

**ABORDAJE DEL CONCEPTO ESPACIO GEOGRÁFICO DESDE LA  
PEDAGOGÍA EPE A TRAVÉS DEL RECURSO PEDAGÓGICO DE LA SALIDA  
DE CAMPO**

Ángela Cristina García Acevedo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de humanidades

Departamento de ciencias sociales

Licenciatura en ciencias sociales

Línea de investigación en educación geográfica

Bogotá

2020

**ABORDAJE DEL CONCEPTO ESPACIO GEOGRÁFICO DESDE LA  
PEDAGOGÍA EPE A TRAVÉS DEL RECURSO PEDAGÓGICO DE LA SALIDA  
DE CAMPO**

Ángela Cristina García Acevedo

Trabajo de grado presentado para optar por el título de

Licenciada en Ciencias Sociales

Directora:

Andrea González Lizarazo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de humanidades

Departamento de ciencias sociales

Licenciatura en ciencias sociales

Línea de investigación en educación geográfica

Bogotá

2020

*Dedicado a toda mi familia,*

*a todos mis amigos,*

*a todos los maestros,*

*a todos los estudiantes.*

*Dedicado en especial a aquellas personas que*

*queremos sentipensar la escuela.*

## **Agradecimientos**

Hace varios años emprendí el camino para formarme como maestra, aceptando los retos y desafíos que conlleva soñar con esta profesión en Colombia; en el recorrido descubrí que el conocimiento más valioso es aquel que nos permite ser mejores seres humanos para cultivarnos como pueblo; es por ello por lo que agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional y a sus maestros, tanto por enseñarme de historia y geografía como de dignidad, lucha y sueños colectivos.

Agradezco a mis padres y hermana por acompañarme y darme la confianza necesaria para que interiorizara que no existe nada que no pueda lograr; a los miembros de mi familia y amigos por ser una voz de aliento incondicional; a mis compañeros de universidad que supieron escuchar y aconsejarme en cada batalla académica que enfrentaba; a Edwin por brindarme su apoyo, compañía, paciencia y regaños cada vez que eran necesarios para no desfallecer durante la carrera.

A la Escuela Pedagógica Experimental por cobijarme en su pequeño bosque y mostrarme nuevas formas de ser escuela en Latinoamérica; a todos los profesores del área de Ciencias Sociales por abrirme las puertas de sus aulas y en especial al profesor Piter Forero con quien enfrente esta travesía de enseñar geografía desde la virtualidad, por acompañarme y brindarme su apoyo; a los estudiantes del proyecto heterogéneo Geo-juegos por permitirme acompañarlos en la búsqueda de conocimiento a través de miles y miles de preguntas.

Y finalmente quiero agradecer inmensamente a la profesora Andrea González Lizarazo, por recibirme bajo su guía, cuando me encontraba llena de inseguridades e incertidumbre frente a este trabajo de grado, y lograr ser la voz de aliento que me brindo el

apoyo y la confianza que necesitaba para dejar de dudar de mis capacidades y llevar a cabo este proyecto.

## Tabla de contenido

Introducción.....	10
1. Presentación .....	12
1.1. Pregunta Problema .....	12
1.2. Objetivo general.....	12
1.3. Objetivos específicos .....	12
1.4. Justificación .....	12
1.5. Marco de referencia localidad de Usaquén.....	14
1.5.1 Localización, posición y orientación .....	15
1.5.2 Función .....	15
1.5.3 Lugar: tofilias y topofobias.....	16
1.5.4 Emplazamiento: ventajas y desventajas.....	17
1.5.5 Identificación de factores antrópicos, abióticos y bióticos .....	20
1.6 Marco de referencia de la Escuela Pedagógica Experimental .....	25
1.6.1 Localización, posición y orientación .....	25
1.6.2 Función .....	26
1.6.3 Lugar: tofilias y topofobias.....	26
1.6.4 Emplazamiento: ventajas y desventajas.....	27
1.6.5 Identificación de factores antrópicos, abióticos y bióticos .....	29
1.7 Marco legal .....	31
2. Marco Contextual .....	33
2.1. Contexto institucional.....	33
2.1.1 Análisis del Plan Educativo Institucional de la Escuela Pedagógica Experimental.....	42
2.2. Perfil de estudiantes.....	55
2.2.1 Análisis de encuesta socioeconómica.....	55
2.2.2 Análisis de encuesta de necesidades básicas .....	56
2.2.3 Análisis de encuesta de desarrollo moral.....	57
3. Marco teórico.....	59
3.1. La Pedagogía EPE.....	59
3.2 Enfoque geográfico: Geografía de la percepción.....	60
3.3 Enfoque investigativo .....	62
3.3.1 Paradigma interpretativo.....	62

3.3.2	Enfoque Cualitativo.....	63
3.3.3	Método de investigación fenomenológico .....	65
4.	Marco conceptual.....	68
4.1.	Salida de campo .....	68
4.2.	Espacio geográfico .....	76
4.3.	Enseñanza de la geografía.....	78
5.	Marco metodológico. ....	79
5.1	Guía metodológica .....	79
5.2	Herramientas metodológicas.....	80
5.3	Desarrollo de actividades.....	83
5.3.1	Actividad 1: observación - reconocimiento de los estudiantes.....	84
5.3.2	Actividad 2: Reconocimiento del espacio. ....	86
5.3.3	Actividad 3: representación del espacio. ....	87
5.3.4	Actividad 4: reconocimiento de la orientación. ....	90
5.3.5	Actividad 5: reconocimiento de la organización espacial. ....	91
5.3.6	Actividad 7: reconocimiento de la interacción social. ....	94
5.3.7	Actividad 7: reconocimiento del entorno local.....	96
6	Conclusiones .....	98
7	Anexos.....	101
7.1	Encuesta de caracterización socioeconómica .....	101
7.2	Encuesta de caracterización de necesidades básicas.....	103
7.3	Encuesta de caracterización de desarrollo moral .....	106
8.	Bibliografía .....	107

## Lista de tablas.

<b>Tabla 1:</b> Oferta educativa en la localidad de Usaqué. Elaboración propia, (2019). .....	19
<b>Tabla 2:</b> Identificación de factores antrópicos, abióticos y bióticos de la localidad de Usaqué. Elaboración propia, (2019). .....	25
<b>Tabla 3</b> Identificación de factores antrópicos, abióticos y bióticos de la Escuela Pedagógica Experimental, (EPE).....	31
<b>Tabla 4:</b> Contrastación de la teoría/realidad del ambiente educativo EPE .Elaboración propia, (2019). .....	41
<b>Tabla 5:</b> Análisis del plan educativo institucional de la EPE. Elaboración propia, (2019). .....	42
<b>Tabla 6:</b> Organización por ciclos y niveles de la EPE. Elaboración propia, (2019) .....	45
<b>Tabla 7:</b> Dominios cognitivos de la Pedagogía EPE. ....	48
<b>Tabla 8:</b> Tipo de vivienda por estudiante EPE. Elaboración propia, (2020). .....	56
<b>Tabla 9:</b> Satisfacción necesidades básicas estudiantes EPE. Elaboración propia, (2020)...	57
<b>Tabla 10:</b> Salida de campo y salida de vida independiente .....	76

## Lista de ilustraciones.

<b>Ilustración 1:</b> Cantidad de equipamiento colectivos de la localidad por carácter público y privado, 2015. Elaboración propia, (2019). .....	19
<b>Ilustración 2:</b> Porcentajes de predios residenciales. Elaboración propia, (2019) .....	21
<b>Ilustración 3:</b> Ubicación Escuela Pedagógica Experimental. Elaboración propia, (2021). .....	25
<b>Ilustración 4:</b> Escudo EPE. Extraído de <a href="https://axrivera.wordpress.com/2009/06/13/un-par-de-animales-pa-empezar/p1150071-2/">https://axrivera.wordpress.com/2009/06/13/un-par-de-animales-pa-empezar/p1150071-2/</a> . .....	30
<b>Ilustración 5:</b> Cantidad de estudiantes según el nivel. Elaboración propia, (2020) .....	55
<b>Ilustración 6:</b> Influencias pedagógicas en la EPE. Elaboración propia, (2020). .....	59
<b>Ilustración 7:</b> Ruta metodológica .....	79
<b>Ilustración 8:</b> Dibujo realizado por un estudiante del proyecto. ....	86
<b>Ilustración 9:</b> Plano y piezas del rompecabezas fuente.....	89
<b>Ilustración 10:</b> Plano elaborado por un estudiante del proyecto. ....	89
<b>Ilustración 11:</b> Fragmento de la búsqueda del tesoro realizada en la EPE. ....	90
<b>Ilustración 12:</b> Fragmento de la búsqueda del tesoro realizada en la EPE .....	91
<b>Ilustración 13:</b> Ciudad David, la mejor ciudad del mundo. ....	92
<b>Ilustración 14:</b> Ciudad creada por un estudiante.....	92
<b>Ilustración 15:</b> Análisis del mapa cognitivo de la ciudad, identificando las sendas, bordes, nodos, barrios y mojones. ....	93
<b>Ilustración 16:</b> Elementos dominantes en el mapa cognitivo de las ciudades construidas en el proyecto heterogéneo GEO-JUEGOS. ....	93
<b>Ilustración 17:</b> Videjuego Theo Town .....	94
<b>Ilustración 18:</b> ciudades creadas por los estudiantes.....	96

## **Introducción**

La precipitada transformación de las sociedades en las últimas décadas del siglo XXI, han puesto en evidencia la necesidad de transformar la escuela, pues los modelos educativos tradicionales han sido superados por las nuevas formas de interacción social, poniendo en crisis tanto el papel de los participantes, como el de los contenidos y escenarios del acto educativo. Ahora bien, para la enseñanza de la geografía es imperante salir del reduccionismo conceptual al que ha sido sometida y volver conectar su aprendizaje con la realidad natural y social.

Teniendo en cuenta este panorama, el presente proyecto tiene como pilares fundamentales dos elementos, el primero de ellos es la Pedagogía EPE; modelo educativo innovador, que propone la construcción de un espacio acorde a los problemáticas de la actualidad, promoviendo nuevas formas de enseñanza, las cuales dan prioridad al estudio de problemáticas cotidianas como oportunidades de aprendizaje, por encima de los ejercicios tradicionales memorísticos, pues se establece que en la medida en que los estudiantes se reconozcan protagonistas de la realidad social son capaces de desarrollar sus habilidades en pro de transformarla.

El segundo elemento, es la salida de campo como un eje de transformación de la enseñanza, que permite transgredir los límites físicos del conocimiento, promoviendo la observación e interacción de los participantes con el medio, logrando reflexiones y análisis difíciles de conseguir enfrascados en un aula.

Como se puede vislumbrar ambos elementos dan primacía al contacto con el entorno de forma no estructurada, como medio de aprendizaje, es por ello que en este trabajo se permitió emplear estos recursos para abordar el concepto de espacio geográfico de manera alternativa a la escuela tradicional.

En el marco teórico y conceptual se rescata la importancia del sujeto, estableciéndolo como eje primordial tanto del conocimiento como de la construcción del espacio, de modo que se opta por el estudio de la percepción a través del análisis de las experiencias individuales como forma de abordaje del espacio geográfico.

Cabe mencionar que en el camino surgieron varios factores que modificaron el desarrollo de la práctica, siendo el más determinante, las medidas de aislamiento producto de la pandemia producida por la propagación del virus SARS CoV-2, por lo que, frente a lo metodológico, el análisis de la coyuntura marco la pauta para el desarrollo del proyecto, de modo que, se dio primacía al contacto con el entorno local por medio de juegos y otras estrategias que permitieron obtener resultados satisfactorios, a la vez que desarrollaron habilidades geográficas, sin poner en riesgo la salud de los participantes.

Este proyecto logró aplicar el modelo pedagógico EPE para abordar el concepto de espacio geográfico por medio de la salida de campo, asociando todo el ingenio de los estudiantes y maestros para acercarse a la geografía en unas condiciones coyunturales excepcionales, permitiendo el desarrollo académico dando cabida a las necesidades emocionales del momento, consolidándose así como un punto de partida para el estudio de nuevas formas de enseñanza de la geografía desde la virtualidad.

## **1. Presentación**

### **1.1. Pregunta Problema**

¿Cómo enseñar el concepto de espacio geográfico a los estudiantes del proyecto heterogéneo Geo-juegos bajo la Pedagogía EPE desde el recurso pedagógico de la salida de campo en la Escuela Pedagógica Experimental?

### **1.2. Objetivo general**

Enseñar el concepto de espacio geográfico a los estudiantes del proyecto heterogéneo Geo-juegos bajo la Pedagogía EPE desde el recurso pedagógico de la salida de campo en la Escuela Pedagógica Experimental.

### **1.3. Objetivos específicos**

- Determinar los elementos fundamentales que consolidan el modelo educativo de la Pedagogía EPE.
- Identificar los preconceptos del espacio geográfico presentes en los estudiantes del proyecto heterogéneo Geo-juegos.
- Elaborar una propuesta conjunta para el abordaje del espacio geográfico por medio del contacto con el entorno según las fases de la salida de campo.

### **1.4. Justificación**

La educación de nuestra época enfrenta un gran desafío, brindar las herramientas para contribuir a solucionar los problemas más aquejantes del siglo XXI; el consumismo, la desigualdad social, el nuevo imperialismo, el cambio climático, la manipulación informativa y publicitaria, entre otras. Además, el advenimiento de las nuevas tecnologías que han invadido todas las instancias de la vida humana ha transformado la forma en la que interactuamos con el entorno radicalmente, obligándonos a adaptarnos a esta nueva era digital que modifica casi todos los ámbitos de la vida en sociedad. En este sentido, no es de extrañar

que estas transformaciones nos cambien a nosotros mismos y este hecho es evidente en las nuevas generaciones denominadas “nativos digitales” (Prensky, pág. 5) pues han nacido y crecido rodeados de computadoras, acostumbrados a tener al alcance un sinfín de información, provocando que exista una gran brecha en la manera en la que procesan, interpretan y actúan sobre ella y el conocimiento con respecto a sus predecesores.

Al mismo tiempo que vivimos en una era llena de problemáticas sociales, sus protagonistas; los nativos digitales, pese a tener acceso a una gran cantidad de información no actúan sobre ella, siendo indiferentes de lo que acontece en su entorno. En este sentido, el papel de las ciencias sociales deben abogar, en primer lugar, y desde un ámbito pedagógico, por posibilitar la “participación, investigación, continuidad y conexión con la realidad social, orientándola hacia la formación de ciudadanos democráticos, libres, conscientes, activos y críticos” (R. de Moreno, Otálora, & Von Prah, 2005, pág. 6) en segundo lugar, y desde el ámbito didáctico, debe propiciar nuevas formas de enseñanza que respondan a la manera en la que aprenden los nativos digitales, brindando herramientas que incentiven el análisis, comprensión y acción de lo aprendido, y finalmente, para que esto suceda, es necesario estar siempre en una permanente actitud de investigación para crear herramientas funcionales al proceso educativo y a los propósitos sugeridos por el maestro, el cual, entre otras cosas, según Cárdenas, Delgado y otros, (como se cita en Moreno, Otálora, & Von Prah, pág. 7), debe ser “el punto de referencia positivo y activo para cada promoción de alumnos e intentar ser de nuevo un maestro, alguien de quien se aprende y que deja huella formadora; para ello es necesario tomar consciencia de lo que se debe hacer y valorar la importancia que poseen todos y cada uno de los elementos del proceso educativo”.

Estos planteamientos los ha interiorizado la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN), la cual incentiva la formación de docentes conscientes de las problemáticas actuales, a través de una de sus líneas de investigación, como es el caso de la Línea en Enseñanza de la Geografía y de su práctica, la cual promueve la construcción herramientas acordes a los contextos en los que se desenvuelve sus estudiantes y egresados, en cuanto a lo educativo, social, político, cultural y económico.

De la misma manera que la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN, ha contribuido en la reflexión de los planteamientos expuestos anteriormente, también han emergido propuestas similares en otros niveles de la educación, como es el caso de la Escuela Pedagógica Experimental, (EPE), que nace como un proyecto educativo alternativo de educación, que ha buscado desde sus inicios promover una nueva forma de enseñanza que responda a las necesidades del siglo XXI, pues en esta era es evidente que las paredes del aula han dejado de ser los límites de aprendizaje. Del mismo modo, la salida de campo se consolida como un escenario donde el aprendizaje rompe con los reduccionismos del conocimiento y la información memorística, ya que, propende por la formación interdisciplinar de la realidad que rodea a los individuos, a partir de experiencias multisensoriales

Finalmente, se considera que el conocimiento debe transgredir los límites físicos del aula para llevar la praxis a escenarios que permitan la confrontación emocional con la realidad. “Es reconocer la escuela como un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes” (Espinosa, 2019) y por ello la importancia que posee la salida de campo conjugada con “una educación sentipensante, [que resista] a los discursos educativos reduccionistas de las diferencias humanas, implica entender que la educación no consiste en una carrera por el competir con los otros, sino en aprender a sentir-nos y pensar-nos con los otros. Exige prácticas pedagógicas, libertarias, libre pensantes, dialogantes, que escuchan y reconocen que la mayor igualdad entre los seres humanos es la diferencia” (Espinosa, 2019).

### **1.5. Marco de referencia localidad de Usaqué**

Se presenta el marco de referencia de la localidad de Usaqué, pues dadas las condiciones en las que se desarrolló la práctica, es la localidad donde la mayoría de los estudiantes residían, siendo su caracterización necesaria para complementar el perfil de los estudiantes.

### **1.5.1 Localización, posición y orientación**

La localidad de Usaquén se localiza a 4°43'11"Norte 74°02'12"Oeste, pose una extensión total de 6.531,32 hectáreas, se ubica en el extremo nororiental de la ciudad y según la Alcaldía Local de Usaquén sus límites son:

- Vértice sur occidental: intersección vial de la calle 100 con Autopista Norte. Continuando sobre las paralelas de este eje vial en sentido sur-norte hasta llegar al peaje de Los Andes.
- Vértice noroccidental: peaje de Los Andes en el límite con el municipio de Chía continuando hacia el sur por el paso a nivel de ferrocarril y hacia el oriente al lado del convento de Torca y por la quebrada de Torca hasta el sector denominado Valle del Silencio.
- Vértice nororiental: el páramo azonal ubicado en el Valle del Silencio donde nace la quebrada Torca en el punto de confluencia del hito geodésico PAN donde confluyen límites de Usaquén con los municipios de Chía, Sopó y La Calera. Este límite continúa hacia el sur siguiendo la ubicación aproximada de la divisoria de aguas de las fuentes hídricas que tributan sus aguas directamente al río Teusacá.
- Vértice suroriental: muy cerca del nacimiento del ramal patios que tributa sus aguas a la quebrada Morací se encuentra la confluencia jurisdiccional del municipio de la Calera y la localidad de Chapinero. El límite continúa sobre el eje de la vía Bogotá-La Calera hasta la altura del kilómetro 4,5 donde el límite continúa sobre el eje vial de la calle 100.

Esta localidad está dividida en nueve UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal): Paseo Los Libertadores, Verbenal, La Uribe, San Cristóbal Norte, Toberín, Los Cedros, Usaquén, Country Club y Santa Bárbara. Su población según cifras actuales del DANE está conformada por 4776.184 habitantes (Secretaría de Habitat, 2019)

### **1.5.2 Función**

Como punto de partida, en esta localidad residen familias con altos ingresos económicos, pues de sus 334.143 habitantes, el 83%, es decir, 277.338 personas, pertenecen a los estratos 4, 5 y 6. Lo anterior evidencia que la mayoría de los habitantes de Usaquén

poseen ingresos superiores al Salario Mínimo Mensual Legal Vigente, (SMMLV), tanto así que el 39,9% de los hogares perciben más de ocho SMMLV, lo que posibilita que en esta localidad exista amplia oferta de bienes y servicios. Entre los servicios ofrecidos, se destacan los relacionados a clubs privados que se constituyen como escenarios de ocio para las familias pudientes, centros educativos de básica primaria y secundaria; mayoritariamente privados, centros comerciales, provisión de transporte público; Transmilenio, Sistema Integrado de Transporte Público, (SITP), Terminal de Transporte Satélite del Norte de Bogotá, hospitales y clínicas. En cuanto a la provisión y acceso a bienes, se destaca especialmente, la posibilidad del goce y disfrute de la zona de conservación y preservación forestal, de los Cerros Orientales, y del Parque Ecológico Distrital de Humedal Torca y Guaymaral.

Igualmente, la preponderancia de la localidad de albergar hogares de altos ingresos económicos promueve la construcción de viviendas y apartamentos en unidades cerradas; “seguras y exclusivas”, con seguridad privada y tecnologías de vigilancia, acentuando el clasismo imperante en la ciudad y promoviendo desigualdades socioespaciales.

### **1.5.3 Lugar: topofilias y topofobias**

Según la experiencia de la autora en relación con la localidad de Usaquén, se presentan unas apreciaciones con base en las percepciones personales y análisis de la relación espacio-sociedad del territorio objeto de estudio.

En un recorrido por la localidad de Usaquén, a simple vista se puede observar que la forma de vivienda predominante es aquella ubicada en unidades residenciales cerradas, es decir, apartamentos o casas que cuenten con vigilancia permanente de celadores y cámaras de seguridad, que brinde confianza a las habitantes de la zona.

Esta característica es más evidente cuando se examina la alta oferta de zonas recreativas de carácter privado ubicados en la zona, los cuales ofertan servicios deportivos y de entretenimiento en áreas “seguras” dentro de sus instalaciones, a la vez que brindan condiciones para el contacto con la naturaleza.

Ahora bien, la preferencia a estas zonas vigiladas existe en toda la ciudad, sin embargo, estos centros privados son de acceso exclusivo para aquellas personas con los ingresos suficientes para pagar sus membresías, por lo cual se convierten en zonas de exclusión del público popular, pues se estimula la reunión de personas del mismo nivel socioeconómico, a la vez que se rechaza a todas aquellas personas que no posean las condiciones económicas para acceder a estos lugares y servicios.

Aunque mayoritariamente en esta localidad residen personas con altos ingresos económicos, en los años 50, trabajadores pobres de las areneras de las canteras aledañas, construyeron diversas viviendas en lotes comprados o invadidos, consolidando el sector de El Codito o Verbenal Oriental el cual abarca el 9,23% del territorio total de la localidad, dividido en barrios de estrato 1 y 2. (Dussan, 2012, pág. 4)

Es así como, a lo largo del borde oriental de la localidad, en la zona de ladera, con alto riesgo de deslizamientos y de remoción en masa se ubican los barrios más pobres, los cuales están aislados y desprovistos de equipamiento mínimo de salud, educación y transporte, sumado a esto sufren una estigmatización y discriminación permanente, por parte del resto de los habitantes de la zona, quienes ven en estos barrios nichos de violencia, drogadicción e inseguridad.

#### **1.5.4 Emplazamiento: ventajas y desventajas**

La historia de Usaquén, como localidad, inicia en 1954 con la creación del Distrito Especial de Bogotá bajo el Decreto Legislativo 3640, aprobado por el mandato de Gustavo Rojas Pinilla. “Si bien la historia de Usaquén en el ámbito territorial del Distrito es reciente, su historia como antiguo municipio de Cundinamarca data de Épocas prehispánicas como un asentamiento muisca” (Alcaldía local de Usaquén, 2019) y al igual que otras localidades de la ciudad, como Bosa, Usaquén deben su nombre a la herencia muisca. En dialecto muisca, “el nombre de Usaque hacía referencia a un título honorífico y de distinción, el cual era concedido por el Zipa o señor de Bacatá a los caciques de mayor linaje; de lo que se deduce que el cacique del antiguo cacicazgo de Usaquén era un Usaque, de confianza y favorito del

gran Zipa por su nobleza, de quien sus súbditos adoptaron el apelativo” (Alcaldía local de Usaquén, 2019)

En cuanto a lo ambiental, cabe destacar la proximidad de Usaquén a los Cerros Orientales que se catalogan como la Estructura Ecológica Principal de la ciudad; pues son los cerros el “eje estructural de ordenamiento ambiental, en tanto contiene un sistema espacial, estructural y funcionalmente interrelacionado, que define un corredor ambiental de sustentación, de vital importancia para el mantenimiento del equilibrio ecosistémico del territorio” (Secretaria de Ambiente, 2019), siendo así la base de la organización de los sistemas urbanos y rurales presentes allí.

