



**Una apuesta por las diferencias: un maestro de Ciencias Sociales que piensa en el dónde
y el con quienes del acto educativo**

Yamid Gallego Botero
Juan Pablo Vanegas Suarez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con
Énfasis en Ciencias Sociales

Asesor
Dayro León Quintero López, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia
2021

Cita	(Gallego Botero & Vanegas Suarez, 2021)
Referencia	Gallego Botero, Y., & Vanegas Suarez, J. P. (2021). <i>Una apuesta por las diferencias: un maestro de Ciencias Sociales que piensa en el dónde y el con quienes del acto educativo</i>
Estilo APA 7 (2020)	[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolivar Buriticá

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A nuestras familias...

Agradecimientos

Yamid: a mi madre, por ser partícipe de mis sueños a lo largo de mi existencia y con su amor mostrarme lo grandioso que es hacer todo cuando se carga de sentidos para la vida, sin importar cual sea el momento.

A Juan Pablo, por acompañarme a lo largo de mi formación, por cada momento vivido en el ámbito académico y externo durante estos años. Cada uno de los encuentros para dar forma a nuestro trabajo se convirtió en la posibilidad de afianzar lazos de amistad que valoro enormemente y guardaré siempre en mi memoria.

A las y los profesores del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente por su aporte directo e indirecto, pero igual de valioso para este trabajo que nos acercó mucho más a conocer nuestra Licenciatura que tanto ha aportado a nuestra formación como maestros de Ciencias Sociales y con la cual expresamos gratitud.

A la educación pública y a la Universidad de Antioquia, por brindarme tantas experiencias, personas, momentos y por permitir cumplir sueños.

Juan Pablo: Se hizo todo aquello que había por hacer; las lecturas, las clases, los encuentros, los trabajos y ahora únicamente queda recordar, valorar los momentos vividos, lo que hice mal, aquellas cosas que por una u otra razón dejé de hacer y por supuesto: todo cuanto aprendimos...por eso quiero agradecerle a la Universidad por permitirme tener una experiencia como su estudiante y cimentar el camino para cumplir esta meta.

A mi madre y a mi padre, que desde su confusión en lo que tanto le dediqué tiempo siempre han estado ahí, preocupándose porque estaba cansado, escuchando mis alegrías cuando avanzaba o hacía algo bien, calmando mis angustias por las confusiones. Gracias por tanto... el apoyo incondicional y esa fe ciega en mí; esto es por y para ustedes.

Y finalmente agradecerle a mi amigo y compañero Yamid, por todos estos años en los que hemos trabajado y compartido juntos más allá de la academia, por ser más que un compañero para construir este trabajo, por estar siempre ahí, incondicional y fiel ante toda situación. Agradecerle por esos momentos donde hubo recodos, descansos, confusión, discusión, dialogo, consejo, tranquilidad y alegrías que hizo de esta experiencia algo mucho más llevadero y divertido.

Ambos agradecemos a nuestro asesor Dayro, por su acompañamiento y cualificación a lo largo de este tiempo, pues sus comentarios, aportes y revisiones fueron fundamentales para llevar a feliz término nuestro trabajo. Por su calidez al guiarnos y motivarnos en los momentos de confusión y angustia, esclareciendo el panorama que tantas veces estuvo nublado.

Tabla de Contenido

Resumen	10
Abstract	11
Introducción.....	12
Justificación	16
Capítulo I.....	21
1.1 Surgimiento de la investigación	21
1.2 Construcción del problema de investigación	24
1.3 Objetivos de la investigación	25
1.4 Adopción de la metodología	27
1.5 Anécdotas sobre la elaboración de la investigación	28
Capítulo II.....	29
2.1 Planteamiento del problema	29
2.2 Objetivo general	38
2.3 Objetivos específicos	38
Capítulo III	39
3.1 Antecedentes	39
3.1.1 Producción del espacio	41
3.1.2 Pedagogía diferenciada.....	43
3.1.3 Enfoque de las Capacidades	48
3.2 Marco contextual	58
3.2.1 Decreto 272 de 1998.....	58
3.2.2 El decreto 272 de 1998 y sus consecuencias dentro del Programa	58
3.2.3 El Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad en la actualidad.....	61
3.3 Marco teórico	63
3.4 Relación entre los conceptos, los antecedentes y los objetivos.....	69
3.5 Fortalezas y debilidades de los conceptos.....	72
3.5.1 Espacio.....	72
3.5.2 Pedagogía diferenciada.....	72
3.5.3 Capacidades	73
3.6 Implicaciones de los conceptos en el problema y la metodología.....	80
Capítulo IV	83
Metodología.....	83
4.1 Paradigma.....	83
4.2 Enfoque	85

