí jugando en sus calles conocí el primer amor...le trenzaron las montañas, pincelaron sus paisajes, le pusieron un nevado le chorrearon el río Páez y en las vegas misteriosas le inclinaron los cañales con maíz, plátano y yuca y los verdes cafetales. Qué lindo se ve mi pueblo metido dentro de un cañón allí lo hicieron mis viejos dizque para criarme a yo.

Qué lindo se ve mi pueblo metido dentro de un cañón cuando recorro tus sendas le doy gracias al señor, qué lindo se ve mi pueblo metido dentro de un cañón ese pueblo es Belalcázar, tierra que me amamantó, por eso cuando te vayas o te alejes de tu patria, por favor nunca te olvides de mi bello Belalcázar el pueblito que te quiere esta gente no te falla la que siempre a ti espera como hijo que vuelve a casa. Qué lindo se ve mi pueblo metido dentro de un cañón, allí lo hicieron mis viejos dizque para criarme a yo.

Qué lindo se ve mi pueblo tan blanquito y colonial pues su torre bien en alto y en el parque su samán qué lindo se ve mi pueblo tan blanquito y colonial cuidando cual fiel amante a su novia La Normal, yo quisiera ser cantor y también un buen poeta pa` decir de corazón lo que siento por mi tierra, Belalcázar es mi patria tierra donde un día naciera y volver a sus entrañas de nuevo cuando muera.

Qué lindo se ve mi pueblo al que yo siempre querré, y aunque tenga que marcharme algún día volveré, qué lindo se ve mi pueblo al que yo siempre querré porque corre por mis venas purita sangre páez.

Autor: Ing. Manuel Yasnó Gonzáles.

10.2 Canción Nostalgia

En las riberas del Páez donde tenía mis labranzas se confabuló aquel río y se corrió la montaña se confabuló aquel río y se corrió la montaña, y en medio de aquel furor de muerte y desesperanza, desgarró el alma de un pueblo que era el orgullo de mi raza, desgarró el alma de un pueblo que era el orgullo de mi raza.

Las flautas y los tambores ya no se oyen con donaire solo el río sigue triste su dolor nadie lo sabe, parece que, al recorrer, entre montañas y valles una plegaria levanta por aquellos que allí yacen, una plegaria levanta por aquellos que allí yacen.

La pujanza de mi pueblo en la historia está grabada, la escribieron mis abuelos Guyumús y don Juan Tama, por eso me quedo aquí en esta tierra adorada, aunque broten cien volcanes y se corran mil montañas, aunque broten cien volcanes y se corran mil montañas.

Si pasas por estas tierras que hoy parecen desoladas encontrarás un jardín que mil cruces acompañan, si te roza alguna flor no la corte que esa dalia es el corazón de un Páez que ha florecido en el alba, es el corazón de un Páez que ha florecido en el alba.

Autor: Ing. Manuel Yasnó Gonzáles.

10.3 Himno del municipio de Páez

¡Salve, Páez! tus grandes riquezas
son tus etnias que dan esplendor, la indígena de grandes proezas
y la blanca y la que es de color.
¡Eucha pueblo de grandes guerreros!
del peñón convertido en fortín, a
soldados del mundo guerreros
derrotados les disteis su fin.
¡Los de África ardiente herederos!
Vuestros brazos nos dieron la sal:
nos abristeis cual ricos veneros
vuestras almas de ritmo caudal.
¡Y tu raza de Europa guerrera!
comprendiste el tesoro es la paz
y brindaste al nativo sincera
tu experiencia y tu ingenio feraz.
Fue la fe superior a la espada
la que Dios los caminos abrió
tierra adentro hasta ser muy amada,
la madre que a sus hijos no dio.
¡Salve Páez!
¡Oh río iracundo tumultuoso,
encrespado, feroz!
En tus ímpetus eres fecundo
por los campos que cruzas veloz.
¡Oh montañas! Tus crestas se enfielan
desafiando del cielo fulgor.
En tus cumbres los rayos anidan
y estallan sembrando el terror.
¡Oh nevado de frente impoluta
majestuoso nimbado de luz!
Nos señala seguro la ruta
que ilumina de Cristo a la cruz.

Letra: Pompilio Infante.