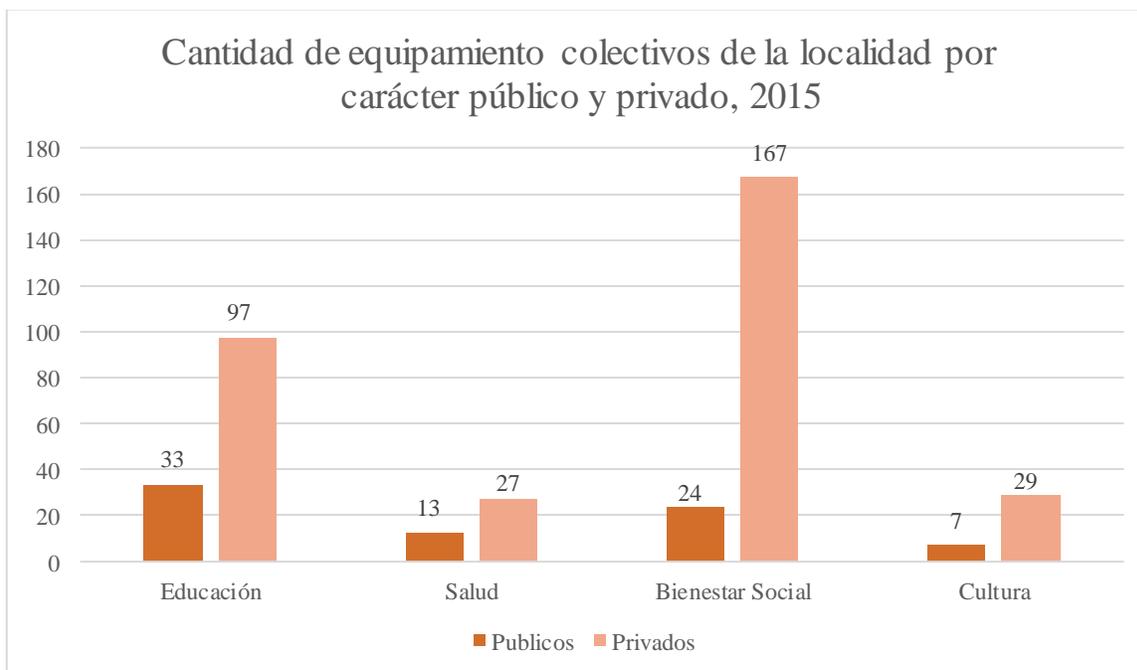
En términos sociales, actualmente en la localidad ocurren dos fenómenos de asentamiento, de una parte, un importante grupo poblacional de condiciones socioeconómicas bajas ha construido sus viviendas, en zonas no autorizadas por el Distrito, específicamente en la zona de los Cerros Orientales, de otra parte, el crecimiento de vivienda tipo apartamento, a cargo de constructoras y grupos económicos han construido y también invadido la Estructura Ecológica Principal de los Cerros. A su vez, esta población puede acceder a servicios en salud en el Hospital de Usaquén, de primer nivel, y el Hospital Simón Bolívar, de tercer nivel, como los que mayormente se destacan. En cuanto al acceso a servicios educativos, la localidad cuenta con una amplia oferta educativa, como se observa en la tabla 1, predominando la presencia del sector privado en la educación básica primaria y secundaria, y en cuanto a la oferta de planteles de educación universitaria se destaca; La universidad Militar Nueva Granada del orden nacional con régimen orgánico especial, la sede de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad de la Salle.

<b>OFERTA EDUCATIVA EN LA LOCALIDAD DE USAQUÉN.</b>					
<b>Tipo de plantel</b>	Planteles oficiales educativos distritales	Planteles oficiales educativos privados	Planteles oficiales educativos de administración contratada	Planteles oficiales educativos de régimen especial	Planteles de educación universitaria

<b>Cantida d</b>	11	24	1	3	6
----------------------	----	----	---	---	---

*Tabla 1: Oferta educativa en la localidad de Usaqué. Elaboración propia, (2019).*

Esta localidad ofrece una amplia gama de oferta de bienes y servicios, como son centros comerciales, bancarios, hospitalarios y educativos privados, quienes brindan sus servicios a costa de elevados precios; por lo cual, vivir en esta es zona es exclusivo para quienes puedan costear las altas tarifas de arrendamiento y servicios públicos, siendo el sitio ideal para las familias de ingresos medio altos y altos, como se evidencia en la ilustración 1. En Usaqué existe una amplia red hospitalaria, donde no solo se destacan el Hospital de Usaqué, de primer nivel, y el Hospital Simón Bolívar, de tercer nivel, sino también la presencia de más de 30 clínicas especializadas privadas en el sector.



*Ilustración 1: Cantidad de equipamiento colectivos de la localidad por carácter público y privado, 2015. Elaboración propia, (2019).*

Posee un alto atractivo para los extranjeros por sus hoteles, bares y oferta gastronómica. Del mismo modo, en este sector se ubican las sedes de 15 embajadas, entre ellas la de Canadá, República Árabe de Egipto, México y Bolivia entre otras.

En términos de infraestructura debemos resaltar que posee una amplia red de rutas que comunica con las principales vías de la ciudad, sin embargo, esta se precariza a medida que asciende a los barrios más pobres ubicados en la ladera de los Cerros Orientales, cuyas viviendas están en permanente amenaza de deslizamientos y remoción en masa.

### 1.5.5 Identificación de factores antrópicos, abióticos y bióticos

Para determinar algunos factores antrópicos de la localidad de Usaquén, se recurrió a cifras oficiales publicadas por la Secretaria de Hábitat. A grandes rasgos, es evidente que el grupo poblacional que mayoritariamente habita en Usaquén pertenece al estrato 4 representado en un 38%, y le sigue personas de estrato 6 con un 26 % del total de habitantes que residen en la localidad, en cuanto a acceso y oferta de servicios, la localidad cuenta con una amplia cobertura de estos, en comparación con otras localidades de la ciudad, como por ejemplo Ciudad Bolívar; en cuanto a los metros cuadrados de espacio público por habitante, a saber, los habitantes de Usaquén, mayoritariamente de estratos 4 y 6, poseen 5,17 m<sup>2</sup> por habitante, mientras que en Ciudad Bolívar es de 3,32 m<sup>2</sup> de espacio público por habitante.

<b>FACTOR ANTRÓPICO</b>	
<b>Demográfico</b>	La población de Usaquén es de 476.184 habitantes, de los cuales el 62,8%, es decir 299.370 personas pertenece al grupo poblacional entre 19-59 años.
<b>Acceso a servicios</b>	La localidad cuenta con 99,85% de cobertura en acueducto residencial, 99,32% en cobertura de alcantarillado, un 99,78% de alcantarillado pluvial, un 5,17m <sup>2</sup> de espacio público por habitante, 117 equipamientos entre salud y educación; lo que equivale a un 3,6 equipamiento por cada 10.000 habitantes.

<p><b>Indicadores de vivienda</b></p>	<p>De 334.143 total de predios residenciales existentes en la zona, encontramos que el grupo poblacional que mayormente reside en la localidad pertenece al estrato 4.</p> <div data-bbox="483 373 1312 865" style="text-align: center;"> <p><b>PORCENTAJE DE PREDIOS RESIDENCIALES</b></p> <table border="1" style="margin: 0 auto;"> <caption>Porcentaje de predios residenciales</caption> <thead> <tr> <th>Estrato</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Estrato 1</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Estrato 2</td> <td>5.9%</td> </tr> <tr> <td>Estrato 3</td> <td>9.6%</td> </tr> <tr> <td>Estrato 4</td> <td>20.2%</td> </tr> <tr> <td>Estrato 5</td> <td>24.4%</td> </tr> <tr> <td>Estrato 6</td> <td>39.9%</td> </tr> </tbody> </table> </div> <p><i>Ilustración 2: Porcentajes de predios residenciales. Elaboración propia, (2019)</i></p>	Estrato	Porcentaje	Estrato 1	1%	Estrato 2	5.9%	Estrato 3	9.6%	Estrato 4	20.2%	Estrato 5	24.4%	Estrato 6	39.9%
Estrato	Porcentaje														
Estrato 1	1%														
Estrato 2	5.9%														
Estrato 3	9.6%														
Estrato 4	20.2%														
Estrato 5	24.4%														
Estrato 6	39.9%														
<p><b>Indicadores económicos</b></p>	<p>Se encontró que 5,9% de los hogares de Usaquén tienen ingresos hasta 1 Salario mínimo mensual legal vigente (SMMLV), el 9,6% 1 a 2 SMMLV, el 20,2% de 2 a 4 SMMLV, el 24,4% de 4 a 8 SMMLV y 39,9% más de 8 salarios.</p>														
<p><b>FACTOR BIÓTICO</b></p>															
<p><b>Flora y Fauna</b></p>	<p>Como es bien sabido, una parte de la localidad de Usaquén se ubica dentro de la zona de los Cerros Orientales, los cuales son la Estructura Ecológica Principal de la ciudad, y en donde existe una gran biodiversidad, endémica e introducida, como, por ejemplo; Acacia Negra, Mano de oso, Arrayan, Chucua, Mortiño, entre muchos otros, además se destaca la presencia de los humedales Torca y Guaymaral, que los comparte con la localidad de Suba. En cuanto a la herpetofauna, la avifauna y la mastofauna presentes en la localidad, son representativas especies como, la Rana sabanera, Rana de cristal andina, Rana bogotana, Comadreja andina, Chucua, Tigrillo leopardo,</p>														

	<p>Copetón o gorrión andino, Paloma torcaza o abuelita, Tingua pico amarillo, Colibrí común o picaflor, entre muchos otros.</p>
<p><b>FACTOR ABIÓTICO</b></p>	
<p><b>Geología</b></p>	<p>Según el Plan Ambiental Local de Usaquén del año 2017, se establece que la geología estructural en la que se encuentra asentada la localidad pertenece a la falla de Bogotá que determina el lineamiento Sur oeste – noreste de plegamiento de las formaciones de edad cretácica, que denominan la mayor parte de las reformas que caracterizan los Cerros Orientales de Usaquén.</p> <p>De acuerdo con la Alcaldía Mayor de Bogotá; “la localidad de Usaquén presenta dos unidades claramente distinguibles: la zona baja o plana, suavemente ondulada, cuyos sectores planos más bajos están formados por depósitos aluviales del río Bogotá; y la zona montañosa, compuesta por formaciones sedimentarias de rocas arenosas, duras y resistentes a la erosión y por rocas arcillosas blandas” (Bogotá, 2004, pág. 11)</p> <p>Ahora bien, en un estudio más detallado del suelo de Usaquén como el que presenta en el Plan Ambiental de Local del mismo, se establece que posee:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Formación Arenisca Dura</li> </ul> <p><u>Localidad tipo:</u> forma la parte inferior del grupo Guadalupe. Esta formación aflora en la Sabana generando fuertes escarpes de difícil acceso; fue reconocida sobre la parte baja de la carretera que conduce de Bogotá a la Calera. En este lugar, se presenta</p>

	<p>una arenita de cuarzo, color blanco amarillento, de grano medio a fino, generalmente compacta y dura en capas medias a gruesas. Esta formación también aflora en los ejes y flancos de los anticlinales de Bogotá y Cheba, conformando los cerros que rodean la ciudad de Bogotá, tales como; Guadalupe, Monserrate, Alto el Cable, La Cruz, La Viga y Cheba.</p> <p><u>Afloramientos:</u> la Formación Arenisca Dura se da en la vía que conduce a la Calera.</p> <p><u>Litología:</u> consiste en cuarzoarenitas de grano fino, duras, en capas que varían entre muy delgadas a muy gruesas, lenticulares a plano paralelas; intercaladas ocurren limolitas de cuarzo, de estratificación delgada a muy delgada de lodolitas negras y arcillocitas.</p> <p>Debido a esta formación sedimentaria, en Usaquén se asentaron canteras de extracción de gravilla, arena y demás materiales de construcción que alimentaban la demanda proveniente de la expansión urbana de Bogotá.</p> <p>Según la Alcaldía Local en sus inicios Usaquén fue el mayor proveedor de arena y piedra, extraídas de sus canteras, con las cuales se sentaron las bases del Capitolio Nacional y del antiguo Palacio de la Justicia, desaparecido en "El Bogotazo", el 9 de abril de 1948.</p>
<p><b>Hidrología</b></p>	<p>Por la zona montañosa de Usaquén corren gran número de corrientes, dentro de las cuales las más importantes son: las quebradas Torca, La Floresta, La Cita, San Cristóbal, Delicias del Carmen, Contador, La</p>

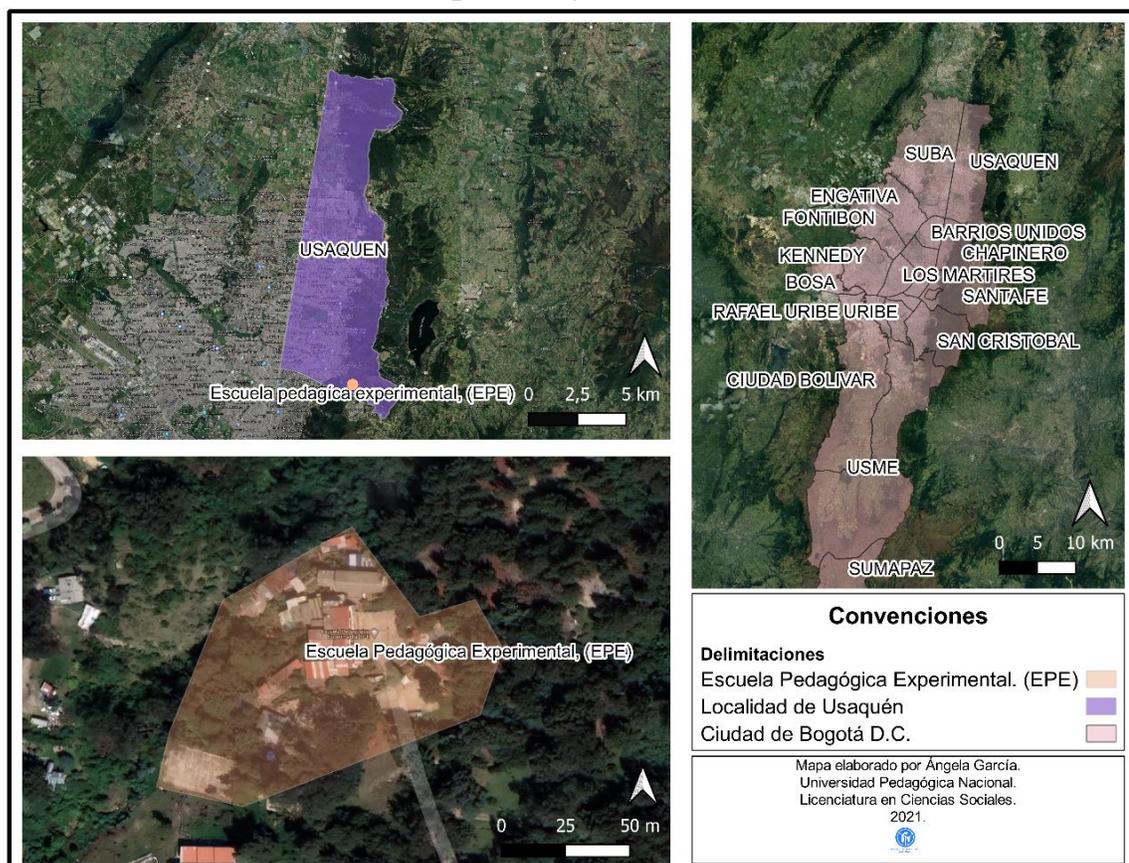
	<p>Chorrera, el canal Callejas de la calle 127, así como numerosas escorrentías (Bogotá, 2004, pág. 12)</p>
<p><b>Altimetría</b></p>	<p>El rango altimétrico va desde los 2.551 msnm entre la autopista norte y el humedal de Torca, al noroccidente de la localidad, hasta la altura de 3,205 msnm del alto de San Diego, que se encuentra ubicado entre el sector de la Floresta de la Sabana y el valle del silencio al nororiente de la localidad (Usaquén A. l., 2017)</p> <p>Ente rango altimétrico de 654 metros se encuentran comprendidos ecosistemas de humedal y bosque andino (Torca y la Lomita de Troca), pasando por bosques y pastizales altoandinos y llegando a ecosistemas de páramo azonal, principalmente representados en algunos enclaves casmófitos cercanos al cañón de Morací al sur oriente de la localidad y el páramo azonal que se domina el valle del silencio y los ecosistemas de turbera en el extremo nororiental de la jurisdicción (Usaquén A. l., 2017)</p>
<p><b>Climatología</b></p>	<p>Su temperatura media anual es de 14° C, con variaciones anuales inferiores a un grado, en los meses secos se registran variaciones de temperatura muy altas, que pueden ser de 27° C en un día, presentándose los valores mínimos hacia las horas de la madrugada (Bogotá, 2004, pág. 12)</p>
	<p>La localidad de Usaquén tiene una extensión de 6.520,1 hectáreas de territorio de los cuales 3.364,0 hectáreas son de suelo urbano, 2.865,4 hectáreas de suelo rural y 290,7 hectáreas de suelo de expansión. (Usaquén A. l., 2019)</p> <p>En relación con los usos actuales del suelo, en la parte occidental de la localidad de Usaquén los principales son el residencial y el comercial, registrándose la presencia de actividades agrícolas a partir de la calle</p>

<p><b>Usos actuales del suelo</b></p>	<p>200. Los cerros orientales son de uso eminentemente forestal. Su potencialidad es exclusivamente para uso protector del suelo, sin recomendarse para ellos la urbanización o la explotación minera (Bogotá, 2004), sin embargo, actualmente en la localidad ocurren dos fenómenos de asentamiento, de una parte, un importante grupo poblacional de condiciones socioeconómicas bajas ha construido sus viviendas en los Cerros Orientales, de otra parte, el crecimiento de vivienda tipo apartamento, a cargo de constructoras y grupos económicos han construido y también invadido la Estructura Ecológica Principal de los Cerros.</p>
---------------------------------------	--

*Tabla 2: Identificación de factores antrópicos, abióticos y bióticos de la localidad de Usaquén. Elaboración propia, (2019).*

## 1.6 Marco de referencia de la Escuela Pedagógica Experimental

### 1.6.1 Localización, posición y orientación



*Ilustración 3: Ubicación Escuela Pedagógica Experimental. Elaboración propia, (2021).*

La Escuela Pedagógica Experimental se localiza a 4°67'55"Norte 74°01'91"Oeste, ubicada en el borde nororiental de la ciudad de Bogotá en la localidad de Usaquén, en el Kilómetro 4,5 vía al Municipio de la Calera. Sus instalaciones se encuentran situadas al interior de la Reserva Forestal Protectora Bosque Oriental de Bogotá, en el área de influencia de la Unidad de Planeamiento Rural de los Cerros Orientales.

### **1.6.2 Función**

La persistente preocupación por la búsqueda de una escuela que este en sintonía con las necesidades del país, fue el motor para que un grupo de maestros, comprometidos con la investigación pedagógica, fundaran la Escuela Pedagógica Experimental, (de ahora en adelante EPE), en 1977, como una propuesta alternativa a la educación tradicional.

A lo largo de sus 40 años, la escuela se ha caracterizado no solo por ser la innovación educativa con más trayectoria en Colombia, sino por su constante trabajo investigativo, que en 1994 lleva a la fundación de la Corporación EPE, como un centro que reúne tanto profesores como padres de familia, preocupados por la búsqueda de otra escuela que satisfaga las necesidades del país, concretando sus esfuerzos en la permanente construcción de propuestas de educación alternativa, en ese sentido, una de las tareas en las que actualmente se encuentran trabajando es en la sistematización de la experiencia de la escuela EPE, en lo que ellos han bautizado como Pedagógica EPE.

Algunos de los elementos que han sido fundamentales en la consolidación de la Escuela Pedagógica Experimental, son el compromiso con la democracia, la búsqueda de seguridades y orgullos, la articulación del quehacer escolar con el territorio y la convicción de que la escuela tiene como horizonte contribuir a la transformación de la sociedad.

### **1.6.3 Lugar: topofilias y topofobias**

Según la experiencia y observación de la autora en los dos años que realizó practica pedagógica, acompañamientos escolares, y análisis documental de la Escuela Pedagógica Experimental, se determinó:

La escuela está construida de manera que el paisaje circundante esté presente en todas las actividades de la comunidad, que el aire de los árboles del bosque inunde las aulas, propiciando un espacio en conexión permanente con la naturaleza, siendo esto ideal para la reflexión pedagógica sobre las nuevas escuelas que más parecen fábricas que espacios de formación ciudadana.

Es por ello que no solo el espacio es consecuente con el objetivo de construir otra escuela, sino que también es evidente en las conversaciones entre profesores y estudiantes, los cuales de vez en cuando se pueden escuchar diciendo un “eso es de la escuela tradicional”, como expresión de rechazo a algún tipo de comportamiento o propuesta pedagógica que vaya en contra de lo que ellos denominan “ser EPE”, es decir, de actividades encaminadas al trabajo colectivo y la formación de autonomía sin necesidad de códigos que amenacen a los individuos con castigos y sanciones.

#### **1.6.4 Emplazamiento: ventajas y desventajas**

En 1977, un grupo de maestros preocupados por las deficiencias de la educación tradicional decidieron crear la Escuela Pedagógica Experimental con 16 niños, casi todos hijos de los fundadores deseaban superar las quejas que manifestaban a la vez que su objetivo era “lograr una institución educativa que de manera eficaz ofreciera una educación de calidad en medio de un ambiente no violento” (Escuela Pedagógica Experimental, 2010, pág. 2)

Como punto de partida, escribe Dino Segura, cofundador y actual director de la escuela, tomaron los planteamientos de J. Piaget, sobre las capacidades emocionales, físicas e intelectuales de los niños y la manera como ellos en la interacción se van construyendo a sí mismos y van construyendo el mundo en que vivimos, que de acuerdo con ello “lo que debemos crear son los entornos de invención que, a nuestro juicio, estarían inmersos en el

interés, la discusión, la argumentación y el trabajo colectivo.” (2019, pág. 2) De modo que era el interés y el entusiasmo de los niños quienes guiaban la vida de la escuela, los cuales, con el paso del tiempo aumentaban tanto el número de niños como las preguntas, dudas e inconformidades, que enriquecieron cada día más los referentes conceptuales, epistemológicos y pedagógicos.

Es así como en los primeros años de la experiencia en la EPE los maestros reconocieron la necesidad de investigar, como paso fundamental para cimentar las bases de la innovación pedagógica, logrando que en los años 80 Colciencias aprobara la primera y segunda etapa de un proyecto de investigación cuya temática “exploraba la posibilidad de organizar la vida escolar en torno a proyectos de aula, en cuyo centro estaban a la vez las investigaciones de los estudiantes y las investigaciones de los maestros.” (Escuela Pedagógica Experimental, 2010, pág. 3) Aunque hoy hablar de proyectos de aula es algo común, en esa época era una propuesta exótica.

La década de los 80 culminó con la creación de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, en adelante CEPE, una institución que apoya a la EPE en la creación de propuestas de educación alternativas sustentadas en la investigación pedagógica, la reflexión constante del contexto y en la formación de maestros investigadores.

Desde entonces la EPE y CEPE han trabajado arduamente en la investigación, formación de maestros, publicaciones y organización de eventos como proyectos fundamentales para la transformación de la escuela usual en Colombia.

Sus instalaciones son conformadas por pequeñas edificaciones en madera, ancladas en un prominente bosque de pinos y eucaliptos, el cual es recurrentemente visitado por los estudiantes de la escuela. Es uno de los mayores atractivos que posee para aquellas personas que viviendo en la ciudad, buscan una educación alternativa conectada con la naturaleza, pero no tan alejada de sus lugares de residencia. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes viven en las localidades del norte de la ciudad por lo cual, deben hacer uso de rutas escolares para llegar a la escuela, por lo cual frecuentemente se ven envueltos en los problemas de

movilidad de la ciudad y luego en los trancones de la vía a la Calera, única ruta de acceso a la EPE.