4.3 Método	87
4.4 Técnicas	89
4.4.1 Revisión documental	89
4.4.2 Análisis de contenido	90
4.4.3 Entrevista semiestructurada	92
4.5 Instrumentos	94
4.5.1 Ficha de revisión y análisis documental	94
4.5.2 Preguntas para la entrevista semiestructurada	95
4.6 Fases de la investigación	95
4.6.1 Fase inicial	95
4.6.2 Fase Intermedia	96
4.6.3 Fase final.....	97
4.7 Recolección de la información	98
4.8 Día a día de la investigación	99
4.9 Criterios teóricos de análisis de la información	100
Capítulo V	103
Resultados y análisis.	103
5.1 Objetivo específico 1	103
5.2 Objetivo específico 2	115
5.3 Objetivo específico 3	130
Capítulo VI	142
Conclusiones y recomendaciones.	142
Lista de Referencias	156
Anexos.....	161

Lista de tablas

Tabla 1 Bases de datos	40
------------------------------	----

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Ficha de revisión y análisis documental	94
Ilustración 2. Preguntas entrevista semiestructurada	95

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
EPT	Educación para todos
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
ONU	Organización de las Naciones Unidas
RAE	Real Academia Española
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación

Resumen

Una apuesta por las diferencias: un maestro de Ciencias Sociales que piensa en el dónde y el con quienes del acto educativo es un trabajo que indaga por la reflexión sobre las diferencias dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales a partir de los cursos del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad. Dicha reflexión se advierte a partir de la pregunta por el dónde y el con quienes del acto educativo, pues estas preguntas se ven tensionadas por el protagonismo de otras preguntas de tipo didáctico como el para qué, cómo, con qué y qué enseñar, que se encuentran atravesadas por la crisis de la profesionalidad docente que supone del maestro como servidor público y no como intelectual. Para abordar la pregunta por el dónde y el con quienes del acto educativo se acude a la perspectiva teórica de: Martha Nussbaum, bajo el enfoque de capacidades; Henry Lefebvre, con la producción del espacio; Michael Lussault, con los atributos del espacio; y finalmente Phillipe Meirieu, a través de la pedagogía diferenciada, con el fin de fundamentar las categorías de análisis que contiene el trabajo. En cuanto a lo metodológico, se asumen algunos rasgos de la fenomenología, principalmente en lo que concierne a la experiencia, con el fin de acercarnos a experiencias de los sujetos que hacen y han hecho parte de la Licenciatura entre los años 2000 y 2020.

Palabras clave: capacidades, espacio, profesionalidad docente, diferencias.

Abstract

A proposal for the differences: a Social Sciences teacher who thinks about where and with whom of the educational act is a work that explores the reflection on the differences between the courses of the Nucleus of Relations Space Environment and Society. This reflection is seen from the question of the where and with whom of the educational act, since these questions are tensioned by the prominence of other didactic questions such as why, how, with what and what to teach, which are crossed by the crisis of the teaching professionalism that assumes the teacher as a public servant and not as an intellectual. To address the question of the where and with whom of the educational act, the theoretical perspective of Martha Nussbaum under the capacities focus, Henry Lefebvre with the production of space, Michael Lussault with the attributes of space and Phillippe Meirieu through differentiated pedagogy are used in order to support the categories of analysis contained in the work. In terms of methodology, some features of phenomenology are assumed, mainly in what concerns experience, in order to approach the experiences of the subjects who are and have been part of the program between the years 2000 and 2020.

Keywords: capacities, space, teaching professionalism, differences

Introducción.

Una apuesta por las diferencias: un maestro de Ciencias Sociales que piensa en el dónde y el con quienes del acto educativo, es un trabajo que nace en la línea de investigación: *Didáctica de la Geografía*, con el fin de reconocer las formas posibles de pensar las diferencias tanto físicas, cognitivas como sociales, políticas, religiosas, étnicas, de género, económicas y espaciales en el proceso de formación de maestros de Ciencias Sociales y en el acto educativo correspondiente a la escuela. En este trabajo, se realizó una lectura del Proyecto de Formación de la Licenciatura¹ en Ciencias Sociales y se pudo identificar un problema que atañe la intelectualidad del maestro: la crisis de la profesionalidad docente vinculada a un fenómeno como la desigualdad en la escuela. Desde este se pudo notar que hay dos preguntas que se silencian en lo que concierne a la acción educativa creada en la escuela, una pregunta por el dónde, la cual refiere al contexto; y una pregunta por él con quienes, la cual se corresponde con los sujetos y sus diferencias, razón por la cual se estructuró la investigación desde una lectura realizada al Programa a partir del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, que sugiere un abordaje más preciso del espacio.