11. Bibliografía

- Bocco, G. (2009). *Geografía y Ciencias ambientales: ¿campos disciplinarios conexos o redundancia epistémica?* Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, CIGAUNAM. Investigación Ambiental. p. 25-31.
- Bollnow, O., (1969). *Hombre y espacio. La estructura elemental del espacio*. Editorial Labor, S- A. pp. 384.
- Cardona et al. (2003). *La Noción del riesgo desde la perspectiva de los desastres, Marco Conceptual para su Gestión Integral*. Universidad Nacional de Colombia Manizales. <http://idea.unalmzl.edu.co>
- Cardona, O., (2001) *La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo “una crítica y una revisión necesaria para la gestión”*. Artículo y ponencia para International Work-conference on Vulnerability in disaster, Theory an Practice. Wageningen Holanda: University and Research Centre
Recuperado de: <http://www.desenredando.org/public/articulos/2001/repvuln/RepensarVulnerabilidadyRiesgo-1.0.0.pdf>
- Castillo, A., Suárez, J. y Mosquera, J. (2017). *Naturaleza y sociedad: Relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico*. Revista Luna Azul, núm. 44, enero-junio, 2017, pp. 348-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3217/321750362021.pdf>
- Castro, H. y Zusman, P. (2009). *Naturaleza y cultura: ¿dualismo o hibridación? Una exploración por los estudios sobre riesgo y paisaje desde la geografía*. Investigaciones Geográficas (70): 135-153.
- Cervantes, M. Franco A. y González, M. (2014). *Geografía ambiental de México*. Universidad Nacional Autónoma de México, C. U., delegación Coyoacán, C. P. 04510, Distrito Federal

- Collo, G. (2017). *Municipio de Páez, Cauca*. [Blog]. Retrieved from <http://gcollo.comunidadcoomeva.com/blog/index.php?/archives/104-MUNICIPIO-DE-PAEZ,-CAUCA.html>
- Cortés y Becerra. (2006). *Geografía de los riesgos: una propuesta pedagógica para el municipio de Yumbo*. Santiago de Cali: Universidad del Valle. págs. 2-204
- Cuadra, D. (2014). *Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia*. Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Facultad de Humanidades. UNNE. Año 11. N° 21. Enero - Junio 2014. ISSN 1668-5180 Resistencia, Chaco. Recuperado de: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas *ONU*. (2008). Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Decreto 1860. *Diario oficial 41480 de la república de Colombia*. Bogotá, Colombia, 5 de agosto de 1994.
- Delgado, O., (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá, D.E., Colombia: Unibiblos.
- Demera y Rodríguez. (2018). *Escuela, ruralidad y territorio: experiencias y proyectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. págs. 1-84
- Díaz y Barriga. (1981). *Organización y estructuración curricular*. Ciudad de México. págs. 1-11. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Dirección de Prevención y Atención de Emergencias. Área de Coordinación Interinstitucional Educativa. (2003) *Colección prevención de desastres desde las aulas, guías 1, 2 y 3*. Bogotá. recuperado de <http://www.eird.org/cd/herramientas-recursos-educacion-gestionriesgo/pdf/spa/doc15123/doc15123.htm>
- Dollfus, O. (1978). *El análisis geográfico*. Sevilla España. Oikos ediciones (Págs. 7-185).

- Duque, G., (2015). *El Desastre de Armero a los 30 años de la Erupción del Ruiz*. Manizales, Colombia. Pp.12.
- Escobar, L. & Otros et al. (2011). *Vocero Normalista*. Edición N° 23. p. 15 Recuperado de:
- Flórez A. (2005). *Colombia: evolución de sus relieves y modelados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. págs. 1-305
- Flórez A. (2005). *La geografía física: su proyección actual*. III Ciclo de Conferencias en Geografía, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. págs. 1-46
- Florido, H., (2013). *Educación para la diversidad, currículo y didáctica: una discusión inicial*. Bogotá D.C., Colombia. Pp.13.
- García, B. y Lerner, S., (1974). *Reproducción de la población y desarrollo*. Revisión crítica de los estudios de fecundidad en América Latina. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]. Revista Estudios Demográficos y Urbanos N° 8. Pp. 257.
- Gellert-de Pinto, G. I. (2012). *El cambio de paradigma: de la atención de desastres a la gestión del riesgo*. Boletín Científico Sapiens Research. pp. 13-17.
- Gómez y Ruiz. (1997). *Los paeces: gente territorio. Metáfora que perdura*. Editorial: Funcop-Popayán: Universidad del Cauca. págs. 1-5
- Lavell, A. (2003). *La gestión del riesgo. Nociones y precisiones en torno al concepto y la práctica*. Programa Regional para la Gestión del Riesgo en América Central. CEPREDENAC – PNUD. Guatemala.
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá D. C., Colombia. 8 de febrero de 1994.
- Ley 1523. (2012). *Plan Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres*. Diario oficial 48411 de la república de Colombia. Bogotá, Colombia. 24 de abril de 2012.
- Lizardo et al. (2009). *La gestión del riesgo de desastres: un enfoque basado en procesos*. Lima, Perú. Edición: PULL CREATIVO S.R.L. págs. 2-106