Si bien la escuela ha trabajado a lo largo de toda su historia para divulgar y compartir su experiencia como innovación pedagógica, a la vez que se consolida como una propuesta de educación alternativa para Colombia, se debe mencionar que el éxito de esta también se debe a que la mayoría de los estudiantes provienen de familias con ingresos económicos altos y con un elevado nivel cultural, por lo cual, permite a la escuela poseer los recursos necesarios para incentivar la investigación y sistematización de su práctica.

### 1.6.5 Identificación de factores antrópicos, abióticos y bióticos

FACTOR ANTRÓPICO	
<p>Para establecer los factores antrópicos de la Escuela Pedagógica Experimental se recurre a los diarios de campo elaborados durante la Práctica Pedagógica llevada a cabo por la autora en el año 2019, en dicha práctica se realizó la observación no participante en las clases de sociales en los niveles trece, doce, y diez, que corresponden a los grados once, decimo y octavo respectivamente, de la observación se determinó que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● La mayoría de los estudiantes pertenecen a familias con altos ingresos económicos y amplio acceso cultural, residentes de la localidad de Usaquén y Suba, quienes llegan a la EPE en busca de educación alternativa a la escuela tradicional, la cual es vista como un escenario de sometimiento a las doctrinas neoliberales de educación para la competencia, mientras que en la EPE se promulga por la educación humana para la vida en colectivo.</li> <li>● En ese sentido, en la EPE no existe uniforme y manuales de comportamiento que limiten y castiguen al estudiante, pues se incentiva el autocontrol, la honestidad y la confianza como valores fundamentales para la vida en comunidad.</li> </ul>	
FACTOR BIÓTICO	
	<p>La Escuela Pedagógica Experimental se encuentra ubicada dentro de la Reserva Forestal Protectora Bosque Oriental de Bogotá, por lo cual está rodeada por una gran biodiversidad, endémica e introducida, como, el Pino, Eucalipto y Alisos.</p>

<p><b>Flora y Fauna</b></p>	<p>En cuanto a la fauna, son representativas especies como, la Rana sabanera, Rana de cristal andina, Rana bogotana, Comadreja andina, Ardillas, entre muchos otros.</p> <p>Cabe mencionar que el logo de la escuela hace alusión al insecto “Pyranthe_chilensis” o diablito el cual habita los árboles y arbustos circundantes a la escuela.</p> <div data-bbox="509 533 943 863" data-label="Image"> </div> <p><i>Ilustración 4: Escudo EPE. Extraído de <a href="https://axrivera.wordpress.com/2009/06/13/un-par-de-animales-pa-empezar/p1150071-2/">https://axrivera.wordpress.com/2009/06/13/un-par-de-animales-pa-empezar/p1150071-2/</a>.</i></p> <div data-bbox="509 968 906 1316" data-label="Image"> </div>
-----------------------------	--

**FACTOR ABIÓTICO**

<p><b>Geología</b></p>	<p>Los cerros orientales son formaciones de edad cretácica, perteneciente a la falla de Bogotá; la escuela se encuentra localizado en el grupo Guadalupe, conformado por afloramientos de arenisca dura.</p>
<p><b>Altimetría</b></p>	<p>La escuela está ubicada en el rango altimétrico de los 2.878 msnm, lo cual establece que está dentro de las zonas más altas de la cordillera oriental e incluye unidades como herbazales del orobioma Alto de los Andes. (Parques Nacionales de Colombia, 2019)</p>
	<p>Por el flanco norte de la escuela, corre la quebrada Morací protagonista de distintos trabajos de campo en el proyecto heterogéneo de Economía azul de la escuela, del mismo modo, por el flanco sur corre las aguas</p>

<b>Hidrología</b>	de la quebrada Puente de Piedra, afluente recuperado y protegido por la comunidad y los colegios circundantes.
<b>Climatología</b>	Según la clasificación de Caldas – Lang en el cual se considera el factor térmico y el factor de humedad, la escuela con una temperatura media de 7°C a 18°C se encuentra en una zona fría semihúmeda.

*Tabla 3 Identificación de factores antrópicos, abióticos y bióticos de la Escuela Pedagógica Experimental, (EPE)*

## 1.7 Marco legal

Según la Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación, las instituciones educativas amparadas por el artículo 77 gozan de autonomía escolar para “adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional” (Ministerio de Educación, 1994, pág. 17).

Desde el ámbito de la enseñanza, la salida de campo se implementa como un método de aprendizaje y actividad formativa que procura fortalecer “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica (...), orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (Ministerio de Educación, 1994, pág. 2).

Como dice Coll, (citado en Echeagaray , 2013, pág. 6)

La principal aportación de la salida de campo es que permite al alumnado adquirir aprendizaje significativo en el que el principal elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje es la construcción de significados. La persona aprende un concepto, un fenómeno, un procedimiento, un comportamiento, etc. en el momento en el que le atribuye significado.

La salida de campo como un ejercicio con acciones enfocadas a promover habilidades y conocimientos del estudiante que lo conduzcan al desarrollo de las competencias científicas básicas, investigativas y de pensamiento crítico y reflexivo, se basan en que el “aprendizaje solo es real y significativo cuando aprender posibilita la creación de saberes y la aplicación

de esos saberes en la práctica cotidiana” (Cely Rodriguez, Díaz Cáceres, & Ocampo Eljalek, 2008, pág. 106)

Ya que la salida de campo se concibe como un proceso pedagógico fuera del aula convencional, que amplía el espectro de los conocimientos teóricos, involucrando aspectos culturales y de experiencia de cada individuo, permite el cuestionamiento y confrontación directa del estudiante, posibilitando transformar las visiones de mundo que cada estudiante ha acumulado a lo largo de su vida escolar y familiar, con la realidad social, este ejercicio comparativo entre lo que se piensa del mundo y lo que es realmente posibilita en la formación de los educandos la construcción de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos que, orientados por el profesor deben apuntar al mejoramiento de la realidad social de nuestro país.

## 2. Marco Contextual

### 2.1. Contexto institucional

El siguiente apartado presenta la Escuela Pedagógica Experimental en dos vías, la primera como la institución en la cual se desarrolló la práctica pedagógica y a la vez explica los postulados de la Pedagogía EPE como modelo educativo.

La Escuela Pedagógica Experimental nace como una innovación educativa, producto de una constante búsqueda por construir un espacio acorde a los nuevos problemas y contextos del siglo XXI; en este camino de constante reflexión sobre el acto educativo, la enseñanza, la pedagogía, la didáctica y las clases, la participación en diversos encuentros de formación de maestros, entre otras actividades, llevo a la necesidad de sistematizar esta experiencia educativa consolidando la propuesta de la PEDAGOGÍA EPE, este modelo sustenta los principios pedagógicos que a lo largo de los 40 años que lleva en funcionamiento la escuela han posibilitado la construcción de un espacio de aprendizaje “con resultados de aprendizaje notables y ambientes de convivencia positivos, sin recurrir a imperativos de control como los manuales y las evaluaciones con calificaciones, previstos en la Ley General de la Educación, ni lo que allí mismo se denomina gobierno escolar” (Segura, Corporación EPE, 2019, pág. 5)

- *Concepciones teóricas que sustentan el ambiente educativo en la EPE*

¿Cómo se concibe la **educación** en la Escuela Pedagógica Experimental? Para la escuela la educación es un proceso de formación humana; es decir, considera que los conocimientos memorísticos son solo necesarios en la medida en que son aprovechables para lograr la transformación de la realidad social. En ese sentido, privilegia el desarrollo del pensamiento crítico como mecanismo de liberación de la visión de competitividad e individualismo de la sociedad actual, por lo que, deja atrás la búsqueda de alcanzar conocimientos medibles para concentrarse en la formación de niños y jóvenes autónomos, seguros de sí mismos, capaces de promover nuevas formas de organización comunitaria

basadas en la democracia y en el buen vivir. “Esta propuesta apunta a no tener niños, jóvenes y profesionales indiferentes con los problemas de la sociedad, del medio ambiente, la explotación, la pobreza, el acontecer político social, sino protagonistas de su formación, e íntimamente ligados con la práctica social” (Pallasco, 2009)

En cuanto a **el aprendizaje y la enseñanza**, aunque el punto de partida e inspiración fueron los planteamientos de J. Piaget sobre las capacidades de los niños y la manera en la que ellos interactúan, pues, para el autor no era necesario enseñar al niño lo que él está en capacidad de inventar, este enunciado formulo la necesidad de crear los “entornos de invención que, a nuestro juicio, estarían inmersos, en el interés, la discusión, la argumentación y el trabajo colectivo” (Segura, 2019, pág. 2). En ese sentido la escuela se propuso convertir el aula en un espacio interactivo que enriqueciera las explicaciones espontaneas de los niños con diversidad de formas de conocimiento, permitiendo incluso el planteamiento de interrogantes frente a un mismo problema, esto también con el objetivo de abrir el panorama a la existencia de múltiples verdades y no solo a una explicación única de la cual sería poseedor el maestro.

Bajo este panorama la concepción de **disciplina y obediencia** no tiene cabida pues lo que se busca es generar espacios de confianza donde niños y jóvenes son libres de expresar sus sentimientos y deseos a la vez que son autónomos y capaces de argumentar sus decisiones en torno a aspectos como su cuerpo, ideologías o sus relaciones interpersonales.

Ahora bien, las principales metas de la escuela y en general de la Pedagogía EPE son:

- *La democracia.*

La urgencia de construir un espacio donde se viva la democracia, no como un cúmulo de reglas y normas para la convivencia, sino en el ejercicio, de cómo mencionaría Estanislao Zuleta, la democracia sustentada en el respeto y reconocimiento del otro (y de sí mismo), como forma de construcción de comunidad desde la diferencia que posibilite el pensar en el lugar del otro para afrontar y decidir los problemas en colectivo desde la búsqueda de igualdad. “La democracia debe ser explícita en la clase

de matemáticas o de ciencias en cuanto la democracia es el rechazo a la obediencia, el rescate de la autonomía y con ello la capacidad de decidir”. (Segura, Corporación EPE, 2019, pág. 5)

- *El yo optimista y capaz: Orgullos y seguridades.*

La escuela tiene como responsabilidad contribuir en la formación de seres humanos que se vean a sí mismos seguros de sus capacidades y habilidades para resolver dificultades, que se sientan partícipes y protagonistas no solo en la escuela sino en los múltiples escenarios de su vida cotidiana, pues son conscientes de que su creatividad e imaginación brinda nuevas perspectivas para la solución de los problemas de la sociedad.

- *La escuela y su entorno.*

La necesidad de construir una escuela conectada con los problemas del mundo, pues no se debe limitar al estudio de disciplinas científicas, sino que por el contrario la escuela se debe articular con las urgencias del territorio para la construcción de significados que permitan entender y estudiar la realidad siendo conscientes de su participación en ella.

- *La razón del ser del quehacer escolar.*

Y es que en la medida en que se entiende la sociedad, la democracia y el sujeto como actor protagonista de la realidad, se abre la posibilidad de contribuir a la transformación social, el cual debe ser el fin principal de la educación en Colombia.

Fruto del trabajo por alcanzar estas metas, la escuela a adoptado distintas prácticas que se mencionan en numerosos artículos producidos por uno de los fundadores de la escuela, Dino Segura, quien en los últimos años se ha encargado de sistematizar esta experiencia de innovación pedagógica. A continuación, se expondrán brevemente algunos postulados

fundamentales para entender el ambiente educativo. Para una mayor precisión varios fragmentos fueron extraídos en citas textuales de algunos de estos artículos, y en un ejercicio de comparación serán contrastados con la realidad observada por la autora durante su periodo de caracterización de la comunidad educativa.

<p><b>Sistematización de la experiencia.</b></p> <p><b>Teoría</b></p>	<p><b>Observaciones de la práctica escolar.</b></p> <p><b>Realidad</b></p>
<p>Los distintos artículos son producto de la construcción colectiva entre el profesor Segura y distintos maestros, los cuales aportan desde sus áreas y experiencia la visión de lo que es la escuela y su metodología.</p>	<p>Las observaciones se llevaron a cabo durante el 2019, tiempo en el que se propuso el ejercicio de reconocimiento caracterización del espacio pedagógico.</p>
<p><b>El colectivo</b></p>	
<p>Una de las metas de la escuela es la construcción de democracia, para ello se propone la necesidad de vivir en un ambiente educativo de confianza que permitiera a todos los actores la participación sin presiones ni amenazas. Uno de los principales elementos que fomentaron la construcción de este ambiente fue el trabajo en colectivos. “Si el entusiasmo se mantenía en las clases cuando los niños trabajan en lo que les gustaba era por las interacciones de colaboración/competencia/armonía/distensión que se instauraban en los grupos en los que el reconocimiento jugaba un papel tan determinante, que se eliminaba cualquier</p>	<p>La existencia de colectivos es un pilar fundamental en el que se apoya la Pedagogía EPE, pues brinda a los miembros de estos la confianza y autonomía necesaria para que sean dueños de sus decisiones al mismo tiempo que de sus responsabilidades. Cabe aclarar que esta confianza nace de propiciar (o no evitar) situaciones problemáticas que deben ser enfrentadas colectivamente para su solución, creando seguridades en sí mismos y en el colectivo. Esta iniciativa permite que el estudiante se vea como miembro y protagonista en su ambiente educativo, inscribiéndolo en la consecución de objetivos y horizontes compartidos, tanto de manera local, como</p>

<p>atraso de evaluación u otra medida de control” (Segura, Corporación EPE, 2019)</p>	<p>podría ser su clase hasta el ser y sentirse, en lo que ellos denominan “ser EPE”.</p>
<p><b>Rechazo al currículo</b></p>	
<p>Hemos rechazado el currículo, esto es la predeterminación puntual de lo que tienen que aprender los estudiantes. Queremos, aunque no lo hemos logrado siempre, que las clases se articulen en torno a proyectos que tengan sentido para los estudiantes que son quienes acompañados por sus maestros los realizan. En otras palabras, hemos reemplazado los contenidos por las actividades que son comprometidas con el contexto. (Segura, 2018, pág. 293)</p>	<p>La inexistencia de un currículo estricto o formalmente establecido posibilita a los maestros y estudiantes trabajar sobre los intereses que surgen en el desarrollo de las clases, donde se evidencia la inclinación por determinados temas, siendo estos los hilos conductores de los proyectos de aula. Esto incentiva la participación de los estudiantes, pues son ellos quienes construyen las preguntas problematizadoras que trabajaran en el área.</p>
<p><b>Rechazo a la evaluación</b></p>	
<p>Queremos recuperar el valor del conocimiento, de los saberes y por ello hemos abandonado las prácticas de evaluación: Cada uno debe sentirse satisfecho por lo que ha hecho, por el problema resuelto, por el invento realizado o por la obra imaginada. El maestro despojado de esa arma contundente y a veces arbitraria que es la nota, es otro; los valores son otros y el origen de la autoridad también es diferente (aquí podríamos hablar de los maestros como líderes). La clase, así mismo, de ser un asunto personal de cada uno, que debe definirse de manera personal</p>	<p>En este aspecto podemos resaltar que la escuela ha rechazado cualquier forma de evaluación cuantitativa, abogando que este método incentiva la competencia y deja de lado que cada estudiante es un ser único con procesos de aprendizaje diferentes. Debido a esto, la escuela promueve que tanto profesores como estudiantes lleven a cabo encuentros de retroalimentación, donde se dialogan las dificultades, fortalezas y compromisos que cada uno debe asumir para mejorar el acto de aprendizaje.</p>

<p>e individual, pasa a convertirse en un colectivo comprometido con problemas, metas y satisfacciones compartidas. (Segura, 2018, pág. 293)</p>	<p>Estas reflexiones son compartidas con los padres de familia pues ellos también son pieza fundamental en el proceso educativo.</p>
<p><b>La vida en comunidad</b></p>	
<p>Si en el horizonte de esa escuela alternativa nos encontramos con la democracia y estamos convencidos de que la formación de demócratas no es el resultado de actividades puntuales preparadas para ello como seminarios o conferencias, sino algo a la vez más simple y complejo como lo es simplemente vivir la democracia en todas las instancias escolares, entonces tendríamos que pensar en cómo hacer para lograr una educación democrática en la clase, que es sinónimo de hacerlo en la academia, en los trámites administrativos, en las rutinas cotidianas como al utilizar los baños, ir al restaurante y, por supuesto, en las instancias más exigentes de la convivencia: dar solución a los conflictos ... Se trata de procurar que toda actividad escolar esté supeditada al fortalecimiento de la formación EN la democracia. (Segura, 2020, pág. 4)</p>	<p>Una de las metas de la escuela es la formación de personas democráticas y en ese sentido han optado por suprimir de su vida educativa todo aquello que adoctrine a la obediencia tanto a estudiantes como a maestros, lo cual incentiva la necesidad de auto regulación y autonomía en jóvenes y adultos.</p> <p>Esta idea de auto organización permea todas las instancias de la escuela, por ejemplo, en el nivel convivencial encontramos la inexistencia de manual de convivencia, por lo cual sus dinámicas para la resolución de conflictos siempre son particulares al caso propendiendo a una búsqueda permanente de instancia de autonomía y formación en valores entre los protagonistas.</p>
<p><b>El profesor y los estudiantes</b></p>	
<p>Es importante que los niños y estudiantes en general logren seguridades en sí mismos y confianza en el emprendimiento al abocar los problemas debemos ser optimistas pero</p>	<p>El papel del profesor es de acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ayudando a problematizar los temas o presentando nuevas visiones ante el</p>

<p>ese optimismo no debe fundarse en un discurso sino en una práctica, en esa cadena de éxitos logrados frente a los problemas que se han resuelto o los inventos que hemos hecho. Aquí es donde la clase (y el maestro, en particular) tiene que aportar como alguien que ve, valora, destaca, distingue y reconoce los logros de los estudiantes, las dificultades superadas, la imaginación, la recursividad que surgió en los procesos, etc. La meta de la clase debe verse más en términos de la formación de individuos seguros, optimistas y confiados de sus propias capacidades, que en cuanto esos individuos están en capacidad de repetir lo que otros han hecho frente a problemas ajenos y distantes. (Segura, 2018, pág. 295)</p>	<p>problema, pues el objetivo principal es que cada estudiante a partir de sus conocimientos, fruto de una vida de experiencias, puedan brindar nuevas soluciones desde su visión de mundo. Este es un ejercicio que se lleva a cabo en todas las esferas de la escuela, propiciando escenarios de autonomía y autogestión de los estudiantes para el desarrollo de capacidades individuales y colectivas dentro y fuera de la escuela.</p>
--	---

**Compromiso con el conocimiento pertinente**

<p>Queremos que la escuela sea un vehículo clave y comprometido con el conocimiento de lo que sucede en el país, por ejemplo, de su economía, sus tratados, las implicaciones de las políticas públicas, nacionales e internacionales. Ese compromiso con el sentido se presenta en diferentes niveles de cercanía, desde los problemas del aula y de la escuela, etc, hasta los problemas del mundo, planetarios. (Segura, 2018, pág. 295)</p>	<p>Una de las mayores preocupaciones de la escuela es la formación de estudiantes conscientes de la realidad social, económica y ecológica del país, para ello ha sido fundamental el trabajo por proyectos y por problemas, siendo la oportunidad de aterrizar los conocimientos disciplinares y lograr que sean capaces de comprender tanto su contexto inmediato como los problemas sociales en una macro escala.</p>
---	--

<b>La diversidad de saberes.</b>	
<p>Al mismo tiempo, para nosotros el conocimiento no es simplemente ciencia. Hay muchos otros conocimientos, lo que saben nuestros abuelos, los sabedores, los campesinos. Así, hemos traído a nuestras aulas a sabedores NO académicos, que son fruto y vehículo de los saberes tradicionales, indígenas, campesinos, se trata de especialistas. Así pues, la actividad no solo nos remite a otros conocimientos, sino que se justifica por el significado que en el contexto posee para quienes están comprometidos con ella. (Segura, 2018, pág. 295)</p>	<p>Para la escuela la interacción del estudiante con las artes es una necesidad para su formación humana, pues no solo es necesario poseer conocimientos en matemáticas, ciencias, robótica o lenguas, sino también la capacidad de ser sensible a la literatura, el arte y la ecología, es por ello que la escuela incentiva la participación y creación de espacios de dialogo con estas formas de entender el mundo, con la misma importancia que una clase de ciencias exactas.</p> <p>Al mismo tiempo que se trabaja por el reconocimiento de la heterogeneidad como un principio fundamental para la vida en comunidad.</p>
<b>En síntesis.</b>	
<p>Una escuela concebida de esta manera, si no cuenta con elementos institucionales de autorregulación y dinámicas muy bien definidas para la organización y administración de los recursos, tiempos, materiales, espacios, etc., podría terminar caminando a la deriva, Resumamos brevemente lo que hemos planteado como ideario de la Escuela Pedagógica Experimental y también como realidad que se vive en cuanto se trata de una escuela que está funcionando actualmente.</p>	<p>La Escuela Pedagógica Experimental es fruto del arduo trabajo investigativo y reflexivo sobre la educación actual, el papel docente, y la formación humana, donde a lo largo de sus 40 años se ha catalogado como una experiencia de innovación apostándole a otro tipo de metodologías distintas a lo que suele llamarse currículo, manual de convivencia o evaluación, construyendo su propio modelo pedagógico, el cual está siempre en constante reflexión pues se debe adaptar a las nuevas exigencias de la</p>

<p>Por una parte, a partir de consideraciones teóricas nos replanteamos y rechazamos tanto la arbitrariedad de la homogeneización, como la existencia del currículo y de las prácticas de evaluación. En segundo término, en vez de centrar las metas en los contenidos buscamos que lo que se haga posea sentido para quienes lo hacen (estudiantes y maestros) y al mismo tiempo, que existan elementos claves en la convivencia sobre la base del trabajo en colectivo y la búsqueda de seguridades y orgullos en los estudiantes. Finalmente elaboramos un modelo pedagógico en cuyo centro están las actividades (no los contenidos), los múltiples conocimientos contextuales y las prácticas de reconocimiento. Y, todo esto, inmerso en la convicción de que la escuela tiene como una de sus metas contribuir más a la transformación de la sociedad, que a perpetuarla. (Segura, 2018, pág. 295)</p>	<p>sociedad, pero siempre propendiendo por la formación para la sana vida en comunidad.</p>
--	---

*Tabla 4: Contrastación de la teoría/realidad del ambiente educativo EPE .Elaboración propia, (2019).*

### 2.1.1 Análisis del Plan Educativo Institucional de la Escuela Pedagógica Experimental

Para el análisis del PEI de la Escuela Pedagógica Experimental se tuvieron en cuenta diez elementos académicos los cuales nos dan una visión a detalle de lo que es la escuela, su forma de organización y trabajo.