Ante este panorama, retomamos la trialectica espacial planteada por Henry Lefebvre (1974) para abordar y explicar lo correspondiente a la pregunta por el dónde del acto educativo dado que el contexto nos remite directamente al cuestionamiento por el espacio y a su construcción social, así como lo que lo acompaña, prácticas espaciales e imaginarios, esto teniendo en cuenta que el espacio

No puede entenderse como un escenario armónico que es acabado, sino como espacio de conflictos, de enfrentamientos, espacio de lo imprevisible, de desequilibrios, donde las normalidades se desarman y rearman a cada momento. . . . donde se movilizan las diferencias y donde nada puede darse por sentado porque se habla de actores y actos reales. (Lefebvre, 1974, p. 27)

Por otra parte, es relevante abordar la pregunta por el dónde del acto educativo, a través de una mirada sobre lo espacial desde lo que plantea Lussault (2015) la cual corresponde a una relación sensible que expresa una dimensión fisiológica de la acción espacial en la que

¹ en algunas partes del trabajo se menciona Licenciatura o Programa, ambas hacen alusión a lo mismo

aparecen unos atributos del espacio: escala, métrica, sustancia y configuración, que parten de la copresencia y movilidad del espacio, comprendiendo que la acción no se da sobre el espacio, sino con el espacio, en la medida de que éste último “no es un simple extensión material o soporte de prácticas, . . . sino un recurso social híbrido y complejo, movilizado y así transformado en, por y para la acción” (Lussault, 2015. p 172), en este caso, la acción que refiere el acto educativo.

La acción, además de depender de un espacio, también supone de unos sujetos que ejecuten el entramado de la acción, por lo que los sujetos dentro de esta investigación corresponden a la pregunta por el con “quienes” del acto educativo, que se acoge con el enfoque de las capacidades planteado por la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2012) que se interesa por los sujetos y sobre lo que pueden hacer a partir de sus condiciones de vida. Este enfoque ha sido tomado en temas relacionados al desarrollo humano; precisamente, el interés bajo el que se analizan los sujetos permite identificar que es relevante para abordar un proceso de formación de maestros cómo el que se construye dentro de la Licenciatura. Lo anterior, con miras a que la pregunta por el con “quienes” del acto educativo permita también leerse desde lo que representa dicho acto en el contexto de la escuela colombiana y es por eso que también se vincula la pedagogía diferenciada del francés Philippe Meirieu, que invita a reconocer y asumir la responsabilidad de diferenciar en el acto educativo los procesos particulares de los estudiantes en función de sus capacidades.

Este trabajo representa potencialidades frente a lo pedagógico, sitúa una reflexión más amplia sobre el acto educativo y los aspectos que lo acompañan, tales como la importancia de una educación atravesada por cuestionamientos de los sujetos que habitan el aula, sus condiciones particulares y sus diferencias. Frente a la didáctica, es fundamental movilizar reflexiones que cuestionen el espacio del acto educativo y los sujetos a quienes se les enseña, preguntas que no se limiten al cómo, qué, para qué sino que cuestionen el dónde y el con quienes.

En lo que corresponde a las Ciencias Sociales, es importante situar la investigación en el plano de la Geografía Humana, reconociendo que lo aportado desde este campo, suma tanto al ámbito disciplinar, para la didáctica de las Ciencias Sociales, como al ámbito pedagógico, haciendo que se piense el contexto de la enseñanza y la creación del acto educativo en y por las diferencias.

En este sentido, la presente investigación parte de una pregunta que reúne tres conceptos: espacio, capacidades y pedagogía diferenciada, que llevó a construir la pregunta por: ¿Cómo se configura la reflexión sobre lo espacial en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad para pensar las diferencias en la escuela durante el proceso de formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales entre los años 2000 y 2020?

Para abordar dicha pregunta de investigación se acude a un enfoque cualitativo, puesto que en este trabajo se requiere dejar de lado la pretensión de medir y reducir los matices de la realidad social, y darle un papel central a los sujetos, al contexto, a los significados y funciones de los actos humanos, pues son los sujetos quienes construyen la realidad de manera individual y diferenciada, suponiendo también, dimensionar las diferentes construcciones humanas como un texto complejo al que es posible acercarse para interpretarlo desde la lógica y los sentidos propios que dirigen la presente investigación, por tanto, no hay una sola manera correcta de leer la realidad.

Por consiguiente, es un trabajo que se inscribe en un paradigma interpretativo ya que permite un diálogo entre la teoría y la práctica. Razón por la cual, el método utilizado se acerca a la fenomenología y retoma aspectos de este en lo que corresponde a la indagación por las experiencias construidas dentro del Programa, pero no se asume como una investigación completamente fenomenológica, ya que hay aspectos que son cruciales en este método como la observación, que serán asunto de otras investigaciones, más no en la presente.