- López, F. (2002). *Geografía Física y conservación de la Naturaleza*. Papeles de Geografía, Núm. 36, julio-diciembre. España: Universidad de Murcia. págs. 1-15
- Mackinder, A., (1887). *El objeto y los métodos de la geografía*. Pp. 141-160. Traducción de Josefina Gómez Mendoza.
- Mansilla et al. (2012). *Guía básica para la elaboración de escenarios de riesgo a nivel local*. Universidad Nacional Autónoma de México. Edición: Printed and made in México. México. págs. 2-80.
- Méndez, R. y Molinero, F. (1998). *Espacios y Sociedades: Introducción a la geografía regional del mundo*. Barcelona: Ariel Geografía. Pp. 1-8.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Manual Para la Formulación y de Ejecución de Planes de Ejecución Rural: Calidad y equidad para la población de la zona rural*. Bogotá D. C., Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Lineamientos para la formulación de planes escolares para la gestión del riesgo*. Bogotá D. C., Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf
- Montañez y Delgado. (1998). *Espacios, territorios y región: conceptos básicos para un proyecto nacional*. Bogotá: Cuadernos de Geografía. Vol. VII N° 1-2. págs. 1-16
- Morera, C. y Reyes, H. (2017). *Geografía ambiental: métodos y técnicas desde América Latina*. EUNA Editorial Universidad Nacional Heredia, Campus Omar Dengo Costa Rica.
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2007). *Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. Ginebra España. p. 23.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación UNESCO. (2014). *Guía para docentes sobre la reducción del riesgo de desastres “a salvo y preparado”*. Recuperado de: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncsa-sp
- Ortiz, E. (2011). *La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas*. Revista *Didasc@lia: D&E*. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdEG-Granma, CUBA. págs. 1-12
- Pérez, E. (2001) *Hacia una nueva visión de lo rural” y “Escuela, ruralidad y territorio: experiencias y proyectos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. págs. 22.
- Pinilla, G., (1992). *Otras Reflexiones Ambientales: la biodiversidad: de los genes a la cultura*. Revista La Tadeo, N° 67 de 2002. Conferencia sobre Ambiente y Desarrollo de las Naciones en Río de Janeiro (Brasil). Bogotá, Colombia. Servigraphic Ltda. Pp. 128-192.
- Proyecto Apoyo a la Prevención de Desastres en la Comunidad Andina–PREDECAN. (2009). *Módulo “Educación para la gestión del riesgo de desastres. Herramientas conceptuales y metodológicas para su incorporación en la currícula”*. Lima–Perú. Edición: Biblioteca Nacional del Perú.
- Ramírez, C. (2008). *¿Por qué investigar las necesidades de información de las comunidades indígenas?* En Memoria del XXVI Coloquio de Investigación bibliotecológica y sobre la información, México. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. Pp.1.
- Rodríguez, D. (2010). *Territorio y territorialidad Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía*. Uni-pluri/versidad Vol.10 No.3, 2010. Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. págs. 1-11
- Rojas y Martínez. (2015). *Riesgos naturales: evolución y modelos conceptuales*. Proyecto FONDECYT N° N°1151367: Evolución costera, morfodinámica y factores de cambio de la línea litoral en una costa de influencia tectónica: orientaciones al manejo

integrado de la costa. Chile. Recuperado de:
<http://www.researchgate.net/publication/274374777>

- Rojas, A., (2004). *Si no fuera por los quince negros. Memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro*. Popayán, Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Pp. 112.
- Rojas, T. (2005). *Epistemología de la Geografía...una aproximación para entender esta disciplina*. Terra Nueva Etapa. vol. XXI, núm. 30. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. pp. 141-162.
- Rosero Armijos, C., Pinos Robalino, P., & Segovia Palma, P. (2017). *La interdisciplinariedad desde la asignatura de Histología General y Dentaria en la carrera de Odontología*. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 9 (1), pp. 137-142. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Santos, M., (2000). *La Naturaleza del Espacio: Técnica y Tiempo: Razón y Emoción. El espacio geográfico un híbrido*. Barcelona España. Ariel España. Pp. 352.
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las noticias: una estrategia de formación permanente*. ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio? Colección de documentos para el debate y la formación*. Editorial: CARAPARENS. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. págs. 1-146
- Tamayo, M. (1999). *La interdisciplinariedad*. Serie de cartillas para el docente ICESI. Editorial: FERIVA. Cali: ICESI. págs. 1-18
- Torrejano, E. (2019). *Planes escolares para la gestión del riesgo*. Documento en construcción. Bogotá. págs. 1-18.
- Torrejano, E. y Pedraza A. (2018). *Enseñar y hacer la gestión del riesgo en la escuela orientaciones para la acción*. [Documento de consultoría]. Bogotá D.C.

Urquijo, P. y Bocco, G. (2011). *Geografía ambiental: reflexiones teóricas y práctica institucional*. Derechos reservados de El Colegio de Sonora, issn 1870-3925.

Vásquez, M., (2007). *La relación del ser humano con su entorno. Dimensión ética y social*. Studiositas. 0366, Vol. 2, N°1. Bogotá, Colombia. Universidad Católica de Colombia. Pp. 1-5.

Wilches, G. (1998). *Auge, Caída y Levantada de Felipe Pinillo, Mecánico y Soldador o Yo voy a correr el riesgo*. Editorial: Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. págs. 1-105

Yasnó, M. (2001). *Mi Pueblo*. [CD]. Popayán Cauca.

Yasnó, M. (2001). *Nostalgia*. [CD].Popayán Cauca.