*Tabla 5: Análisis del plan educativo institucional de la EPE. Elaboración propia, (2019).*

<b>ELEMENTOS ACADÉMICOS DEL PEI</b>	
<b>PROPÓSITOS</b>	<p>Como lo describimos anteriormente la escuela tiene como compromiso construir otras alternativas de organización social, que apunten a una sociedad más justa “y equitativa cuya organización esté inspirada en un compromiso con los individuos, como protagonistas; con el conocimiento y el arte como orientaciones para el trabajo; y con los colectivos como vehículo que posibilita las transformaciones sociales” (EPE, 2010, pág. 7) esto con el fin de contribuir a la consolidación de una sociedad verdaderamente democrática.</p> <p>A la vez que valora la heterogeneidad como propulsora de la vida en comunidad en paz, todo esto acorde con los Fines de la Educación, que presenta la Ley 115 de 1994, y que se refieren a la importancia de reconocer el pluralismo (Art. 5, Fin 2), la diversidad (Art. 5, Fin 6) y la participación (Art. 5, Fin 3).</p>
<b>SECUENCIACIÓN</b>	<p>La escuela ha optado por la organización por ciclos y niveles como forma de dar prioridad a las características, interés, búsquedas y necesidad de los estudiantes de acuerdo con sus edades y contextos personales, a la vez que permite el trabajo de pequeños colectivos de maestros quienes discuten alrededor de los ambientes, problemáticas de convivencia, propuestas y alternativas pedagógicas que son particulares de cada ciclo.</p>

	<b>NOMBRE DEL CICLO</b>	<b>NIVELES DEL CICLO</b>	<b>GRADOS SEGÚN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO</b>	<b>EDADES</b>	<b>CARACTERÍSTICAS SEGÚN LA TEORÍA DEL DESARROLLO COGNITIVO DE JEAN PIAGET</b>
	Escuela inicial o Primer ciclo	0,1 y 2	Pre-escolar, pre-kínder, kinder y transición	3 a 6 años	<p>Los niños de primer ciclo, se encuentra en un primer momento en una etapa sensoriomotora según Piaget, en el cual el sujeto aprende mediante la coordinación de actividades sensoriales como ver y oír, al igual que está en una constante exploración y reconocimiento del entorno.</p> <p>A partir de los 4 años predomina el estadio preoperacional, pues junto a un alto grado de curiosidad, se desarrolla gradualmente el uso del lenguaje y la capacidad para pensar en forma simbólica. Posee un alto de nivel de concentración en una cosa sin tomar en cuenta las demás, por lo cual es capaz de pensar lógicamente en operaciones unidireccionales.</p>

	Segundo ciclo	3, 4, 5, 6 y 7	1º, 2º, 3º, 4º y 5º	6 a 11 años	Dado que están en la etapa de las operaciones concretas es capaz de realizar operaciones lógicas, del mismo, puede colocar cosas y sucesos en un orden determinado y advierte claramente la relación parte-todo. Sin embargo, todo su pensamiento se circunscribe a los aspectos y características concretas del mundo que lo rodea.
	Tercer ciclo	8,9 y 10	6º, 7º y 8º	11 a 14 años	Se encuentran en la etapa las operaciones formales, por lo cual se abre la capacidad de abstracción y el pensamiento simbólico se incluye en los procesos de razonamiento del individuo. Sus pensamientos ya no se limiten ya exclusivamente a la situación presente. Accede al raciocinio hipotético-deductivo.  Del mismo se encuentra en una etapa preadolescente por lo cual, “la identidad y auto concepto juegan un papel importante en su configuración como jóvenes. Igualmente, sus intereses académicos y búsquedas con el conocimiento son más especializados, con un

				gran interés por las problemáticas sociales y aquellas que generen controversia.” (EPE, 2010, pág. 16)
Cuarto ciclo	11, 12 y 13	9°, 10° y 11°	13 a 18 años	La prioridad en este ciclo es fortalecer los procesos de aprendizaje que permitan interiorizar valores de autonomía, responsabilidad y compromiso que los conlleve a posicionarse en la escuela y en la sociedad, en un proceso en doble vía, intra-inter personal.

*Tabla 6: Organización por ciclos y niveles de la EPE. Elaboración propia, (2019)*

Del mismo modo la escuela a establecido siete áreas de trabajo que corresponden a lenguaje, matemáticas, ciencias, sociales, inglés, educación física y artes, como los campos de conocimientos básicos (que no deben verse como disciplinas aisladas una de otras), a la vez que propone distintos proyectos heterogéneos de literatura, teatro, economía azul, entre otros, como espacios de participación donde estudiantes de diferentes edades pueden confluír para el análisis de temas específicos, esto como propuesta de integración de la comunidad, que analizaremos más adelante.

**CONTENIDO**

En la búsqueda de establecer una escuela nueva y distante a las tradicionales formas de conocimiento que abogan por la memorización de teorías y formulas, la escuela se ha planteado la necesidad de construir una metodología que “permita al educando acercarse a la realidad desde diferentes aspectos: la creación, la deconstrucción y construcción de la información, dar significado al objeto estudiado, asimilar su carácter

complejo y variable en la construcción de conceptos, estructuras, nociones que se pueden ser estructuras lingüísticas, sociales o culturales.” (EPE, 2010, pág. 32) En otras palabras, una escuela donde el conocimiento no se transmite sino que se construye, por ello, la escuela ha determinado que:

su estructura curricular más desde un enfoque práctico, a partir de la Teoría Práctica del Currículum propuesta por Schwab (en Kemmis, 1993:86), en donde los profesores ya no se limitan a cumplir con la estructura propuesta por especialistas en las disciplinas, sino a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores y de la deliberación práctica. De manera que, su razonamiento no se limita a lograr fines, sino a proporcionar elementos necesarios para que las personas tomen decisiones para actuar frente a situaciones sociales conflictivas. (EPE, 2010, pág. 35)

En ese sentido, los contenidos disciplinarios no son el aspecto más importante de la vida escolar, sino que la búsqueda está centrada en la consecución del horizonte institucional, a través del trabajo por proyectos (de aula, heterogéneos y de área), lo cual permite no solo abordar temas disciplinarios sino también posibilidad el ejercicio de análisis y solución del problema desde una mirada holística, esto con el objetivo de desarrollar pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los estudiantes, más que memorístico.

Cabe mencionar que aunque la escuela no establece un currículo estricto, si se puede vislumbrar en su estructura educativa, tres dimensiones mutuamente complementarias, la primera hace alusión al dominio individual, la segunda al dominio colectivo y la tercera al dominio con el entorno, estas hacen referencia a objetivos, metas e intencionalidades básicas que se plantean desde el área, sin ser estas un limitante a la hora de realizar los proyectos, pues se parte de que la realidad del contexto escolar es particular y compleja en cada caso.

	<b>CICLOS</b>	<b>DOMINIO INDIVIDUAL</b>	<b>DOMINIO COLECTIVO</b>	<b>DOMINIO CON EL ENTORNO</b>
	Ciclo 1	Desde los hábitos y el cuidado del sí mismo se fortalece la construcción del yo como un sujeto importante y activo dentro de una comunidad.	La consolidación del trabajo en colectivo desde el reconocimiento y la valoración del otro, de la valoración del espacio físico y social y la confianza y libertad para expresar sus opiniones.	Se busca construir desde el respeto hacia sus congéneres que son miembros de una comunidad, llevando a la identificación de una diversidad de pensamiento de acciones y posturas de los diferentes integrantes de un colectivo.
	Ciclo 2	En el camino de la construcción del yo sé amplia la concepción de comunidad a partir de la interacción con el otro, con la familia y la escuela.		
	Ciclo 3	Aquella capacidad del sujeto para tomar por sí mismo una posición activa y argumentada que parte del sentido de pertenencia hacia		Se fortalece la participación colectiva y la concientización de las habilidades para transformar sus realidades próximas desde el reconocimiento de la diversidad y la autorregulación.

	los elementos de identidad del grupo social.		
Ciclo 4	Un estudiante que muestre una participación directa en relación con las problemáticas de su entorno, que dé cuenta de una verdadera aprehensión de la función social del ser humano.		Se busca formar estudiantes críticos que piensen en una realidad social marcada por la desigualdad, los conflictos políticos, los problemas ambientales y económicos en nuestro país. Que se conviertan en sujetos transformadores de la sociedad.

*Tabla 7: Dominios cognitivos de la Pedagogía EPE.*

Para el caso del área en Sociales en la EPE encontré que los planteamientos curriculares se basan en la presentación de ejes de estudio, a partir de preguntas problemas que aborden tanto problemáticas disciplinares de la geografía, la historia y la economía, al igual que problemas de contexto como la construcción de democracia, la violencia en Colombia, problemáticas de género, entre otros, es decir el análisis de procesos sociales a partir de categorías de espacio-tiempo, que permiten el análisis y la reflexión de las ciencias sociales desde una mirada local y cercana a los intereses de los jóvenes.

¿Existe la democracia?, ¿cómo es un buen gobernante? ¿La ley es igual para todos? ¿De dónde surge la pobreza?, ¿cuáles son los factores generadores de violencia?; estas son algunas preguntas que se convierten en el centro de debate de las clases de ciencias sociales, nuestra intención no es llegar a una

	<p>respuesta o procedimiento para explicar estos aspectos de la realidad. Por el contrario, uno de los principios que orienta nuestra práctica es la construcción de un conocimiento útil para comprender los procesos sociales, donde el estudiante cumpla con “unas expectativas” como sujeto crítico y propositivo, Es, a su vez, una herramienta para la convivencia y la construcción de una ciudadanía. Un primer aspecto en la concepción de la enseñanza de esta ciencia es su carácter interdisciplinar; no se habla de enseñar historia, economía, geografía o política, el acercamiento conceptual se da a partir del estudio de procesos sociales que permitan incorporar un análisis desde los diferentes razonamientos disciplinares. De esta manera, el estudiante tiene un acercamiento a la complejidad y la subjetividad que acompañan los discursos y teorías frente a la realidad social. El trabajo de aula busca estudiar cada una de las partes que constituyen la sociedad y llegar a conocer los principios y estructuras que la configuran; ese análisis remite a observar su trayectoria histórica, e identificar sus transformaciones, variaciones en el tiempo y en el espacio. Este proceso de aprendizaje se fortalece a partir de habilidades cognitivas como la reflexión, la inferencia, comprensión y argumentación de los estudiantes frente a los fenómenos sociales cercanos a su realidad. (Segura, 2010, pág. 42)</p>
<p><b>METODOLOGÍA Y RECURSOS EDUCATIVOS</b></p>	<p><b>REUNIÓN POR CICLOS</b></p> <p>Este espacio está constituido por los directores de grupo de cada nivel, como un tiempo para el dialogo y la reflexión sobre diferentes situaciones relacionadas con cada nivel, solución de conflictos, casos de estudiantes en particular, problemas o solicitudes de los estudiantes y docentes, al igual que para la construcción de iniciativas culturales, recreativas, entre otras.</p>

### **ASESORIAS**

Se ha establecido espacios de socialización entre los maestros de una determinada disciplina, en este espacio se discuten los abordajes académicos al igual que los proyectos que se desarrollan desde el área en los distintos niveles, del mismo, se fomenta la investigación y sistematización de la experiencia educativa.

### **ATAs**

Como el centro de la educación no es la información sino el conocimiento, la creatividad y el trabajo en colectivo no se puede pensar en una metodología tradicional, es por ello por lo que la escuela a lo largo de su trayectoria ha consolidado y establecido el trabajo en ATAs (actividades de totalidad abiertas), como una estrategia ligada a la consolidación de espacios de formación tanto en la convivencia como para la construcción de la relación sujeto-conocimiento.

Según el PEI las ATAs como propuesta pedagógica poseen algunas características:

**-coherencia conceptual**, ya que deben partir de problemas o situaciones problemáticas tomadas como totalidad y explorarlas en búsqueda de explicaciones racionales que satisfagan requerimientos precisos en cuanto a su estructura lógica y su relación con la experiencia.

**-coherencia lógica**, al profundizarse en la solución a los problemas deberá irse tan lejos como sea posible, siempre y cuando en tal exploración exista comprensión por parte de los estudiantes. En la dinámica de la clase se debe propiciar además la toma de conciencia de las formas de argumentación y de extrapolación que se utilizan y privilegiar así las formas colectivas de trabajo: las actividades discursivas.

**-coherencia en el formato**, las ATAs deben partir de problemas realmente interesantes para los alumnos y permitir la "explosión de actividades" que surge de la discusión de problemas asumidos como propios por parte de los estudiantes.

En su desarrollo se atraviesan distintos estadios, el primero es poseer un punto de partida, este por lo general está dado por una pregunta o la presentación de un tema por parte del maestro quien conoce a sus estudiantes y el entorno y es capaz de generar temas que motiven a los estudiantes, sin embargo, la pregunta también puede surgir de los mismo estudiantes; el segundo estadio, la generalización del interés, corresponde a la etapa de desarrollo de la actividad, aquí se busca obtener y mantener el interés de los participantes al ser un problema contextualizado socialmente, que permita el trabajo creativo a la vez que sea un reto intelectual que permita mantener la motivación y la concentración del grupo; el tercer estadio corresponde a la aproximación discursiva de la solución, para ello es muy importante el trabajo en colectivo, pues es en dialogo con sus pares que las distintas soluciones son puestas a prueba al ser sometidas a debate y deberán ser argumentadas por sus autores, en este punto el papel del maestro es fundamental y complicada pues deberá orientar la discusión, formulando preguntas que permitan problematizar, sin emplear argumentos de autoridad con su figura de maestro; y el cuarto y último estadio es el del trabajo experimental este se basa es poner a prueba las teorías de los alumnos con nuevas posibilidades de análisis esto con el fin de enriquecer el ejercicio.

La forma en la que se estructura las ATAs puede parecer muy circular en la medida en que se puede volver varias veces sobre el mismo tema, pero su objetivo está en obtener cada vez más profundidad. Esta metodología es empleada en los diferentes proyectos sean de aula, de área o heterogéneos.

## **TRABAJO POR PROYECTOS**

Para la escuela trabajar por proyectos posibilita el estudio del proceso más que del producto, esto hace que los participantes deban ser protagonistas, tanto en la formulación del mismo como en su consecución.

No se plantea el proyecto en función de las disciplinas: la intencionalidad del sujeto que investiga trasciende la disciplina, trasciende la información y lo involucra de manera íntima. En estas actividades no es suficiente la información de los textos o especialistas, sino que se reconoce como necesaria la participación del estudiante; es él quien crea, discute, imagina, razona, propone, intuye, etc. Se busca abordar los cuestionamientos de los estudiantes, haciendo uso de la información que nos brindan las diferentes disciplinas y campos del saber, de espacios como conferencias y seminarios, y de visitas a sitios especializados. (EPE, 2010, pág. 54)

Los proyectos deben tener sentido para cada participante del colectivo, es por ello se plantean desde distintas metodologías y objetivos, a continuación, expongo brevemente cada uno.

### **PROYECTOS HETEROGÉNEOS**

Estos proyectos se caracterizan por ser un espacio donde se reúnen estudiantes de distintos niveles, quienes trabajan en torno a una temática en particular (robótica, economía, danza, teatro). Al confluir jóvenes de distintos niveles, edades e intereses se abre la posibilidad del dialogo de diversas miradas y opiniones de un mismo punto, aspecto que es la mayor fortaleza de este tipo de proyectos, al igual que refuerza el sentido de comunidad al permitir la interacción libre de estudiantes.

### **PROYECTOS DE AULA**

Se plantean como oportunidades para generar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes aprenden cosas diferentes a las que usualmente se intenta enseñarles, a través de preguntas problemas que pueden surgir desde ellos mismos o los profesores, estas preguntas usualmente abordan temáticas que van más allá a una sola disciplina, permitiendo que confluya distintas formas de acercamiento a la solución más allá de las respuestas tradicionales de una sola ciencia, a la vez que abre el espacio a la experimentación y confrontación del conocimiento.

### **PROYECTOS TRANSVERSALES**

Son ejes de trabajo en los que profesores de distintas áreas y niveles aportan en su construcción desde sus visiones teóricas, metodológicas y orientaciones pedagógicas. Los ejes abordan temáticas de sexualidad, tiempo libre, PRAE y Diversidad Cultural.

### **SALIDAS DE CAMPO**

Uno de los postulados de la EPE plantea la necesidad de mantener a los jóvenes conectados con su entorno inmediato; es decir, la escuela no se puede concebir como un espacio separado de las problemáticas del contexto circundante, es por ello que se fomenta las salidas de campo como oportunidad para mantener conectada la vida escolar con la realidad local, de modo que son frecuentes las salidas al bosque, al río, al museo, a la plaza para que permitan al estudiante problematizar permanentemente la realidad.

### **SALIDAS DE VIDA INDEPENDIENTE**

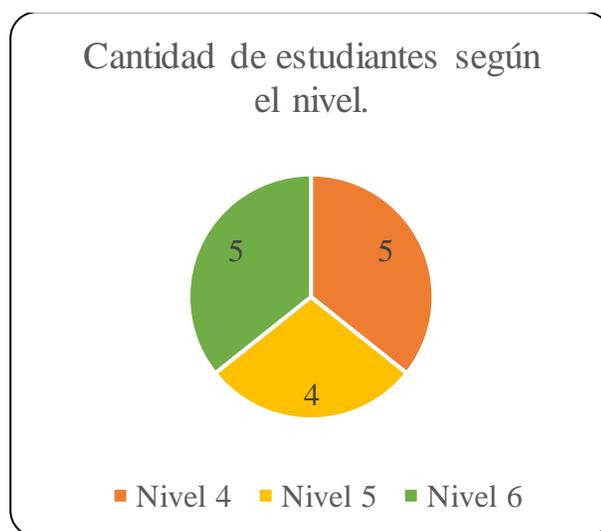
	<p>Las salidas de vida independiente son viajes que los estudiantes realizan a distintos lugares de Colombia, donde se promueve la vida en colectivo desde la independencia de cada estudiante, donde se dejan atrás las nociones de castigo, reglas, límites, autoridad y se fomenta la consciencia individual de autonomía y autocontrol, a la vez que se refuerzan la consciencia de la vida en sociedad desde el reconocimiento de las diferencias del otro.</p>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p>	<p>La escuela ha optado por dejar a atrás las formas tradicionales de evaluación cuantitativa, por el contrario emplea una forma de reflexión y autocrítica desde la coevaluación y la heteroevaluación a partir de una mirada cualitativa del proceso de cada joven; para ello, cada estudiante se reúne con sus profesores de manera privada y juntos llevan a cabo un diálogo o conversación donde se realiza un análisis de lo acontecido durante el periodo académico, hallando las fortalezas, debilidades y puntos a reforzar. Es así como al final se construye un informe con los diálogos que se han llevado a cabo con cada profesor donde se consiga también compromisos y nuevas estrategias a implementar para mejorar el proceso de aprendizaje, este informe es socializado con los padres quienes también son protagonistas del proceso educativo.</p>

## 2.2. Perfil de estudiantes

El proyecto pedagógico se desarrolló por medio de la plataforma Classroom con estudiantes del proyecto heterogéneo Geo-juegos a cargo del profesor Piter Forero durante el año 2020.

### 2.2.1 Análisis de encuesta socioeconómica

Una de las indagaciones iniciales para el acercamiento a los estudiantes era identificar sus edades y niveles escolares; su lugar de residencia ya sea apartamento, casa o finca y reconocer su núcleo familiar cercano, de modo que se pudiera establecer un perfil tanto del entorno, como del estudiante. A continuación, se presenta de manera estadística la relación de estos datos:



*Ilustración 5: Cantidad de estudiantes según el nivel. Elaboración propia, (2020)*

En el gráfico podemos evidenciar que los estudiantes se encontraban en su mayoría en Segundo ciclo, por lo que sus edades oscilaban entre los 8 a 12 años, algunos estudiantes aún estaban aprendiendo a leer y a escribir y requerían un apoyo adicional frente a los ejercicios que requieran estas habilidades.

Tipo de vivienda	No. de estudiantes
Apartamento	7
Casa	4
Casa rural	3

Ocupantes de la vivienda	No. de estudiantes
1 - 3	5
4 a 6	9

Tabla 8: Tipo de vivienda por estudiante EPE. Elaboración propia, (2020).

En términos de vivienda se encontró que la gran mayoría de estudiantes en el momento de la ejecución de la práctica, vivían en conjuntos de apartamentos o casas en la ciudad de Bogotá, ubicados predominantemente en la zona centro-norte de esta; mientras que una minoría habitaban casas rurales cerca al municipio de la Calera y un solo estudiante se encontraba en el municipio de Melgar.

Así mismo, la presencia de más de 4 personas en la vivienda con relación filial fue predominante, lo que permite crear y desarrollar habilidades de comunicación y convivencia, las cuales son fundamentales a la hora de expresar sus opiniones y emociones al grupo. Por otro lado, dada la coyuntura, aunque todos los estudiantes contaban con la presencia de algún adulto en sus casas, los rasgos de independencia y autonomía fueron evidentes en los estudiantes, ya que eran responsables de sus labores académicas, al encontrarse sus padres ocupados con sus propias labores académicas o laborales.

Cabe destacar, que los intereses de los estudiantes están fuertemente influenciados por el oficio o que hacer laboral de los padres, incidiendo desde las actividades que llevan su a cabo en su tiempo de ocio como sus proyecciones profesionales.

### 2.2.2 Análisis de encuesta de necesidades básicas

A la luz de la teoría del desarrollo a escala humana de Max Neef, la encuesta realizada para la indagación de la satisfacción de las necesidades básicas es positiva, arrojando como resultado que en la mayoría de los aspectos los estudiantes encuentran cubiertas sus necesidades, a pesar de la difícil coyuntura ocasionada por el COVID-19. Así pues, se puede establecer que, en términos socioeconómicos, los estudiantes poseen un ambiente propicio para concentrarse en sus responsabilidades estudiantiles.

NECESIDADES DE SER Y TENER	
Necesidad	Nivel de satisfacción
Salud	Alta
Alimentación	Alta
Relaciones familiares	Media
Relaciones sociales	Media
Descanso	Alta
Hábitat	Alta

NECESIDADES DE HACER Y ESTAR	
Necesidad	Nivel de satisfacción
Sentido de pertenencia	Bajo
Responsabilidad	Alta
Respeto	Media
Confianza en sí mismo	Alta

*Tabla 9: Satisfacción necesidades básicas estudiantes EPE. Elaboración propia, (2020)*

Por otro lado, en las cuestiones del ser y estar de los estudiantes, se evidencia dificultades frente al autorreconocimiento como miembro de una comunidad dada a la ausencia de interacción social, provocado por las medidas de aislamiento producto de la pandemia, reforzado por la diferencia de edad, intereses y gustos de los habitantes de sus entornos inmediatos.

### 2.2.3 Análisis de encuesta de desarrollo moral

Para perfilar a los estudiantes del proyecto se debe recordar, que sus edades oscilan entre los 9 a 12 años, por lo que, según la teoría de desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, los estudiantes se encontrarían en el tránsito de un nivel de moralidad preconvencional a una convencional, lo que, en otras palabras, sería, pasar del egocentrismo propio de la niñez a la interiorización de unas normas que permiten el orden y la convivencia social.

Ahora bien, para el caso de los estudiantes del proyecto, se les presento cinco casos en los que podían decidir sus acciones en diversas situaciones hipotéticas en la escuela, sus casas y con sus amigos, como resultado se obtuvo que aunque se mantiene una postura convencional, en donde predomina la satisfacción de actitudes deseadas por otros, también se evidencio la presencia de niveles posconvencionales, rasgos característicos de la adultez

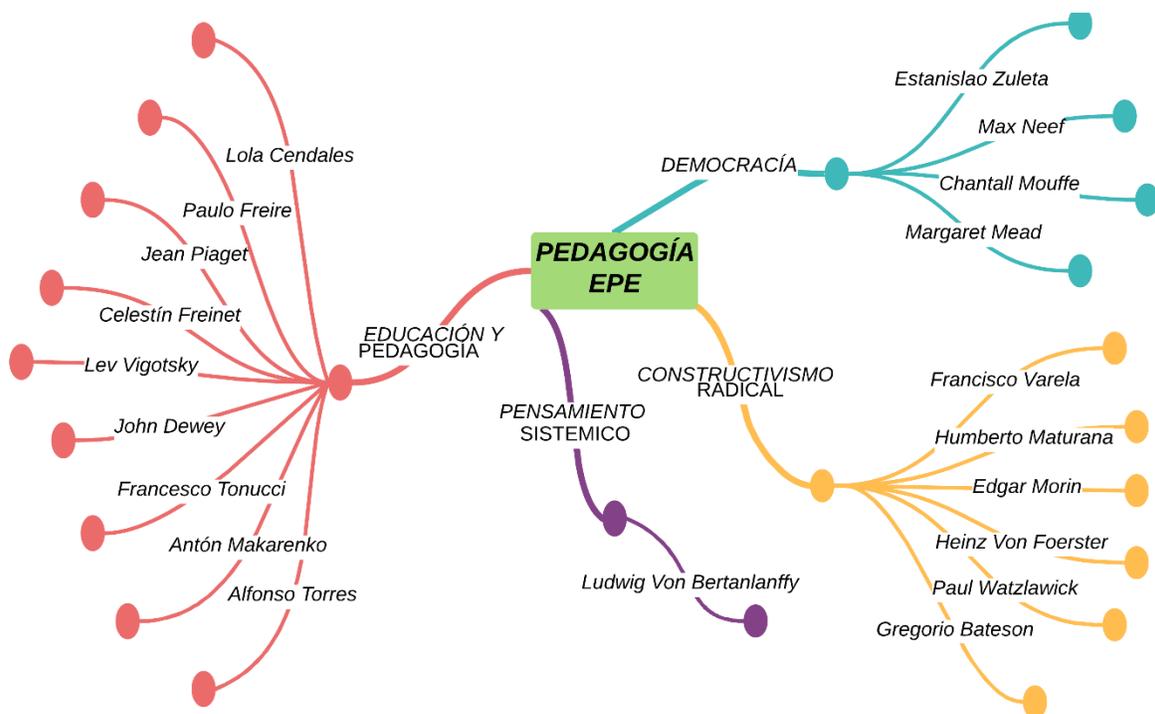
temprana, donde ya se reconocen conflictos morales y la elaboración de sus propios juicios de valor con base en sus experiencias de vida.

### 3. Marco teórico

#### 3.1. La Pedagogía EPE

La construcción de la Pedagogía EPE ha sido un largo camino, donde la lectura de múltiples referentes conceptuales a enriquecido la visión epistemológica y pedagógica de la escuela; los aportes, teorías y reflexiones de pedagogos, sociólogos, biólogos entre otros, han sido fundamentales para la consolidación de la escuela de hoy en día, que lejos de estar terminada se encuentra en reflexión y autoconstrucción permanente.

En la ilustración 6, se muestran algunos de los autores que con sus postulados influyeron en la consolidación de cuatro grandes temáticas que son fundamentales en la pedagogía EPE.



*Ilustración 6: Influencias pedagógicas en la EPE. Elaboración propia, (2020).*

- Educación y pedagogía

Desde el inicio de la EPE los profesores fundadores tuvieron como propósito reflexionar y replantear los postulados tradicionales de la escuela; de modo, que aunque partieron de la lectura de Piaget, Vigotsky, Freinet y Dewey en otros, los cuales tienen una visión constructivista de la educación, con el tiempo y la experiencia de la interacción con los niños,

la EPE fue transformando sus pilares, dejando lo que para ellos mejor les funcionaba a la vez que iban creando sus propias reflexiones teóricas, es así como en la actualidad, aunque podamos encontrar un espacio con raíces evidentes en la escuela nueva y las pedagogías críticas latinoamericanas; la EPE se constituye como un espacio basado en la democracia, en las seguridades del estudiante, en el ambiente escolar y en la necesidad de conexión con el contexto.

- Democracia

La EPE coincide con los postulados de Estanislao Zuleta, al reconocer que vivir en democracia no es evitar el conflicto, sino aprender a resolverlos de manera eficaz como forma de convivir en respeto con la comunidad, por ello el enunciado “una escuela donde no todo está resuelto” promueve la reflexión constante de diferentes puntos de vista en el reconocimiento del otro como base fundamental de una realidad diversa, conflictiva y en la que efectivamente no todo está resuelto.

- Pensamiento sistémico y constructivismo radical

En la búsqueda de entender el conocimiento más allá de algo abstracto y dividido en disciplinas, en la EPE se empieza a indagar y explorar la teoría general de los sistemas, como una oportunidad de entender el mundo y las relaciones como algo complejo. Este postulado es fuertemente defendido desde el constructivismo radical, quien entiende la realidad como un conjunto, que, aunque respeta la singularidad, asume una aposición holística y en ese sentido, estudiarlo por disciplinas sería absurdo. Por ello iniciativas como las ATA'S y los proyectos heterogéneos cobran mayor importancia en la escuela, pues es desde la experiencia en la cual se asume el conocimiento.

Es así como en la búsqueda de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje de la geografía, se encuentra a la Pedagogía EPE como un aliado pionero en investigación educativa, reconociendo en su método pedagógico una oportunidad de construcción de conocimiento fuera del verbalismo académico, que permite la exploración conceptual y metodológica.

### **3.2 Enfoque geográfico: Geografía de la percepción**

La geografía de la percepción nace en la década de 1960 con un amplio énfasis en la visión subjetiva de la realidad, que, hasta el momento, y debido a la preponderancia del

empirismo cuantitativo, no poseía relevancia en el análisis científico. Es así como desde entonces el análisis subjetivo de la realidad adquirió cierto grado de importancia dentro de la comunidad académica, tanto así, que hoy las investigaciones académicas no disocian lo cuantitativo de lo cualitativo generando así modelos investigativos mixtos.

Trabajos desde la psicología influenciaron las bases epistemológicas de la geografía de la percepción, sin embargo, en el campo del urbanismo, la obra de Kevin Lynch sobre *la imagen de la ciudad* (1960) permitió tomar conciencia del valor de algunos elementos del paisaje urbano en la configuración de la imagen que los ciudadanos poseen, de modo que es diferente en cada persona, pues, está es influida o determinada por diferentes factores, entre ellos la edad, la clase social, la actividad, el tiempo de residencia. Con los años el análisis de la percepción ciudadana se volvió fundamental en el estudio geográfico de la relación espacio-hombre, aunque los primeros usos dados a la categoría percepción fueron utilizados para estudios sobre riesgos o catástrofes naturales, actualmente son ampliamente empleados para el estudio de la percepción del paisaje, la ciudad, el sentido de pertenencia a un territorio, entre otros.

El planteamiento teórico de la geografía de la percepción parte de establecer que el ser humano construye una imagen o “mapa mental” del espacio que vive teniendo en cuenta su experiencia con el lugar, estableciendo, según Lynch, la imagen mental del paisaje urbano se establece según una lógica de sendas; caminos y rutas que se utilizan; bordes o líneas de separación tales como ríos, playas, ferrocarriles; nodos, que son puntos estratégicos de confluencia social; barrios e hitos significativos los cuales sitios identificables en el paisaje como estatuas, edificios, entre otros. El geógrafo Pocock simplificó la clasificación reduciéndola a tres tipos, de características puntuales, lineales y superficies.

Según autores como José Somoza, Horacio Capel, Francisco Morales, entre otros, las encuestas, entrevistas y la construcción de mapas mentales, permiten el acercamiento al conocimiento subjetivo del espacio de los ciudadanos, información que puede ser contrastada con lo denominan medio real o espacio objetivo y juntos establecer un acercamiento a la concepción de espacio geográfico.

### **3.3 Enfoque investigativo**

#### **3.3.1 Paradigma interpretativo**

En esta investigación nos posicionaremos desde el paradigma interpretativo, el cual comprende la realidad como dinámica y diversa, y su interés va dirigido al significado de las acciones humanas y de la práctica social “su propósito es hacer una negación de las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, significación y acción” (Gómez, 2020, pág. 12), en ese sentido, este paradigma no concibe la medición de la realidad, sino su percepción e interpretación, que, al ser dinámica, cambiante y dialéctica, posee en sí sus propias contradicciones.

Algunas características del paradigma interpretativo a tener en cuenta según Gómez son:

- Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.
- Considera a la entrevista, observación sistemática y estudios de caso como el método modelo de producción de conocimiento. Su lógica es el conocimiento que permita al investigador entender lo que está pasando con su objeto de estudio, a partir de la interpretación ilustrada.
- Procura desarrollar un conocimiento ideográfico. Se centra en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos.
- Entre la investigación y la acción existe una interacción permanente. La acción es fuente de conocimiento y la investigación se constituye en sí una acción transformadora

En ese sentido, el dialogo continuo y participativo de los estudiantes es fundamental para dar lugar a interpretaciones a las acciones realizadas en el espacio, sin pretensión de esquematizar su experiencia de vida, sino de significarla en tanto un conocimiento geográfico.

### 3.3.2 Enfoque Cualitativo

Es un método científico de estudio que busca “comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna.” (Sandoval, 2002, pág. 11); es decir, con este método se abordan los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes en relación con el investigador y el entorno, profundizando en las visiones de mundo, interpretaciones y significados, y es esta la esencia de la investigación cualitativa. Ahora bien, para entender a profundidad la investigación cualitativa se deben conocer los postulados epistemológicos fundamentales de esta, los cuales, según Sandoval, (2002), parten de tres preguntas:

- ¿Cómo se concibe la naturaleza del conocimiento y la realidad?

Con respecto a cómo se concibe y produce el conocimiento desde el método cualitativo, este parte de la observación para producir “teorías”, (o por lo menos una serie de perspectivas teóricas), y no parte de la teoría para luego verificarla con la realidad, así, “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo, (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un estudio cualitativo típico, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo efectúa y analiza más entrevistas para comprender el fenómeno que estudia. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general” (cita :Vp 8). Una particularidad es que en la mayoría de las investigaciones de este tipo no se prueban hipótesis, sino que surgen a medida que el proceso investigativo avanza.

Ahora bien, desde una visión cualitativa existe una diferencia entre la *realidad empírica*, la cual es objetiva o material y puede tener una existencia independiente de un sujeto que la conozca, y la *realidad epistémica* que necesita de la existencia de un sujeto cognoscente el cual “está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su

definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes” (Sandoval, 2002, pág. 28). Es esta última la de mayor interés dentro del método cualitativo, pues es muy común que el interés investigativo se centre en las vivencias; sentidas y experimentadas de los participantes, tal como son o como fueron. En síntesis, la realidad se concibe, o mejor, se define a partir de las perspectivas de los participantes lo cual no lleva a concebir una gama de realidades que convergen y se modifican a medida que avanza la investigación.

- ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que éste genera?

Para la investigación cualitativa se asume que el conocimiento es una creación compartida que surge de la relación e interacción del investigador con el investigado, los cuales crean valores, sentidos e interpretaciones de su realidad. Además, se rompe con el esquema tradicional de investigación objetiva neutra, en la cual, entre menos ideas, posiciones, sentimientos y visiones de mundo del investigador se relacionen con el objeto de estudio, la investigación logrará un estadio puro veraz, todo lo contrario, la investigación cualitativa se aleja de convertirse en un tipo de conocimiento experto e incuestionado, alejado de la realidad y sus necesidades.

- ¿Cuál es el modo de construir el conocimiento?

La indagación es guiada por un *diseño emergente*, es decir, que a medida que se da la investigación se van realizando hallazgos que permiten el ejercicio de esta. Para la validación de las conclusiones obtenidas “se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización.” (Sandoval, 2002, pág. 30)

Ahora bien, se proponen cuatro momentos metodológicos en el proceso de investigación cualitativa, en el primero *la formulación* es el punto de partida, aquí se propone explicar el ¿Qué se va a investigar y por qué?; luego en *el diseño* se propone el planteamiento

de un plan flexible que oriente el contacto con la población a investigar, aquí se busca contestar las preguntas ¿Cómo se adelantará la investigación? y ¿en qué circunstancias de modo, tiempo y lugar?; como tercer momento *la gestión* corresponde a la interacción directa con la realidad objeto de estudio, para ello se emplean distintos medios de acercamiento, entre ellos las entrevistas, talleres, trabajado de campo y la observación participante (en este punto se da el reconocimiento y reflexión de los significados sociales particulares, disertaciones, conflictos, fracturas de la dinámica de la realidad social ); por último, se da *el cierre* el cual sistematiza de forma progresiva el proceso y resultados del trabajo investigativo.

En conclusión, como menciona Sandoval, la investigación cualitativa reivindica a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la necesidad de estudio de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

La investigación cualitativa brindó las herramientas necesarias para el desarrollo del proyecto, pues, permitió que el proceso de indagación sea flexible, dadas sus técnicas de recolección de datos en torno a la observación no estructurada, registro de historias de vida de los estudiantes y docentes, discusiones, interacción e introspección en grupo, (técnica que a su vez es una cotidianidad de la escuela), entre otros.

Así mismo, el enfoque cualitativo, posibilitó la identificación de las diversas visiones de los estudiantes sobre el espacio, y como estas sufrían transformaciones a medida que transcurría el proyecto, lo que permitió visualizar la heterogeneidad de la construcción de la visión sobre un lugar determinado y como esta está influenciada por las relaciones tiempo-espacio-sociedad.

### **3.3.3 Método de investigación fenomenológico**

Como método de investigación se ha definido el fenomenológico, ya que este hace énfasis en lo individual y en la experiencia subjetiva, pues se basa en un análisis y reflexión de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia de un ser, es decir, no considera pertinente el conocimiento de un objeto en sí mismo si esta desligado

de una experiencia, ya que lo “primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el aborde holístico en relación con la experiencia de la que forma parte.” (Fuster, 2020)

Este método conduce a la descripción e interpretación de las experiencias vividas, lo cual permite acercarse a los fenómenos teniendo en cuenta la perspectiva (experiencia), de los sujetos. Pues para la fenomenología el centro de estudio es esas “realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona.” (Martínez, 2014, pág. 139)

Para el desarrollo de la investigación de corte cualitativo implementando la fenomenología según Martínez, se establecen tres etapas:

- *Etapas descriptiva.*

En esta etapa se busca construir una descripción del fenómeno lo más acorde a la realidad posible, que permita reflejar la experiencia vivida por el sujeto. Para ello se debe implementar alguna de estas técnicas o procedimientos: Observación directa o participante, la entrevista coloquial o dialógica, la encuesta o el autorreportaje; para posteriormente construir un protocolo lo más fiel a la realidad posible, sin que se plasmen los prejuicios e hipótesis del investigador, sino que por el contrario recoja en el escrito el contexto natural en su situación particular y no se omita nada que pueda tener relevancia para el estudio.

- *Etapas estructural.*

El objetivo central es el estudio de las descripciones obtenidas, para ello se deben realizar los siguientes pasos:

1. Lectura general de la descripción de cada protocolo, en busca de frases reveladoras sobre el fenómeno.
2. Delimitación de las unidades temáticas naturales, es decir, ¿qué aspectos son constantes en los protocolos?
3. Determinación del tema central que domina cada unidad temática, eliminando las repeticiones o redundancias, y consolidando un solo tema central, que conserve toda la esencia de la unidad.
4. Construcción de una sola expresión de los temas centrales en lenguaje científico.

5. Integración de todos los temas centrales en una estructura particular, es decir, en una fisonomía individual de la experiencia de cada sujeto, describiendo las estructuras básicas del fenómeno.
6. Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general, en busca de formular una descripción sintética de la estructura fundamental del fenómeno.
7. Entrevista final con los sujetos de estudio, dando a conocer los resultados para realizar un proceso de retroalimentación.

- *Etapa de la discusión de los resultados.*

En esta etapa se busca relacionar las conclusiones y resultados con otras investigaciones del mismo corte, para analizarlas, contraponerlas y de ese modo llegar a una integración mayor del conocimiento obtenido.

Las etapas del método fenomenológico son reconocibles en el desarrollo de las actividades con los estudiantes, pues el estudio atento de las experiencias vividas de estos permitió identificar e incentivar la consolidación de unas estructuras naturales de conocimiento, en este caso, geográfico, que al mismo tiempo serían los ejercicios previos a la salida de campo.

## 4. Marco conceptual

### 4.1. Salida de campo

- ¿Qué es la salida de campo?

La salida de campo es un proceso pedagógico, relacionado a un conjunto de conocimientos académicos, en palabras de Ojeda (2004) es “una actividad fuera de aula, respaldada por una temática o espacio académico propuesto en el currículo”, en ese sentido, el trabajo de campo se asume como una actividad de “enseñanza grupal en la cual el docente, mediante procedimientos pedagógicos facilitadores de la comprensión, adapta los contenidos a los niveles e intereses académicos de los estudiantes” (Lara, 2011), con el fin de motivar a los participantes a conectar los conocimientos teóricos abstractos trabajados en el aula con la complejidad de la realidad social.

Del mismo modo, se concibe la salida de campo como una actividad científica asimilable metodológicamente a cualquier tipo de investigación, como lo afirma Delgado (1988), por tanto, en ella, se realiza la adquisición sistemática de datos nuevos o brutos dentro de un área previamente delimitada. El contacto directo con el territorio permite alcanzar un mayor conocimiento de este, que por supuesto, permea el acto educativo al invitar al análisis de lo local.

Sin embargo, aunque los autores coinciden en la importancia de su fin pedagógico, existen distintas concepciones de la misma, según la forma de abordarla y su finalidad, estableciéndose dos visiones predominantes: la primera afirma que “la salida pedagógica, a la vez que se define como una actividad académica, también se describe como un *recurso pedagógico* y una técnica didáctica que amplía la concepción de la clase o de la actividad en el aula” (Camargo, Carvajal, & Huertas, 2009), esta es una concepción que establece la funcionalidad e instrumentalidad de la salida de campo en un proceso formativo a priori, siendo (por lo general) un instrumento mediador para la consolidación, recolección de información y registro de datos, pasos necesarios para la verificación del aprendizaje que el estudiante obtiene en el aula; de tal manera, la salida de campo en lugar de enriquecer el capital epistemológico de los estudiantes, termina confinándolos en un proceso de verificación y evaluación de los conocimientos a obtener.

Por otro lado, se sustenta la propuesta de considerarla como un “escenario pedagógico, el cual se fundamenta en la concepción de una educación de aula sin muros” (Moreno, Rodríguez, & Sánchez, 2011), es decir, se destaca la necesidad de crear el proceso de aprendizaje en este medio, donde el estudiante es el protagonista en su proceso formativo, pues la salida de campo es el escenario pedagógico “...en donde dialogan e interactúan los conocimientos obtenidos mediante los dos sistemas epistemológicos: el representacional y el perceptual. Es aquí donde el individuo pone en juego su competencia con ambos sistemas, con diferentes metodologías y líneas transversales de discusión, producción de materiales escritos, visuales y audiovisuales, entre otros.” (Moreno, Rodríguez, & Sánchez, 2011), de modo, que es el estudiante el que interroga la realidad que observa con los conocimientos adquiridos en el aula, en un proceso complejo de confrontación, análisis y reflexión, que puede dar como resultado, que en muchos casos la realidad no tiene explicación con los modelos científicos de la academia.

La diferencia entre ambas concepciones, aunque puede verse difusa, radica en que la primera plantea la salida de campo como una, de varias, estrategias pedagógicas en un proceso de enseñanza; la segunda postura, coloca el trabajo en campo como el escenario central del ejercicio pedagógico para la transformación del estudiante. A pesar de esto, los distintos autores coinciden en que solo a través del contacto del estudiante con la realidad; es decir, en la confrontación teoría-práctica, es que se puede conseguir un aprendizaje significativo.

- La salida de campo y el aprendizaje significativo: su complejidad pedagógica y disciplinar

La salida de campo nace con las nuevas teorías de la concepción de la relación hombre-espacio, por lo que desde la pedagogía, el uso e implementación de las salidas de campo se inscribe y relaciona con el modelo constructivista del conocimiento, el cual postula que el conocimiento es una construcción que día a día elabora la propia persona, de modo que, al ser el individuo una construcción propia que se forma de la interacción entre los elementos que caracterizan al medio que lo rodea y las disposiciones internas del propio individuo, es

fundamental propender una mayor interacción de los individuos con su medio, siendo las salidas de campo una herramienta eficaz para tal fin.

La filosofía constructivista integra el aprendizaje significativo, según esta teoría la persona que participa en el proceso de aprendizaje debe utilizar los significados que ha adquirido anteriormente. El receptor no actúa de forma pasiva y puede captar los significados que el sistema educativo pone a su disposición. El sujeto, a la vez que diferencia su estructura cognitiva de forma progresiva, hace reconciliación integradora que le permiten identificar semejanzas y diferencias volviendo a organizar su conocimiento. Este es un proceso de construcción progresiva de significados y conceptualizaciones que se enmarcan en el paradigma constructivista.

Frente a los modelos pedagógicos tradicionales, el constructivismo representa una alternativa que posibilita el cuestionamiento de las relaciones que ocurren entre el conocimiento y el estudiante, dándole a este último un papel protagónico.

Es así, como para Moreno (2013),

la principal aportación de la salida de campo es que permite al alumnado adquirir un aprendizaje significativo en el que el principal elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje es la construcción de significados. La persona aprende un concepto, un fenómeno, un procedimiento, un comportamiento, etc. en el momento en el que le atribuye significado.

La salida de campo como un ejercicio con acciones enfocadas a promover las habilidades y conocimientos del estudiante que lo conduzcan al desarrollo de las competencias científicas básicas, investigativas y de pensamiento crítico y reflexivo, se basan en que “el aprendizaje solo es real y significativo cuando aprender posibilita la creación de saberes y la aplicación de esos saberes en la práctica cotidiana” (Cely & Díaz, 2008)

En el análisis de la salida de campo, se observa que existen distintas bases metodológicas en el desarrollo de estas y sus intereses pedagógicos:

El método de investigación dirigida, según Moreno (2013), coloca al docente en el papel de guía de un alumno con el objetivo de “obtener cambios a todos los niveles, ya sea en el ámbito teórico, en aquel inminente práctico o en el vinculado a las relaciones sociales”. Este método se relaciona con el aprendizaje basado en problemas, ya que este también se desarrolla desde la enseñanza por descubrimiento, en la cual, los estudiantes experimentan y descubren en conocimiento científico por sí mismos, “todo ello a partir de sus propias experiencias y de su entorno” (Moreno V. , 2013)

Para (Gauthier, 2004, pág. 115), entre las metodologías más apropiados para el desarrollo de una salida de campo, está la aplicación del método deductivo, que se caracteriza por el reconocimiento de hechos, conceptos, relaciones y deducciones; el método inductivo, que construye un conocimiento organizado en secuencias que van desde las partes al todo; y el método hipotético-deductivo que se caracteriza por la capacidad de resolver problemas, siendo la realidad que se observa un campo donde se recibe el problema y, paralelamente, propone preguntas (hipótesis) que siguen la intención de resolver problemas.

Del mismo modo, se destacan en menor medida el desarrollo de salidas de campo a partir de un aprendizaje basado en problemas, donde se basa en el aprendizaje mediado por la búsqueda, comprensión, asimilación y aplicación de conocimientos para la resolución de un problema o la respuesta a un interrogante. Los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje en tanto que el rol del docente es el de guía.

Las salidas de campo proporcionan situaciones para la estructuración de conceptos, los cuales se deducen de la observación en el mundo real, de la representación de este hecho en la mente, de la conservación del fenómeno en el pensamiento del alumno, el cual es intuitivo frente a la observación directa. (Gauthier, 2004, pág. 117)

Cabe resaltar, que, en la actualidad, el trabajo de campo es una actividad ampliamente utilizada en casi todos los ámbitos disciplinares, porque permite relacionar diversos ámbitos, es decir, permite el estudio desde una concepción de conjunto con toda la complejidad. De

esta forma el estudiante es capaz de construir un mayor número de relaciones entre su propio pensamiento y la realidad que observa y estudia.

Para las humanidades y “la enseñanza de las ciencias sociales no se puede limitar a la simple transmisión de conocimientos; y debe, por el contrario, contribuir a mejorar el análisis de la comprensión de la realidad” (Cely & Díaz, 2008), de modo, que es imperante emplear distintos recursos que faciliten la formación de sujetos críticos que encaucen la intervención en la sociedad y la transformación de la misma.

Según Cely y Díaz (2008),

distintos son los aportes de la salida de campo para el desarrollo de la percepción socio-espacial de la realidad. En un primer momento, se toma como un elemento fundamental para los trabajos de estudio del medio, es decir en actividades que buscan confrontar al estudiante con una realidad específica, donde participan profesores y estudiantes. En segundo lugar, el trabajo de campo lleva a la práctica de leer el paisaje, tan importante en el desarrollo de cualquier investigación de las ciencias sociales.

Del mismo modo, (Gauthier, 2004, pág. 106) explica que,

las salidas de trabajo en campo no solamente se limitan a explicar las correspondencias entre los seres humanos y la superficie terrestre, sino que brindan una organización general del espacio, que facilita la interrelación de la realidad en la mente de los alumnos, la información, la cultural, el proceso psicológico personal de formación de imágenes y las influencias sociales, políticas y económicas que imperan en dicho espacio.

Para la enseñanza y aprendizaje de la geografía, la salida de campo “permite desarrollar la capacidad de organización espacial de los estudiantes, al establecer relaciones entre el territorio físico y las funciones sociales que tienen lugar sobre éste, potencia habilidades de pensamiento como la observación la descripción y explicación del fenómeno geográfico” (Pérez & Rodríguez, 2006). La investigación geografía únicamente dentro del aula no tiene sentido, “pues cómo explicar con efectividad las características del ecosistema páramo, de un morichal, de un manglar, de una albufera, si el docente con sus alumnos no se

adentra en esos ambientes, o cómo es que el investigador geográfico puede hacer su trabajo si no presencia lo que allí ocurre” (Maxula, Gouveia, & Lozada, 2011)

Su enfoque esta puesto, en la interrelación de todos los elementos tanto humanos como materiales, es decir, permite visualizar el mundo desde una visión de totalidad, es por ello por lo que en la enseñanza de la geografía es recurrente el empleo de la teoría general de sistemas (TGS) ya que, según (Gauthier, 2004, pág. 105), es un enfoque que permite lograr un cambio de visión de la realidad la cual es interdependiente, dinámica, desordenada y multicausal.

La teoría general de sistemas es un método para explicar la complejidad que debe construir y comprender el alumno en las salidas de campo, por cuanto permite tener una “visión de conjunto y desde la totalidad, bajo la integración de dos enfoques: el enfoque positivista el cual explica exactamente las variaciones de incidencia en las diferentes variables de la problemática, y el enfoque dialectico las comprende, interpreta y evalúa.” (Gauthier, 2004, pág. 106)

Integrar las salidas de campo a la enseñanza de la geografía desde currículos mucho más amplios, permite no solo memorizar información, sino crear conocimiento desde el reconocimiento tanto del espacio como de sí mismos, como sujetos transformadores de la realidad social y material de su entorno.

En conclusión, la salida de campo a diferencia de un paseo posee unos intereses educativos y conlleva una planeación metodológica, por lo que es empleada actualmente como una herramienta pedagógica. Para el caso de la enseñanza de la geografía, y en especial para este trabajo, permite no solo el abordaje de unos conocimientos conceptuales, sino que promueve la creación de un mayor número de relaciones entre el conocimiento teórico, la realidad y los sujetos participantes. Ahora bien, aunque algunos autores destacan la obtención o validación de determinados conocimientos por medio de la salida de campo, cabe aclarar que para la Pedagogía EPE, más que la ratificación del conocimiento, el objetivo principal

está en las nuevas conexiones que se pueden establecer provocando que fruto de esta interacción se transforme tanto el conocimiento como los sujetos participantes.

Para el caso de la Escuela Pedagógica Experimental, se presentan dos tipos de salidas, por lo que a continuación se presenta un cuadro comparativo donde se establecen sus diferencias y similitudes.

<b>ASPECTO</b>	<b>SALIDA DE CAMPO EPE</b>	<b>SALIDA DE VIDA INDEPENDIENTE</b>
<b>OBJETIVO</b>	<p>Esta salida se inscribe en una materia o proyecto de la escuela, por lo que, posee unos intereses pedagógicos de corte académico, abordando una temática o problema de estudio particular.</p> <p>Frecuentemente se emplea como oportunidad para ampliar la visión sobre un tema, probar hipótesis construidas en clase o reflexionar sobre un fenómeno a partir de la experimentación vivencial.</p>	<p>El interés primordial de esta salida que se lleva a cabo una vez al año es promover un escenario diferente al aula escolar, separándose temporalmente de la protección, atención y cuidado que el contexto familiar brinda, para incentivar la organización, responsabilidad y libertad de decisión de manera libre y autónoma como miembro de un colectivo.</p> <p>Poniendo en práctica los acuerdos de convivencia previamente establecidos, donde cada miembro del grupo tiene una responsabilidad y un papel que cumplir dentro del colectivo, siendo esto algo determinante para la armonía o no de la actividad.</p>

		<p>Los imprevistos y eventualidades que pueden surgir son hechos pedagógicos que posibilitan el aprendizaje y la toma decisiones en colectivo.</p>
<p><b>ESCENARIOS</b></p>	<p>Son frecuentes las salidas a los escenarios naturales circundantes de la escuela, pues es de gran interes mantener a los estudiantes conectados con el entorno local.</p> <p>Así mismo, se realizan visitas a museos, bibliotecas y recorridos urbanos.</p>	<p>Esta salida se puede articular a las temáticas que se estén llevando en el nivel o en algunos proyectos, por lo que elegir el lugar es fundamental, es por ello por lo que se tienen en cuenta factores económicos (pues lo recomendable es que todos los estudiantes puedan asistir), las condiciones de seguridad y la oferta de posibilidades académicas y recreativas.</p> <p>Las edades y niveles de los estudiantes determinan la distancia de Bogotá del lugar a visitar, de modo que, niveles como el 11, 12 y 13 tienen destinos como Leticia o la Guajira.</p>

<b>METODOLOGÍA</b>	<p>La salida de campo puede surgir por una pregunta problema o un interés investigativo colectivo. Se pueden establecer preguntas orientadoras antes de la salida, aunque por lo general se permite la exploración libre, para realizar una posterior reflexión a partir de las experiencias personales.</p> <p>Tanto de la planeación como en la ejecución pueden participar tanto profesores de distintas áreas, estudiantes o padres de familia.</p>	<p>Una vez definido el lugar, en cuyo proceso se involucran estudiantes, padres de familia y profesores, se procede a la organización logística y la documentación orientada a las propuestas académicas de la escuela.</p> <p>En su ejecución participan estudiantes y los profesores los cuales son fundamentales como orientadores y consejeros en el transcurso del viaje.</p>
--------------------	---	--

*Tabla 10: Salida de campo y salida de vida independiente*

Ya que la salida que se propone en el ejercicio de este trabajo de grado nace con unos intereses académicos y está inscrita en un proyecto heterogéneo, su carácter se enmarca en la salida de campo EPE y no en una salida de vida independiente.

#### **4.2. Espacio geográfico**

A mediados del siglo XX, las ciencias sociales y humanas, se ven en la necesidad de reformular sus principios teóricos, pues, las visiones imperantes de la época, no les permiten dar cuenta de la nueva realidad mundial; bajo este panorama, la geografía debía responder a los nuevos cuestionamientos frente a los fenómenos ocurridos en el espacio, para ello se opta por alejarse de las corrientes positivistas y marxistas para dar paso a nuevas formas de conocimiento sustentadas en perspectivas humanísticas, que en la década de los 60 se

consolidarían como una nueva corriente que se denominaría como “geografía humana”, la cual fundamentada en la fenomenología y el existencialismo le apostaría a reconocer la importancia de la dimensión subjetiva del espacio, la cual le permite trabajar el espacio vinculado con los sentimientos y emociones.

Uno de los principales exponentes de la geografía humanística es el geógrafo Yi Fu Tuan, quien introdujo nuevas concepciones del espacio, lugar y territorio, colocándolos en el centro del estudio geográfico; sus estudios están encaminados a comprender las relaciones de las personas con la naturaleza, dando especial énfasis en el estudio de las percepciones, las actitudes, sentimientos e ideas respecto al espacio y al lugar.

Sobre el espacio, Tuan afirma que:

“es una entidad geométrica abstracta definida por lugares y objetos; es una red de lugares y objetos que las personas pueden experimentar directamente a través del movimiento y el desplazamiento, del sentido de dirección, de la localización relativa de objetos y lugares, y de la distancia y la expansión que los separa y los relaciona” (Vargas Ulate, 2012, pág. 320)

Más que comprender el espacio en su estructura matemática y geométrica, Tuan establece la relación con el espacio a través de la capacidad perceptual y de la experiencia, poniendo atención en las relaciones humanas y el entorno que las rodea. Es así como establece que la experiencia del espacio esta mediada por una dimensión sensorial formada por los sentidos y no únicamente por la visión, a la vez que se complementa con una dimensión simbólica donde se establecen nociones estructurantes del espacio “como la amplitud y la vastedad recreadas por la mente por cuanto está extrapola más allá de la mera experiencia sensorial.” (Tibaduiza Rodríguez, 2008, pág. 8)

En ese sentido, el espacio se estructura como una construcción desde la percepción y experiencia de los sujetos, quienes, en relación y asociación con él, elaboran y significan el espacio geográfico, dando cabida a conceptos como topofilia, topofobia y topolatría siendo estos sentimientos espaciales de atracción, repulsión y veneración respectivamente, los cuales son fundamentales para comprender el comportamiento espacial según Yi Fu Tuan.

De manera complementaria, como se mencionó anteriormente, el psicólogo Kevin Lynch destaca, en su teoría que las imágenes mentales que se construyen del propio espacio urbano es el resultado del proceso de interacción del medio ambiente y el sujeto, de modo que el observador escoge, organiza y dota de significado lo que ve según su experiencia particular, configurando su propia imagen del espacio. Es así como, al emplear ambas teorías, se puede no solo identificar emociones y percepciones sino plasmar en una representación visual estas en un determinado espacio geográfico.

### **4.3. Enseñanza de la geografía**

Como lo menciona la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno en el libro Geografía Conceptual (2010) existe una urgente necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza de la geografía, ya que, en la actualidad, se mantiene la tendencia de presentar la geografía como un banco de datos geográficos sin ninguna implicación con lo social, provocando que está se vea percibida como inútil, pues no fomenta la consciencia espacial en los estudiantes. A pesar de que como menciona la profesora, se cuenta con el entorno como recurso para el aprendizaje, vemos que en la realidad su enseñanza se ha visto encasillada en ejercicios memorísticos sobre accidentes geográficos.

Es así como, la necesidad de un nuevo enfoque en la enseñanza de la geografía es imperante en el aula colombiana, ya que, como lo menciona el profesor Ovidio Delgado Mahecha (1989) se debe dar el paso de una enseñanza informativa a una formativa, donde el *“conocimiento de la geografía sea un conjunto de conceptos útiles para el análisis de las relaciones espaciales, y no una simple lista de accidentes, productos y topónimos.”* (pág. 5)

Este objetivo se puede cumplir de la mano de los nuevos modelos y prácticas pedagógicas, las cuales motivan a los estudiantes a relacionar los conocimientos disciplinares con el entorno social cercano a través de la experiencia, fomentando el pensamiento crítico y la construcción de consciencia social.

## 5. Marco metodológico.

Fundamentada en los postulados de la Pedagogía EPE, se establece una propuesta metodológica orientada al protagonismo de los estudiantes y maestros en el proceso de creación de conocimiento, atendiendo a las emergencias, preguntas y situaciones que puedan presentarse desde las interacciones del ambiente escolar, donde se promueve el dialogo horizontal con los estudiantes, donde sin perder de vista los objetivos académicos se da cabida a la espontaneidad como valor fundamental del aprendizaje en contexto. Es por ello por lo que desde el inicio de la práctica se determinó que era necesario estar en contacto con los estudiantes para formular las estrategias pedagógicas

### 5.1 Guía metodológica

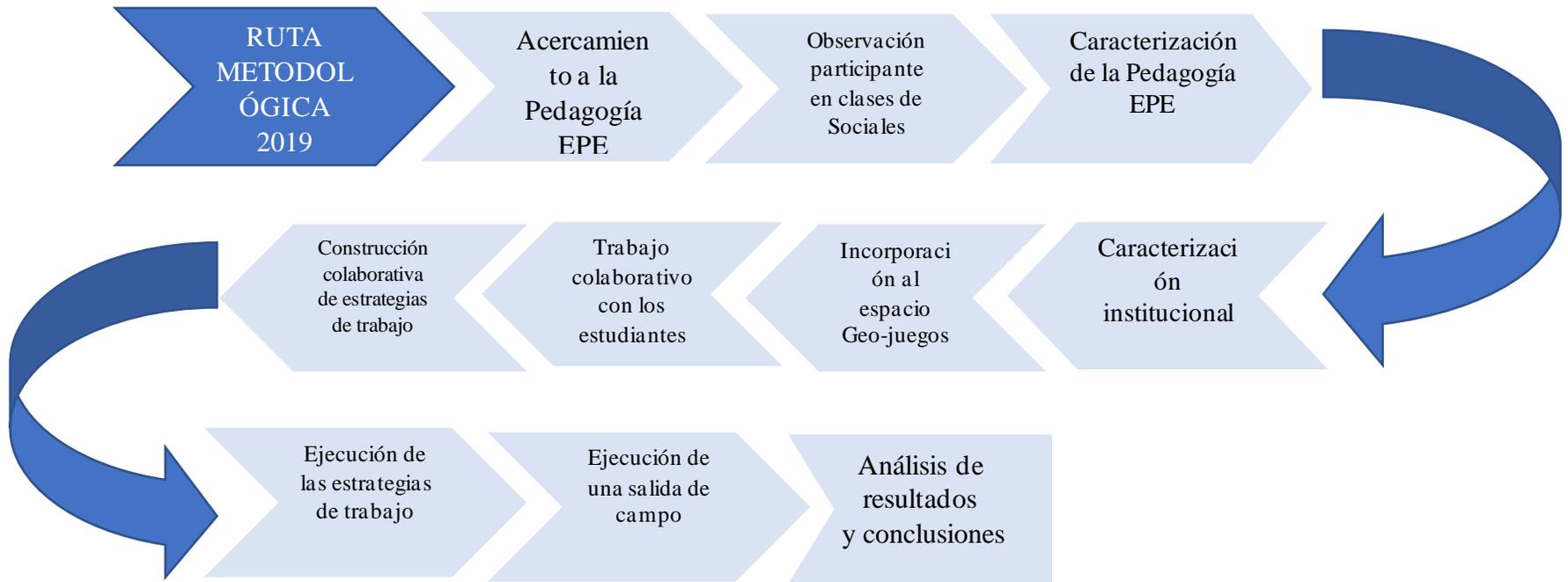


Ilustración 7: Ruta metodológica

## 5.2 Herramientas metodológicas.

- *Taller participativo*

El taller se concibe como un escenario de reunión de personas con el fin de construir ideas de manera conjunta, trabajando cooperativamente para construir ideas, por medio del dialogo, para este caso, entre estudiantes y maestros, donde se formulan preguntas y se elaboran hipótesis, es decir, se concibe al taller como una “realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social “ (Universidad de Antioquia, S/f)

Como herramienta colaborativa promueve el aprendizaje tanto individual como colectivo, promoviendo el intercambio de conocimiento, opiniones y experiencias, incentivando el dialogo, el debate, la reflexión, negociación y creación entre los participantes.

Para el Centro de Estudios de Opinión de la Universidad de Antioquia, se debe conocer con claridad el perfil de la población que participa, de modo que, para un taller con niños, aspectos como quién es el niño, cómo construye el conocimiento, cómo aprende a partir de las realidades concretas, cómo socializa, su potencial anímico y sus necesidades e intereses, son determinantes para la ejecución del taller, pues influye en el interés participativo. (s/f)

Dentro de los objetivos del taller participativo se hayan, promover y facilitar los procesos educativos; facilitar la comunicación entre estudiantes, maestros, instituciones y comunidad; mejorar las relaciones entre teoría y experiencia, por medio del dialogo colectivo, desestructurado, motivando la creación y transformación, del conocimiento desde la reflexión dialógica.

- *Juego*

Se parte de la idea base que, (según Martínez, L. 2008, citado en López, 2015, pág. 41) el juego es lúdico pero no todo lo lúdico es juego porque de un lado la lúdica involucra la imaginación, creatividad, motivación y de otro lado los objetivos que persigue la lúdica incitan a los estudiantes para que sean capaces de tomar decisiones en su vida cotidiana y sobre todo contribuir para que los estudiantes asimilen los conocimientos teóricos de varias asignaturas llegando a lograr un

aprendizaje creativo; todo esto conlleva a un objetivo macro que consiste en que los estudiantes se preparen para solucionar problemas de la vida y de la sociedad. Lo anterior coincide con el proyecto *Geo-juegos: interacción y aprendizajes geográficos*, en el cual el juego es “una actividad estructurante-desestructurante que define simultáneamente, mínimos y roles en el ejercicio lúdico (definidos previamente) y, aprendizajes producto de las interacciones espontaneas de los estudiantes (definidos desde el desarrollo de la actividad)” (Forero, 2020, pá. 1). Lo estructurante viene a ser las reglas, modos y objetivos del juego dadas por el profesor y estos a su vez se pueden desestructurar gracias a la libertad de acción del estudiante que interviene en la estructura del juego, transformando y creando nuevas posibilidades acorde a su conocimiento y experiencia de vida. Así pues, entendido así el juego dentro de la lúdica, se abre la oportunidad al desarrollo de juegos motrices, tradicionales o virtuales que permitan desde sus dinámicas fortalecer habilidades geográficas, contribuir al desarrollo del pensamiento espacial y mejorar la comprensión del espacio vivido.

Ahora bien, la lúdica dentro de la escuela es relevante en la medida en que esta se construye y se constituye como herramienta metodológica desde propuestas pedagógicas que le apuestan a crear de la educación un proceso de formación humana; es decir, que los conocimientos memorísticos son solo necesarios en la medida en que son aprovechables para lograr la transformación de la realidad social. Por lo tanto, “los profesores no pueden seguir mirando a los estudiantes como empleados y subalternos, las actitudes lúdicas abren el camino a interacciones humanas fraternas y son clave para cambiar la imagen de la escuela, que para muchos resulta un espacio desagradable lleno de momentos aburridos y tensos que propician apatía por el conocimiento, desconfianza, inseguridad y deserción” (Molina, 2001, pág. 75).

En cuanto al papel del maestro, éste es determinante para los objetivos de aprendizaje que acompañan los juegos, pues “el éxito de esta estrategia radica en la claridad que el maestro tenga con relación al conocimiento que quiera construir en los estudiantes” (López, 2015, pág. 41), por ello los juegos deben ir encaminados a concebir la experiencia en aula como ambiente agradable y creativo para hacer del conocimiento algo relevante y práctico. Es evidente, o por lo menos notorio, que “el educador que transforma sus clases en juego, pero también en trabajo, en placer; pero también en responsabilidad tiene mayor éxito que el no lúdico” (Molina, 2001, pág. 75), no

obstante, las actividades que el maestro planea en forma de juego deben responder a las características o estadio del estudiante para no parecer impuesto.

Es así, que el juego como herramienta metodológica de la mano con la Pedagogía EPE, brinda la oportunidad de explorar el conocimiento geográfico, de la mano con los intereses y necesidades creativas de los estudiantes, a la vez que brinda un complemento a la salida de campo, dadas las condiciones coyunturales.

- *Salida de campo*

Cada salida de campo exige un diseño y planteamiento de acuerdos a tres fases: actividades previas a la salida, desarrollo de la salida y actividades posteriores a la salida, todo en correlación con los objetivos de un currículo académico.

Para la profesora (Gauthier, 2004, pág. 118), en la primera fase el profesor debe determinar los objetivos, los conceptos y las nociones, los procedimientos que se han de construir, las actividades y los procesos por desarrollar en la salida de trabajo en el campo; éstos deben ir acorde con las actividades a realizar y, evidentemente, con los recursos que brinda la zona visitada, así como los recursos humanos y económicos.

Del mismo modo, según Cely y Diaz (2008) en esta etapa se formulan los objetivos académicos y los planes de trabajo adaptados a los objetivos previstos. La formulación de un plan implica la toma de decisiones anticipada y la reflexión con anterioridad a la puesta en operación de la salida de campo. Siempre será necesario prever situaciones alternativas, el denominado Plan B, como posibilidad por si algún elemento llega a fallar.

El trabajo previo comprende actividades como la realización de talleres con los estudiantes asistentes al trabajo para mostrarles el manejo de técnicas como la observación, elaboración de entrevistas y uso de instrumentos (cámara fotográfica, termómetro, brújula, anemómetro, altímetro, GPS, entre otros), del mismo modo, comprende todos los diferentes permisos y trámites administrativos necesarios para la ejecución de la salida.

La segunda fase, en la ejecución de la salida, se recomienda tomar en cuenta la distribución de los participantes, para esto es recomendable organizarlos en equipos de acuerdo con el número de estudiantes, profesores responsables y materiales disponibles. Establecer un itinerario y unas responsabilidades diarias en pro de cumplir los objetivos planteados.

La tercera y última fase, como actividad posterior a la salida, se plantea la evaluación. Es la etapa en la cual se verifican los resultados obtenidos con la ejecución, materializándose en el proceso de evaluación y donde se retroalimenta la salida. Por lo general, al finalizar los ejercicios, se elaborará un informe escrito del trabajo efectuado en forma conjunta por el grupo.

### **5.3 Desarrollo de actividades.**

Cabe recordar que las actividades aquí descritas se llevaron a cabo durante el segundo semestre del año 2020, y dadas las directrices de las autoridades nacionales para mitigar la propagación de SARS-CoV-2, la Escuela Pedagógica Experimental desarrollo sus actividades académicas de forma virtual. Es por ello, que las estrategias que en un primer momento se plantearon como camino a la salida de campo, tuvieron que ser desechadas, para crear y establecer por medio del plan B, nuevos métodos que se adaptaran a la realidad actual, de modo que, se optó por dar primacía a la interacción con su entorno inmediato (como sus casas y barrios), e implementar el uso de herramientas virtuales que permitieran generar reflexiones en torno al espacio geográfico. Es así como, en el ejercicio de mi práctica pedagógica y en colaboración con el profesor Piter Forero, director del Proyecto Heterogéneo GEO-JUEGOS: Interacción y aprendizajes geográficos, se construyó una ruta de trabajo que permitió el abordaje del concepto “espacio geográfico” a partir de la interacción con el entorno cercano, obedeciendo a las necesidades coyunturales de los participantes, los cuales tenían edades que oscilaban entre los 7 a los 12 años.

Dado que, algunos de los intereses primordiales del espacio GEO-JUEGOS es abordar el concepto de espacio geográfico, fortalecer habilidades geográficas y contribuir al desarrollo del pensamiento espacial empleados ejercicios lúdicos (Forero, 2020), es necesario establecer que no se partía del concepto teórico para elegir el juego, por el contrario era el ejercicio lúdico y dialógico,

la interacción espontánea y el interés de los niños quienes encontraban relación de forma natural con postulados geográficos como lugar, espacio, paisaje, orientación, entre otros; logrando que se crearan conexiones entre la experiencia del juego, el conocimiento natural del niño y el pensamiento geográfico. Ahora bien, cabe mencionar que, aunque no se partía del concepto específico para formular el juego, si se realizaba una planeación con base a la interacción suscitada clase a clase y al objetivo general del proyecto, de modo que se profundizaba en un tema que había sido de interés a partir de la formulación de nuevas preguntas o la presentación de un nuevo juego, ya sea promovido por los maestros o los estudiantes; en otras palabras, conocíamos el objetivo y la meta del proyecto (el abordaje del concepto espacio geográfico a través de la salida de campo y el juego), pero clase a clase íbamos tejiendo el camino a ella según la interacción y la necesidad de los estudiantes.

A continuación, se presentan cada una las actividades realizadas para el abordaje del espacio geográfico en el proyecto heterogéneo GEO-JUEGOS. La experiencia está dividida por siete unidades temáticas naturales que se identificaron en la sistematización de la experiencia, en ellas la información se encuentra expuesta, en primer lugar, por la propuesta de ejercicios contruidos por el profesor Forero y mi persona, los cuales fueron puestos a debate y transformación por parte de todos los participantes, de modo que, en el segundo apartado se describe como se desarrolló la actividad con todas las variaciones que la interacción real suscito a la propuesta inicial; para finalmente exponer a análisis los resultados obtenidos.

### **5.3.1 Actividad 1: observación - reconocimiento de los estudiantes.**

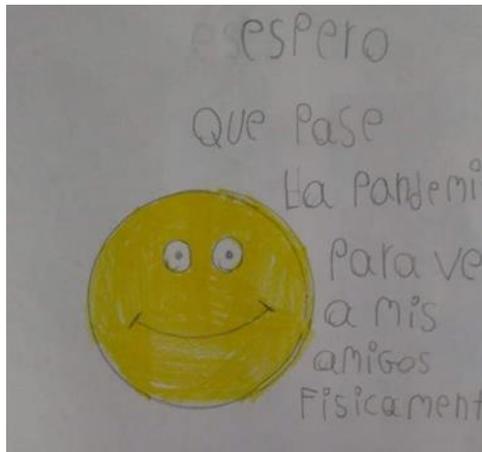
**Propuesta inicial:** En dialogo con los profesores del área de ciencias sociales al inicio de mi práctica, realice durante varias sesiones de acompañamiento a diversas clases tanto de sociales como de geografía para entender cómo funciona la Pedagogía EPE en estas asignaturas. Al cabo de dos meses de observación, concluí que no era posible la construcción de un plan de trabajo rígido, ya que la Pedagogía EPE tiene como uno de sus pilares la primacía de lo espontáneo o lo emergente por encima del currículo, estas emergencias se pueden suscitar en forma de preguntas en la clase, observaciones u opiniones, de modo que el maestro debe acompañar a los estudiantes a explorar y si es posible responder a estas emergencias de modo que se aprovechen como

oportunidades de aprendizaje con un valor muchísimo más alto que el que se le puede asignar al aprendizaje memorístico, pues ignora los límites disciplinares e incentiva relacionar la pregunta, con nuevas preguntas, diversas hipótesis y múltiples opciones de respuestas, generando seguridades en los niños sobre sus conocimientos y el valor de su voz en el proceso educativo.

De modo que, cuando me integre al proyecto GEO-JUEGOS, el primer ejercicio fue escuchar y observar cómo se suscitaba el diálogo con los estudiantes, para así comprender cuáles eran sus intereses, necesidades y búsquedas conceptuales.

Durante la primera sesión, se realizó la presentación del proyecto GEO-JUEGOS en la modalidad virtual, y dada esta situación se propuso realizar una indagación frente a las nuevas expectativas que tenían los estudiantes sobre el proyecto, pues este se constituyó en un primer momento como un espacio para la exploración física de la escuela, el bosque, los diferentes ecosistemas cercanos a la escuela, el barrio, entre otros, a la vez que era una oportunidad para jugar mientras se aprendía de geografía.

**Ejercicio realizado:** los estudiantes expresaron que su interés seguía estando en aprender sobre geografía, pero sobre todo en jugar, pues la nueva realidad los había encerrado en sus casas y no habían tenido la oportunidad de tener contacto con sus compañeros por lo que deseaban volver a interactuar entre ellos. Igualmente, expresaron de manera oral y gráfica que ya estaban cansados de estar al frente del computador y querían realizar actividades que les brindara la oportunidad moverse y jugar con sus familias.



*Ilustración 8: Dibujo realizado por un estudiante del proyecto.*

**Análisis:** con base al dialogo con los estudiantes, se determinó que como punto de partida se debía empezar a trabajar desde el espacio vivido inmediato, sus casas, como una oportunidad de abordar y estudiar las relaciones sociales con el espacio desde su experiencia de vida en relación también con las personas con quienes conviven.

Así mismo, se evidenció que, la virtualidad suscitó un nuevo reto para todos los involucrados en el aula, pues uno de los objetivos principales tanto del proyecto como de mi práctica era salir del aula tradicional y vivir el espacio; sin embargo, ésta nueva realidad nos llevó a otro tipo de aula, la cual no conocíamos bien, pero también queríamos transformar, tanto estudiantes como maestros.

### **5.3.2 Actividad 2: Reconocimiento del espacio.**

**Propuesta inicial:** se postuló que los estudiantes tendrían media hora para reflexionar y posteriormente compartir por medio de una fotografía, la imagen de un lugar de sus casas que habitaran constantemente, relacionándolo con el tipo de actividad que ellos realizan en él y los sentimientos que les despierta dicho lugar.

**Ejercicio realizado:** los estudiantes decidieron que la mejor forma para conocer y hablar sobre sus casas sería por medio de la videocámara, por lo que uno a uno empezaron a realizar recorridos en vivo por sus hogares, describiendo aspectos físicos, estructurales como emocionales, relatando experiencias vividas y señalando los lugares en los que se sentían más cómodos o a los

que sentían mayor rechazo. Durante la socialización con sus compañeros encontraron que algunos de los puntos en los que se sentían más cómodos tenían relación entre ellos, como la buena iluminación o la dotación de aparatos electrónicos.

**Análisis:** la actividad se planteó como una oportunidad de escuchar a los estudiantes hablar sobre un espacio que conocen, habitan e interactúan diariamente, para así trabajar desde la visión y percepción que cada uno de ellos posee, reforzando el reconocimiento de características tanto físicas como emocionales sobre el espacio y como estas tienen relación sobre su comportamiento en el mismo.

Es así como algunos relacionaron comportamientos particulares a lugares específicos dentro de sus hogares, y los comparaban con los de sus compañeros, los cuales, aunque pudieran poseer condiciones similares de hábitat (al ser vecinos de la misma unidad residencial), tenían vivencias y emociones muy diferentes.

Por otro lado, el uso recurrente de expresiones como “me siento cómodo”, “es mi lugar favorito” o “no me gusta estar aquí” son producto de la existencia o no de un sentido de pertenencia y apropiación del espacio, los cuales se relacionan a los conceptos de topofilia y topofobia desarrollados por Yi Fu Tuan, los cuales se establecen a partir del reconocimiento del lugar y la presencia o ausencia de vínculos emocionales sobre el espacio.

### **5.3.3 Actividad 3: representación del espacio.**

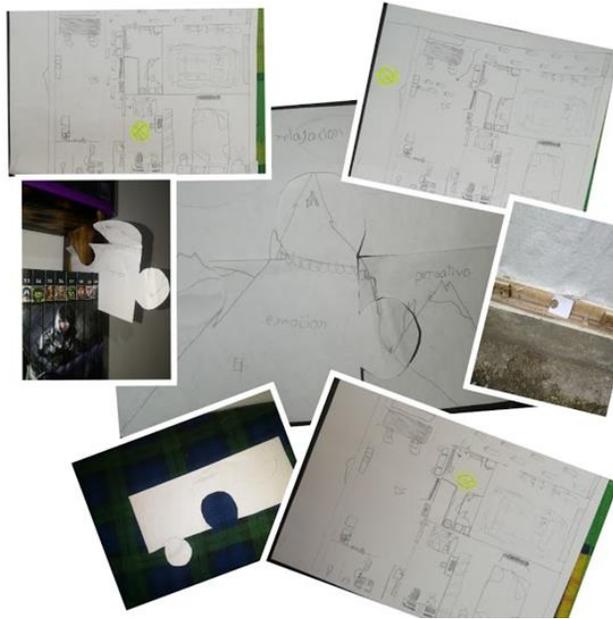
**Propuesta inicial:** después de reconocer distintos lugares de sus casas e identificar la existencia de diversas emociones en el espacio, se propuso la construcción de un “rompecabezas” en cuyas piezas se escribirían el sentimiento que les despierta determinado lugar, para posteriormente esconderlos en la casa y por medio de un mapa del tesoro, un plano o indicaciones (arriba, abajo, izquierda, derecha), lograr que un miembro de su familia encontrara todas las fichas y reconstruyera el rompecabezas.

**Ejercicio realizado:** como algunos estudiantes ya habían realizado actividades similares de elaboración de planos para búsquedas del tesoro en otras clases, guiaron a los compañeros

quienes nunca habían realizado este ejercicio, de modo que cada uno pudo realizar una herramienta visual como pista para la búsqueda de las piezas y así jugar con sus familias.

**Análisis:** en este ejercicio se evidenció, que los estudiantes que eran usuarios de videojuegos como minecraft, roblox, entre otros, demostraban mayor facilidad a la hora de construir sus propios planos y ubicarse en ellos, mientras que aquellos que expresaban no jugar ninguno tipo de videojuego, presentaban mayor dificultad a la hora de construir sus representaciones espaciales. Esto nos permite reflexionar sobre como los primeros estudiantes habían adquirido una habilidad geográfica por medio de la interacción virtual en el videojuego, afianzando la idea de que la construcción de mapas mentales de un espacio esta tan íntimamente relacionado con la experiencia emocional como la sensorial, al igual que demuestra que el juego permite la aprensión de conocimientos tanto de manera consciente como inconsciente.

Así mismo en esta actividad se trabajaron aspectos sobre desplazamiento y orientación en el espacio, ya que para esconder las piezas del rompecabezas algunos estudiantes optaron por elaborar indicaciones por “pasos”, estableciendo una posición inicial y una final de un cuerpo, o en este caso de una persona. Oraciones como “los pasos de mi papá son más largos” y “mi mamá nunca viene a este lugar”, permitieron dialogar sobre como vivimos y experimentados el espacio de manera distinta.



*Ilustración 9: Plano y piezas del rompecabezas fuente.*



*Ilustración 10: Plano elaborado por un estudiante del proyecto.*

#### 5.3.4 Actividad 4: reconocimiento de la orientación.

**Propuesta inicial:** durante cuatro sesiones se propuso trabajar con “El señor X”, un detective ficticio que traía a los estudiantes casos y misterios para resolver, los cuales estaban enfocados en desarrollar sus habilidades de observación del entorno, ejercitar su orientación en espacios conocidos y desconocidos e incentivar su imaginación y creatividad.

Para ayudar al señor X en sus casos, era necesario la elaboración de binoculares para sumergir a los estudiantes en el ambiente detectivesco, al tiempo que se promovía la observación del entorno, así mismo, se llevó a cabo la construcción de una brújula casera que facilitara el reconocimiento de los puntos cardinales, el norte geográfico y el norte magnético.

**Ejercicio realizado:** uno de los ejercicios se centró en la exploración y búsqueda del tesoro en la EPE, de modo que, a partir de distintas pistas, las cuales podían ser descripciones físicas o de actividades ellos debían reconocer un lugar en la escuela al cual el profesor Forero se dirigiría y por medio de una videollamada permitiría a los estudiantes realizar el recorrido, de modo que, al llegar al lugar descrito correcto encontrarían una nueva pista y finalmente un tesoro.

Un día fui a visitar a un viejo amigo, pero no fue nada fácil, él se encontraba dando clases en un lugar que me pareció estaba muy escondido, aunque era cerca de la ciudad de Bogotá, debía realizar un largo recorrido en vehículo y luego descubrir la entrada secreta a la escuela, cuando finalmente la encontré (y no fue fácil), tuve que caminar por un serpenteante camino de polvo y piedras, para descubrir al final de la carretera, lo que parece una aldea de duendes, con escaleras empedradas, pequeños edificios de múltiples colores, rodeado por un bosquecito

El mismo año visite un lugar muy frío al oriente de Bogotá, allí tuve que ponerme cuatro sacos para sobrevivir al frío y recurrir a todas mis habilidades de detective para perseguir a un criminal que se escondía entre los altos frailejones, fue una tarea difícil, pues como el lugar es tan húmedo y pareciera que la lluvia nunca se detuviera, todas las huellas que dejaba este malhechor eran borradas rápidamente, sin embargo a pesar de que la niebla siempre hacía que se me perdiera de vista, con mucha paciencia y buena observación lo encontré.

El ejercicio inicial con la búsqueda de pistas en la escuela fue muy bien recibido por los estudiantes, los cuales fácilmente se emplazaban en el lugar, pues estaban muy familiarizados con las instalaciones de la escuela y el bosque, de modo que exigieron que el “El señor X” les presentara mayores retos, por lo que fue necesario construir una actividad donde a partir de la descripción de paisajes y ubicaciones, identificaran determinados accidentes geográficos de Colombia.

### **Análisis:**

¡Una vez tuve una misión que me llevo a conocer el lugar más septentrional del Latinoamérica!. ¿se imaginan todo lo que tuve que recorrer para llegar hasta allá? Pero finalmente lo logre, eso sí, tuve que caminar inmensas Dunas, bajo un sol inclemente, mis pies se hundían y vaya que tarde más de lo que creí para llegar a las cimas de estas altas formaciones, pero chicos debo decir que mis ojos no habían visto tan hermosos paisajes como en aquel lugar.

¿Dónde estuvo El Señor X?

*Ilustración 12: Fragmento de la búsqueda del tesoro realizada en la EPE*

Para este caso preguntas como “¿qué es una duna?”, “¿qué es septentrional?” permitieron dialogar sobre la importancia de los puntos cardinales, el norte magnético y el norte geográfico. Del mismo modo, la narración de experiencias vividas como “es muy lejos y hace mucho calor”, permitió comparar la ubicación de estos ecosistemas con el Bogotá, para así abordar descripciones sobre factores y elementos del clima.

Realizar este ejercicio en dos escalas, la primera en la escuela y la segunda en Colombia permitió que los estudiantes emplearan su experiencia de vida como recurso geográfico, pues, orientarse a través del paisaje implica el saber hacia dónde moverse en el interior del espacio en el que nos reconocemos, a la vez que implica saber dónde están los objetos en relación con los otros. (Vargas Ulate, 2012, pág. 7).

### **5.3.5 Actividad 5: reconocimiento de la organización espacial.**

**Propuesta inicial:** por medio del juego “Crea tu ciudad” construido por el instituto geográfico del gobierno de Aragón, se invitó a los estudiantes a crear una ciudad, teniendo en cuenta los elementos que ellos consideran conforman una ciudad.

**Ejercicio realizado:** algunos estudiantes representaron sus barrios, mientras que otros eligieron explorar en otras formas de organizar la ciudad, dando como prioridad las características ambientales, los cuales, como indicaban ellos, deberían predominar mucho más en las ciudades.

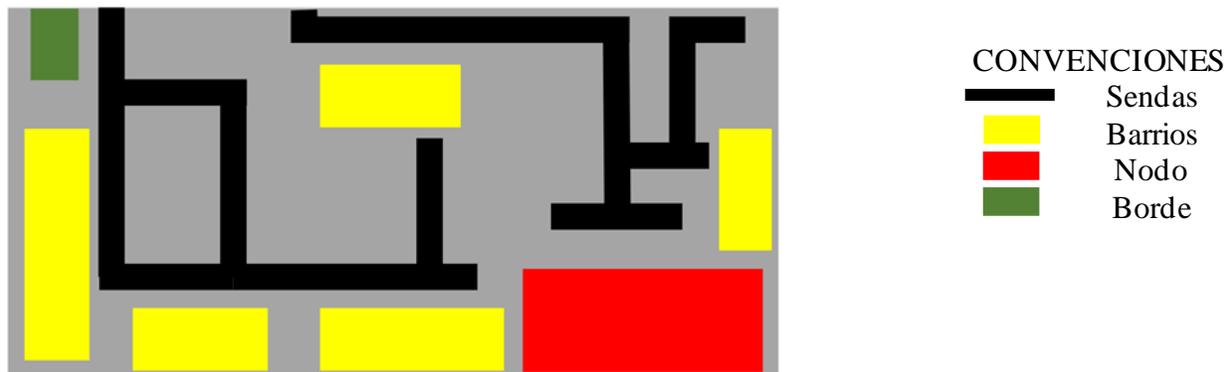


*Ilustración 13: Ciudad David, la mejor ciudad del mundo.*

### **Análisis:**

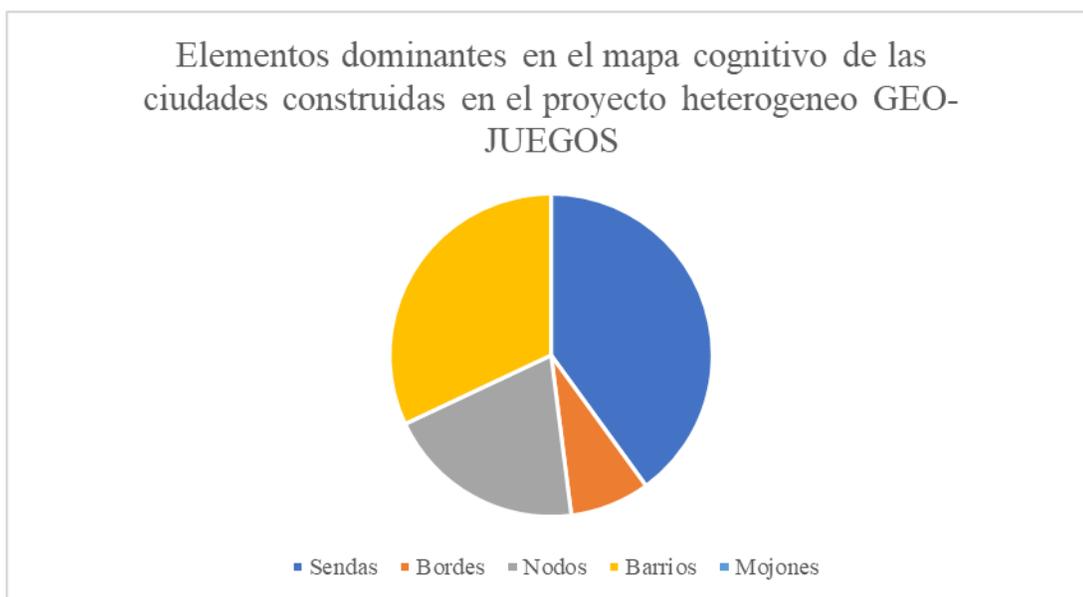


*Ilustración 14: Ciudad creada por un estudiante.*



*Ilustración 15: Análisis del mapa cognitivo de la ciudad, identificando las sendas, bordes, nodos, barrios y mojones.*

Al analizar las representaciones construidas por los estudiantes podemos se pueden identificar los elementos propuestos por Kevin Lynch, sendas, bordes, nodos, barrios y mojones como elementos para la construcción de mapas que abordan la organización espacial.



*Ilustración 16: Elementos dominantes en el mapa cognitivo de las ciudades construidas en el proyecto heterogéneo GEO-JUEGOS.*

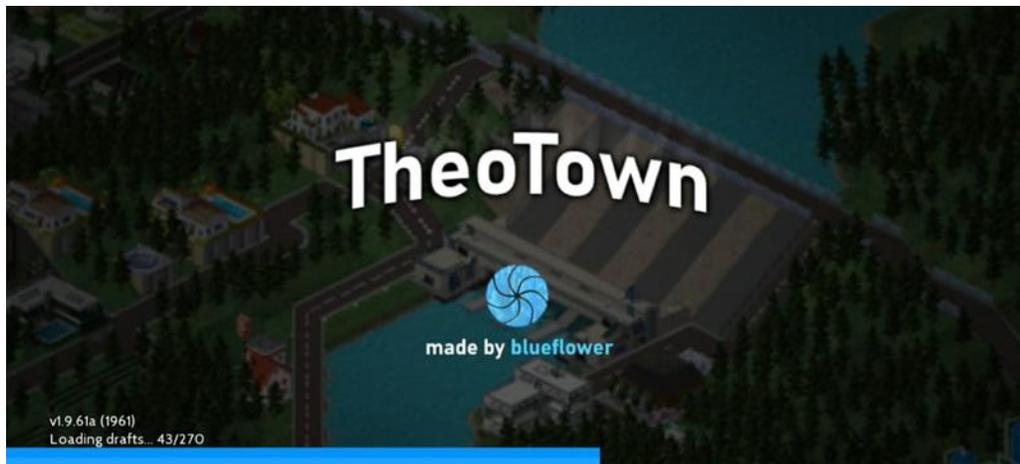
En uno de los mapas elaborado con los estudiantes, las sendas eran los elementos más preponderantes en la imagen de las ciudades, representados en caminos, carreteras y rutas; a continuación, los nodos, como puntos estratégicos de confluencia social, se destacan la presencia de escuelas, centros deportivos, centros comerciales, entre otros; alrededor de estos dos elementos

se ubicaban los barrios y finalmente, y como los elementos menos empleados estaban los bordes y los mojones.

Estos resultados se pueden analizar teniendo en cuenta las edades de los estudiantes, las cuales oscilan entre los 7 y 12 años, los cuales enuncian que el contacto que tienen con su barrio es mínimo, y esto se acentúa aún más por la emergencia sanitaria producto de la pandemia por el SARS-COVID 19, de modo que se limita a viajes en carro, (por eso el uso de sendas tan marcado) y salidas esporádicas a algún parque cercano.

### **5.3.6 Actividad 7: reconocimiento de la interacción social.**

**Propuesta inicial:** después de realizar la actividad anterior, se evidenció la necesidad de llenar de interacción la ciudad, por lo que, por medio del videojuego TheoTown, un juego de simulación de ciudades se invitó a los estudiantes a crear o recrear de nuevo sus ciudades, pero esta vez teniendo en cuenta los componentes que proporciona la interfaz del juego, de modo que factores como los económicos, sociales, ambientales, entre otros, determinarían o no el desarrollo de sus ciudades.



*Ilustración 17: Videojuego Theo Town*

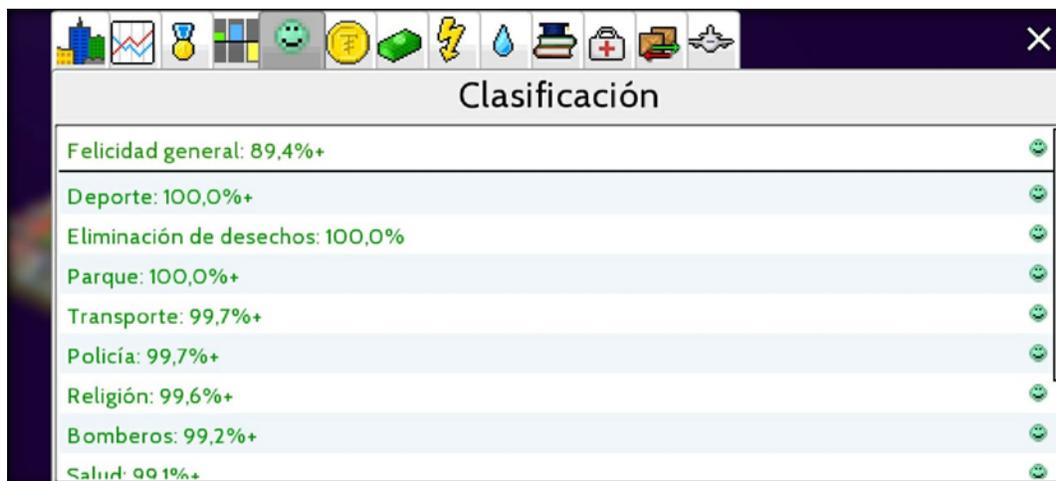
**Ejercicio realizado:** dado que algunos estudiantes estaban familiarizados con juegos de construcción y simulación, rápidamente lograron escalar de pequeños caseríos, pasando por aldeas, pueblos, ciudades hasta grandes metrópolis y conurbaciones, no sin antes atravesar y experimentar las necesidades y problemáticas de la evolución social, como son la eliminación de desechos, la creación de industria, las enfermedades, entre otros; así mismo debían garantizar el suministro de

agua y luz para sus comunidades, para lo cual debían construir y ampliar redes de electricidad, agua y alcantarillado; al igual que satisfacer las necesidades de educación, seguridad, salud y trabajo, las cuales se iban transformando a medida que crecía la ciudad.

Durante el desarrollo del juego varios estudiantes experimentaron brotes de enfermedades en sus centros de viviendas, lo cual era producto de tener una red hospitalaria precaria, por lo que rápidamente aprendían que era necesario ubicar centros de salud en proporción a la cantidad de habitantes por zona, esta medida no solo prevenía futuras pandemias, sino que aumentaba la felicidad de los habitantes de sus ciudades, lo cual provocaba una mayor recaudación de impuestos al tener ciudadanos satisfechos con la administración.

Así mismo, otros estudiantes experimentaron con diferentes formas de producir energía, como las centrales hídricas, turbinas eólicas, las plantas de gas y de carbón, hasta centrales nucleares y de fusión, en este proceso, sufrieron apagones, incendios forestales y hasta catástrofes nucleares, de modo que, después de sortear estos infortunios habían adquirido el conocimiento sobre cómo se debía suministrar la energía dependiendo de las necesidades de cada región administrativa de sus ciudades.





*Ilustración 18: ciudades creadas por los estudiantes.*

**Análisis:** este juego permitió, dotar de acciones e interacciones el espacio, dando cuenta de que no es un contenedor sino, como propone Milton Santos, un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones (1998). Este análisis dio lugar a varias discusiones sobre la relación del hombre con la naturaleza, y como esta se ha transformada a través del tiempo.

Aspectos como la planeación urbana en correlación al desarrollo industrial y comercial en el juego, permitió que los estudiantes hicieran sus propios análisis con el espacio en el que ellos habitaban, de modo que, la distribución espacial respondía a la satisfacción de unas necesidades o demandas sociales, económicas y ambientales, al mismo tiempo que, eran espacios cargados de significados y emociones tanto para los habitantes de las ciudades como para ellos mismos.

### **5.3.7 Actividad 7: reconocimiento del entorno local.**

**Propuesta inicial:** teniendo en cuenta los postulados metodológicos para el desarrollo de una salida de campo, y después haber realizado diferentes ejercicios que permitieron abordar características del espacio geográfico, finalmente se construyó una guía de trabajo en campo, cuyo objetivo era explorar el entorno cercano por medio de algunas preguntas problematizadoras, para ello, y en vista de que las medidas de aislamiento permitían llevar a cabo salidas de corta duración, se invitó a los estudiantes a realizar un recorrido por el entorno local, manteniendo todas las medidas biosanitarias necesarias para la protección contra el SARS CoV-2.

**Ejercicio realizado:** los estudiantes realizaron cortos recorridos a pie por sus barrios explorando su entorno local. Posteriormente en clase, se permitió realizar un dialogo sobre la experiencia donde algunos manifestaron que, producto de la pandemia sus barrios habían cambiado, por lo que encontraron transformaciones tanto físicas, como el cierre de tiendas comerciales y parques, como sociales.

Del mismo modo, identificaron aspectos que debían ser mejorados en sus barrios, teniendo en cuenta su experiencia con el juego TheoTown, tales como el suministro de equipamientos de salud, educación, vías y otros factores que influían en la experiencia de vida de las personas que habitaban en este lugar.

**Análisis:** el objetivo principal de esta salida era propiciar la interacción de los estudiantes con su espacio circundante, de modo que, se pudieran realizar observaciones que permitieran la contratación, indagación, reflexión o replanteamiento de los conocimientos que se habían adquirido a priori. Como resultado, los estudiantes identificaron y destacaron dos aspectos: el primero, es que su entorno se había transformado producto de los cambios sociales suscitados por la pandemia, lo que evidenciaba una relación directa entre el espacio y las acciones humanas; y el segundo aspecto, menciona como ellos mismos tenían una percepción distinta de su entorno, pues su experiencia con el mismo había sido reducida provocando que este se volviera desconocido para algunos, pues ya no poseían sentimientos de pertenencia, es decir, no reconocían su entorno inmediato como un lugar.

## 6 Conclusiones

Las conclusiones que a continuación se presentan se abordan siguiendo tres ejes de análisis, el coyuntural, el pedagógico y el aprendizaje-enseñanza geográfica.

De lo coyuntural se debe mencionar que fue el mayor reto, pues el objetivo del proyecto era realizar una salida de campo que propiciara la interacción con el exterior, sin embargo, las condiciones ocasionadas por la pandemia provocaron que se tuvieron que implementar otras estrategias que permitieran el abordaje del concepto de espacio geográfico, delegando a la salida de campo como un verificador del conocimiento adquirido en aula y no el escenario fecundador de este, sin embargo, los resultados obtenidos fueron positivos, pues los estudiantes emplearon su creatividad, imaginación y experiencia de vida, para ir tejiendo poco a poco el concepto de espacio geográfico, valiéndose desde el primer espacio, nosotros mismos, para poco a poco ir escalando, en el reconocimiento de la complejidad natural y social del espacio geográfico.

De lo pedagógico se debe reconocer que la Pedagogía EPE permite al maestro y a los estudiantes diferentes formas de acercarse al conocimiento, pues no se limita a ser un acto comunicativo en una sola dirección, sino que promueve el dialogo, creación, indagación, comprobación de los saberes, en contacto con la realidad circundante de los estudiantes, de modo que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes al resolver (o por lo menos indagar) problemas de realidad del siglo XXI. Pues es una pedagogía, que no crea barreras técnicas, pues su objetivo no es “cumplir”, sino propiciar un ambiente educativo donde se interesen menos por las respuestas correctas y más por la habilidad natural del niño a hacer preguntas difíciles, descubrir de donde nacen y cooperar para dar soluciones, que a su vez incentiven nuevas preguntas.

Frente al aprendizaje y enseñanza geográfica, concluyo que las nuevas herramientas virtuales permiten tanto a estudiantes como maestros a ampliar el análisis y reflexión espacial, otorgando nuevas posibilidades frente a la enseñanza y aprendizaje, pues rompe barreras físicas y temporales, permitiendo un nuevo laboratorio físico y social donde explorar el conocimiento geográfico.

Es así como, se debe reconocer la importancia de iniciativas que, como este proyecto, exploren tanto nuevas pedagogías, como estrategias para el aprendizaje de la geografía, en una era de cambios y transformaciones tanto educativos como sociales. Es por ello, que en este proyecto fue fundamental pensar tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, al igual que conocer a los estudiantes y sus necesidades más que académicas, humanas, de modo que, a través de la reflexión y el dialogo, se pudiera llevar a cabo actividades que concordaran con la realidad actual, superando los obstáculos coyunturales y motivando a todas las partes a construir nuevas formas de conocimiento.

En la actualidad se hace imperante la transformación de la escuela, donde se conecte mucho más la educación media y básica al estudio de la realidad circundante, pues el aula debe abrirse y multiplicarse permitiendo que el estudiante diversifique y enriquezca su conocimiento y experiencia mediante la interacción con el medio concreto, apropiándose de manera directa del medio físico-social; haciendo presencia activa de la comunidad académica en los espacios donde se construyen las prácticas y saberes de la vida cotidiana. Lograr establecer una conjugación perfecta entre la teoría del aula con la realidad, ampliando el horizonte de análisis cultural, político, social y/o económico, pues en muchos casos la realidad no tiene explicación en los modelos científicos de la academia.

Ahora bien, es preciso hacerse el planteamiento de si ¿es posible esta transformación del aula en tiempo de pandemia? Dado los resultados de este trabajo de grado, se considera que es posible dicha transformación puesto que el aula es una construcción inacabada y como lo demostró la coyuntura producto de la crisis sanitaria por la propagación del SARS CoV2, no esta aislada a la realidad social, y el ultimo año ha sido uno con los mayores oportunidades para reflexionar sobre su episteme, pues saco a relucir muchos de los retos curriculares y metodológicos existentes en la educación colombiana, poniendo sobre la mesa discusiones sobre la desigualdad al acceso al conocimiento, la pertinencia de los contenidos curriculares, el papel de padres, madres, estudiantes y maestros; siendo esto una situación que provocó la construcción de nuevas estrategias, haciendo uso de la creatividad e imaginación al máximo, para crear nuevos escenarios pedagógicos y al

mismo tiempo pensar y reflexionar sobre a qué tipo de escuela y aula queremos regresar, o no, donde se depuren las practicas que ya no son acordes a la nueva realidad, y se lleven todos aquellos nuevos conocimientos adquiridos en la adversidad.

## 7 Anexos.

### 7.1 Encuesta de caracterización socioeconómica

Estas son las preguntas realizadas a los estudiantes, para lo cual fue empleada la herramienta de Google forms.

#### Información general

1. Edad\_\_\_
2. Vives en: Zona rural\_\_\_ Zona urbana\_\_\_
3. Barrio\_\_\_\_\_
4. Localidad\_\_\_\_\_
5. Estrato económico: 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_ 5\_\_ 6\_\_
6. Tipo de vivienda: Apartamento\_\_\_ Casa\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_
7. El inmueble es: Propio\_\_\_ Arriendo\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_ -
8. Número de personas que viven en tu casa (incluyéndote)  
3\_\_ 4 a 6\_\_ 7 a 10\_\_ 10 en adelante\_\_\_
9. ¿Vives con tus dos padres? Si\_\_ No\_\_
10. En caso de que NO, ¿Con quién vives?: Padre\_\_\_ Madre\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_
11. ¿De quién dependes económicamente?:Padres\_\_\_ Hermanos\_\_\_ Abuelos\_\_\_ Otro\_\_\_\_\_
12. ¿Cuántos hermanos tienes?:Ninguno\_\_\_ 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ mas de tres\_\_\_
13. Aparte de padres y hermanos ¿vives con alguien más? ¿Con quién?: Abuelo(s)\_\_\_ Tío(s)\_\_\_  
Primo(s)\_\_\_ Ninguno\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_
14. ¿Qué personas que viven en tu casa trabajan?: Padre\_\_\_ Madre\_\_\_ Hermanos\_\_\_  
Otro:\_\_\_\_\_
15. ¿Con que servicios públicos cuenta tu casa?: Agua\_\_ Luz\_\_ Gas natural\_\_ Internet\_\_  
Teléfono Fijo\_\_ Televisión por cable\_\_
16. Tu casa cuenta con: Terraza\_\_\_ Jardín\_\_\_ Otro:\_\_\_\_\_

#### Información de la madre

1. Ciudad de procedencia\_\_\_\_\_

2. Nivel educativo máximo alcanzado:

Primaria\_\_\_\_ Secundaria\_\_\_\_ Técnico\_\_ Tecnólogo\_\_\_\_ Pregrado\_\_\_\_

Especialización\_\_\_\_ Maestría\_\_\_\_ Doctorado\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_

3. Dependiendo del máximo nivel educativo alcanzad, ¿En qué institución fue logrado?

¿Trabaja? Sí\_\_\_\_ No\_\_\_\_

4. En caso de que sí, ¿en qué área trabaja?

Industria\_\_\_\_ Comercio\_\_\_\_ Educación\_\_\_\_ Turismo\_\_\_\_ Administrativa\_\_\_\_

Diseño\_\_\_\_ Ciencia\_\_\_\_ Artes\_\_\_\_ Leyes\_\_\_\_ Comunicación\_\_\_\_ Publicidad\_\_\_\_

Medicina\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_

5. En que modalidad de trabajo: Independiente\_\_\_\_ Contratista\_\_\_\_ Contratado\_\_\_\_ Otro:

### **Información del padre**

1. Ciudad de procedencia\_\_\_\_\_

2. Nivel educativo máximo alcanzado:

Primaria\_\_\_\_ Secundaria\_\_\_\_ Técnico\_\_ Tecnólogo\_\_\_\_ Pregrado\_\_\_\_

Especialización\_\_\_\_ Maestría\_\_\_\_ Doctorado\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_

3. Dependiendo del máximo nivel educativo alcanzad, ¿En qué institución fue logrado?

¿Trabaja? Sí\_\_\_\_ No\_\_\_\_

4. En caso de que sí, ¿en qué área trabaja?

Industria\_\_\_\_ Comercio\_\_\_\_ Educación\_\_\_\_ Turismo\_\_\_\_ Administrativa\_\_\_\_

Diseño\_\_\_\_ Ciencia\_\_\_\_ Artes\_\_\_\_ Leyes\_\_\_\_ Comunicación\_\_\_\_ Publicidad\_\_\_\_

Medicina\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_

5. En que modalidad de trabajo: Independiente\_\_\_\_ Contratista\_\_\_\_ Contratado\_\_\_\_ Otro:

### **Información hermanos**

1. ¿Qué número ocupas entre tus hermanos? (Siendo 1 el mayor)

2. Tus hermanos son: Estudiantes\_\_ Empleados\_\_ Independientes\_\_ Otro:\_\_\_\_

3. Si son empleados o independientes, ¿En qué área se desempeñan?

Industria\_\_\_ Comercio\_\_\_ Educación\_\_\_ Turismo\_\_\_ Administrativa\_\_\_ Diseño\_\_\_ Ciencia\_\_\_  
Artes\_\_\_ Leyes\_\_\_ Comunicación\_\_\_ Publicidad\_\_\_ Medicina\_\_\_ Otro:

4. Si son estudiantes ¿En qué clase de institución estudian?

Educación superior\_\_\_ Colegio\_\_\_

5. ¿De qué tipo? Privada\_\_\_ Pública\_\_\_

### Aspiración profesional

1. ¿Planeas continuar tus estudios en una universidad? Sí\_\_\_ No\_\_\_

2. De ser si la respuesta anterior, responde ¿En qué tipo de institución deseas estudiar?

Institución Publica\_\_\_ Institución Privada\_\_\_

3. De la siguiente lista, escoge el área más afín a tu futura elección educativa

Artes\_\_\_ Ciencias exactas\_\_\_ Leyes\_\_\_ Ciencias naturales\_\_\_ Pedagogía\_\_\_ Deportes\_\_\_ Diseño\_\_\_  
Ingeniería\_\_\_ Comunicación\_\_\_ Lenguas\_\_\_ Medicina\_\_\_ Otro:\_\_\_

### 7.2 Encuesta de caracterización de necesidades básicas

1. ¿Cuántas comidas al día ingieres?  
(contando desayuno, almuerzo, cena  
y refrigerios)  
1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_Más\_\_\_

2. ¿Te gusta los alimentos que recibes  
en tu hogar?  
Si\_\_\_ No\_\_\_

3. ¿Comes regularmente frutas y  
verduras en la semana?  
Todos los días\_\_\_  
Una o dos veces\_\_\_  
Más de dos veces\_\_\_  
Nunca\_\_\_

4. ¿Te preocupas por tu alimentación?  
Si\_\_\_ No\_\_\_

5. ¿Cuántas veces a la semana comes  
comida rápida?  
Todos los días\_\_\_  
Una o dos veces\_\_\_  
Más de dos veces\_\_\_  
Nunca\_\_\_

6. ¿Cuántas horas al día duermes?  
4 a 6 horas\_\_\_  
6 a 8 horas\_\_\_  
8 a 10 horas\_\_\_  
Otro\_\_\_

7. ¿Tienes alguno de estos problemas  
para dormir?  
Mosquitos\_\_\_  
Ruidos externos\_\_\_

- Problemas personales\_\_\_  
 Poco tiempo\_\_\_  
 Ninguno \_\_\_
8. ¿En tu casa existe algún mecanismo de ahorro de agua?  
 Si\_\_\_ No\_\_\_
9. ¿Tu casa cuenta con agua las 24 horas del día?  
 Si\_\_\_ No\_\_\_ Intermitente\_\_\_
10. ¿Qué sistema de salud posees?  
 EPS\_\_\_  
 Sisbén\_\_\_  
 Prepagada\_\_\_  
 Médico familiar\_\_\_  
 Otro\_\_\_
11. ¿Cuántas veces al año te enfermas?  
 1 o 2 veces\_\_\_  
 2 a 4 veces\_\_\_  
 4 a más veces\_\_\_
12. ¿Cuántas veces al año visitas al médico?  
 1\_\_\_2\_\_\_3\_\_\_4\_\_\_5\_\_\_Más\_\_\_
13. Elige las maneras en las que tu familia te expresan el cariño  
 Abrazos\_\_\_  
 Besos\_\_\_  
 Hablando\_\_\_  
 Cosas materiales\_\_\_  
 Ninguno\_\_\_  
 Otras\_\_\_
14. ¿Sientes que tu familia te motiva afectuosamente a hacer las cosas que te gustan?  
 Siempre\_\_\_  
 A veces\_\_\_  
 Nunca\_\_\_

15. ¿En cuales de estas áreas del conocimiento sientes que te desenvuelves bien?  
 Literatura\_\_\_ Cine\_\_\_  
 Arte\_\_\_  
 Ciencias naturales\_\_\_  
 Deportes\_\_\_  
 Música\_\_\_  
 Matemáticas\_\_\_  
 Sociales\_\_\_
16. Elige los métodos con los que mejor aprendas  
 Leyendo\_\_\_  
 Escuchando\_\_\_  
 Hablando\_\_\_  
 Viendo\_\_\_  
 Haciendo\_\_\_
17. ¿Te sientes partícipe de tus clases en la EPE?  
 Si\_\_\_No\_\_\_
18. Elige los eventos en los que te gusta participar  
 Reuniones familiares\_\_\_  
 Reuniones con amigos\_\_\_  
 Celebraciones escolares\_\_\_  
 Eventos deportivos\_\_\_  
 Eventos artísticos y culturales\_\_\_  
 Otros\_\_\_  
 Ninguno\_\_\_
19. ¿En tu tiempo libre compartes con tu familia?  
 Si\_\_\_ No\_\_\_A veces\_\_\_Nunca\_\_\_
20. Sientes que tienes suficiente tiempo para desarrollar tus pasatiempos  
 Si\_\_\_No\_\_\_

21. Qué actividades realizas en tu tiempo

libre

Leer\_\_\_

Escribir\_\_\_

Videojuegos\_\_\_

Cocinar\_\_\_

Bailar\_\_\_

Pintar\_\_\_

Escuchar música\_\_\_

Ver películas\_\_\_

Otro\_\_\_

22. Cuando das tu opinión está suele ser:

Tomada en cuenta\_\_\_

Ignorada\_\_\_

23. Elige las personas con los que sientes  
que puedes expresarte libremente

Familia\_\_\_

Compañeros de escuela\_\_\_

Profesores de la escuela\_\_\_

Amigos\_\_\_

Otros\_\_\_

24. ¿Te gusta dar tu opinión

Si\_\_\_ A veces\_\_\_ No\_\_\_

### 7.3 Encuesta de caracterización de desarrollo moral

1. Si un compañero de la escuela pierde algún objeto personal tu:
  - a. Le ayudas a buscarlo.
  - b. Preguntas si hay recompensa.
  - c. No le ayudas a buscarlo.
  - d. Le pides ayuda a más compañeros y juntos lo buscan.
2. Cuando un amigo te cuenta un problema tu:
  - a. Le cuentas una experiencia que te sucedió a ti.
  - b. Lo escuchas y le das consejo.
  - c. Lo ignoras.
  - d. Le cuentas a otras personas.
3. Si ves que un compañero le roba algo a un maestro tu:
  - a. Ignoras completamente la situación.
  - b. Hablas con tu maestro sobre lo que viste.
  - c. Hablas con tu compañero sobre sus actos.
  - d. Acusas públicamente a tu compañero.
4. Imagina que compras algo en la tienda y te das cuenta de que te dieron el cambio mal y tienes más dinero, tu:
  - a. Regresas a la tienda y compras más cosas.
  - b. Regresas a la tienda, informas del error y devuelves el dinero.
  - c. Te vas y te llevas el dinero.
5. Uno de tus compañeros no entra a ninguna de sus clases y constantemente se le ve llorando en el bosque, tu:
  - a. Ignoras la situación, ya que esta persona no es tu amig@.
  - b. Hablas con la persona para brindarle tu ayuda.
  - c. Comentas la situación a uno de tus maestros.
  - d. Le preguntas a sus amigos sobre su estado.
6. Si estás en la posibilidad de ayudar a otra persona, tu:
  - a. Lo ayudas y lo publicas en redes sociales.
  - b. No lo ayudas.
  - c. Le ayudas.

## 8. Bibliografía

- Alcaldía local de Usaquén. (15 de 10 de 2019). *Alcaldía de Usaquén*. Obtenido de Historia de la localidad: <http://www.usaquen.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Antioquia., C. d.-U. (s.f.). *CONCEPTOS BÁSICOS DE QUÉ ES UN TALLER PARTICIPATIVO, COMO ORGANIZARLO Y DIRIGIRLO. CÓMO EVALUARLO*. Obtenido de Repositorio Institucional Universidad de Antioquia:  
[http://bibliotecadigital.udea.edu.co/browse?type=author&sort\\_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&value=Universidad+de+Antioquia.+Facultad+de+Ciencias+ Sociales+y+Humanas.+Centro+de+Estudios+de+Opini%C3%B3n+-+CEO&offset=72](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/browse?type=author&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&value=Universidad+de+Antioquia.+Facultad+de+Ciencias+ Sociales+y+Humanas.+Centro+de+Estudios+de+Opini%C3%B3n+-+CEO&offset=72)
- Cely Rodriguez, A., Díaz Cáceres, N., & Ocampo Eljalek, D. R. (2008). Salidas de campo en la formación de emprendedores. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 101-126.
- Delgado Mahecha, O. (1989). La importancia de la enseñanza de la geografía. *Revista Colombiana de Educación*.
- Dussan, J. C. (2012). El Codito: un sector en los cerros orientales. *NOVAETVETERA*, 4.
- Echegaray Aldamizetxebarria, K. (2013). *Salidas de campo como recurso en la enseñanza de ciencias en bachillerato. Una propuesta para "Ciencias de la tierra y medio ambientales" del 2º curso*. Bilbao.
- Ensabella, B. (s.f.). Un mundo en busca de otras territorialidades. *Alfilo Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba*.
- EPE. (2010). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL*.
- Espinosa, D. R. (18 de 3 de 2019). *Una educación sentipensante: hacia una escuela diferente*. Obtenido de Grupogear: <https://grupogear.com/co/blog/concursos-docentes/educacion-sentipensante-escuela/>
- Forero, P. A. (2020). *Informe y Plan de Trabajo. Geo-juegos: interacción y aprendizaje geográfico*. Bogotá.
- Fuster, D. E. (30 de 06 de 2020). *Scielo Perú*. Obtenido de Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico:  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-79992019000100010](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010)
- Gauthier, G. U. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 105-122.
- Gina Lucía Aichino, A. C. (2015). GEO GRAFÍAS CON CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES. *CARDINALIS. Revista del Departamento de Geografía. FFyH – UNC – Argentina.*, Pp. 230 – 263.

- Gómez, A. (23 de 06 de 2020). *ISSUU*. Obtenido de Paradigmas, enfoques y tipos de investigación.: [https://issuu.com/ahgr98/docs/unidad\\_1\\_iintf](https://issuu.com/ahgr98/docs/unidad_1_iintf)
- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Interamericana Editores.
- López, S. B. (2015). *Propuesta pedagógica para fortalecer el aprendizaje de la Geografía del Territorio a través de juegos tradicionales como una estrategia lúdica en los estudiantes del grado 4° de la Institución Educativa Nuestro señor del Resguardo Indígena de Chiles*. Obtenido de universidad Nacioanal Abierta y a Distancia: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26555>
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Mexico: Trillas.
- Molina, E. R. (2001). *La lúdica, un esmacio metodológica en la enseñanza de la lengua*. Chía: Universidad de la Sabana.
- Montañez Gomez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). ESPACIO, TERRITORIO Y REGION: Conceptos basicos para un proyecto de nación. *Cuadernos de geografía Vol 7 Num 1-2*, 120-134.
- Nacional, M. d. (1994). *Ley general de educación*. Bogotá.
- O., C., & otros, D. y. (1991). *Las Ciencias Sociales en la Nueva Enseñanza Obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pallasco, M. (10 de 03 de 2009). *Red Voltaire*. Obtenido de <https://www.voltairenet.org/article159243.html>
- Prensky, M. (18 de Febrero de 2019). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Obtenido de Marc Prensky: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- R. de Moreno, E. A., Otálora, A., & Von Prah, A. (2005). *Línea de investigación: Dídactica del medio urbano*. Bogotá.
- Rodriguez de Moreno, E. A. (2010). *Geografía Conceptual*. Bogotá: Studiocaos.
- Sandoval, C. A. (2002). Investigación cualitativa. En G. Briones, *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (pág. 11). Bogotá: Seminario internacional.
- Secretaria de Ambiente. (8 de 10 de 2019). *Secretaria de Ambiente*. Obtenido de Estructura ecología principal: [http://www.ambientebogota.gov.co/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&article](http://www.ambientebogota.gov.co/c/journal/view_article_content?groupId=10157&article)
- Secretaria de Habitat. (8 de 10 de 2019). *Secretaria de Habitat*. Obtenido de Localidad de Usaquén:

<https://habitatencifras.habitatbogota.gov.co/documentos/boletines/Localidades/Usaquen.pdf>

Segura, D. (2018). *Hacia una escuela contemporánea: La práctica hecha teoría*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Segura, D. (1 de 8 de 2019). Obtenido de Corporación EPE: <http://corporacionepe.org/articulo-apuntes-sobre-la-emergencia-de-la-pedagogia-epe/>

Segura, D. (27 de 09 de 2019). *Corporación EPE*. Obtenido de Apuntes sobre la emergencia de la PEDAGOGÍA EPE: <http://corporacionepe.org/articulo-apuntes-sobre-la-emergencia-de-la-pedagogia-epe/>

Segura, D. (1 de 01 de 2020). *Corporación EPE*. Obtenido de <http://corporacionepe.org/articulo-de-la-accion-a-la-experiencia-como-camino-de-la-sistematizacion-elementos-de-aproximacion-a-una-escuela-emancipadora/>

Segura, D. (20 de 03 de 2020). *Corporación EPE*. Obtenido de De la acción a la experiencia como camino de la sistematización. Elementos de aproximación a una escuela emancipadora: <http://corporacionepe.org/articulo-de-la-accion-a-la-experiencia-como-camino-de-la-sistematizacion-elementos-de-aproximacion-a-una-escuela-emancipadora/>

Tibaduiza Rodríguez, O. (2008). Construcción del concepto de espacio geográfico en el estudio y enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza, Vol 13, núm 1*, 19-30.

Vargas Ulate, G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Rev. Reflexiones Vol 91*.

Zuleta, E. (1991). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Altamira Ediciones: Bogotá.