Ante este panorama metodológico, el objetivo general de la investigación es reconocer la configuración reflexiva sobre lo espacial en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad para pensar las diferencias en la escuela durante el proceso de formación de la licenciatura entre los años 2002 y 2020. Este objetivo contempla la estructuración de un camino para poder resolver a la pregunta base de la investigación, por lo que se parte del objetivo específico uno: describir los elementos que permiten pensar las diferencias en la escuela a partir de los programas de curso; para así proseguir con el objetivo específico dos: Analizar las posibilidades para pensar las diferencias en la escuela desde la metodología, contenidos y justificación de los cursos del núcleo; y finalizar, con el objetivo específico tres: Explicar las condiciones para pensar el dónde y con quién del acto educativo

en torno a la dimensión espacial situados en la experiencia dentro del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, de egresados, maestros en formación y profesores del Programa

El planteamiento de los objetivos cobra mucha importancia porque expone una conexidad entre estos, lo cual se refleja en las acciones que implica su desarrollo, dado que tomar la descripción de los programas de curso nos conlleva a la constitución de un análisis de estos que pueda consolidarse como elemento para relacionarlo con la experiencias de los que hacen y han hecho parte de la Licenciatura y así dar paso a una explicación del panorama que constituye las condiciones para pensar el dónde y el con quienes del acto educativo, para posibilitar el reconocimiento de la configuración de esa reflexión por el espacio y para pensar las diferencias en la escuela.

Así pues, la unión que se correlaciona y contrasta la teoría con la práctica, se realiza a través de los tres objetivos específicos. En el primero y el segundo hay un acercamiento a lo teórico estipulado desde los programas de curso y unas perspectivas teleológicas que demarcan la finalidad formativa de cada uno de estos en diferentes semestres, desde allí es posible advertir algunos elementos que posteriormente son explicados desde la experiencia de los actores que hacen parte del programa (maestros en formación, profesores del programa y egresados). De tal manera que los objetivos, componen una estructura procedimental que da cuenta de aspectos que convergen en los resultados y sus respectivos análisis los cuales abren el marco a las posibilidades de responder la pregunta de investigación.

Esta investigación se estructura en seis capítulos, en un primer momento se encuentra lo correspondiente a lo preliminar, es decir la contextualización del trabajo y la forma en que se construyó, pasando por los diferentes momentos de constitución del problema y algunas anécdotas ligadas a la fase inicial de la misma. El segundo capítulo, alberga el problema de investigación acompañado de la pregunta junto al objetivo general y los específicos. Posteriormente, el capítulo tres reúne los antecedentes del trabajo, teniendo presente los escenarios epistemológicos correspondientes a los conceptos abordados, así como un panorama que oscila entre diferentes escalas de rastreo, luego de este se encuentra el marco contextual en el cual se estipula el contexto de la investigación ligado a la temporalidad definida. Finalmente, el marco teórico en el que se establece el horizonte teórico y epistemológico de cada uno de los conceptos retomados para la investigación. En el cuarto

capítulo, se aborda todo el horizonte metodológico de la investigación, correspondiente al paradigma, método, enfoque y presenta las diferentes técnicas utilizadas, que están relacionadas con el método elegido. El quinto capítulo, condensa los resultados derivados de cada objetivo específico y su respectiva acción investigativa, acompañada por el acercamiento a los ámbitos teóricos constituidos por el análisis mencionados a lo largo del trabajo, para finalizar con el sexto capítulo que contiene las conclusiones por cada objetivo y una conclusión general que a su vez reúne posibles apuestas a futuro en torno a la reflexión por las diferencias y la pregunta por el dónde y él con quienes del acto educativo, así como algunos aprendizajes obtenidos en el desarrollo de la investigación en nuestro proceso de formación de maestros de Ciencias Sociales.

Justificación

Esta investigación es importante porque permite una lectura al interior de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Al inicio de la investigación, se realizó la lectura de algunos trabajos de grado y se evidenció el hallazgo de problemas en lo externo y en realidades que acontecen más de forma explícita como lo es en Instituciones Educativas, lo cual no deja de ser importante, pero pocas veces se vuelve la mirada sobre los procesos de formación en amplias temporalidades. En este sentido, advertir la realidad social a partir de lo que se expresa en los documentos matrices del Programa se convierte en la posibilidad de establecer una lectura tanto en lo interno como en lo externo, a su vez, permite adentrarse en las experiencias e interpretaciones sobre el proceso de formación que tienen las personas que han hecho y hacen parte de este. Ante esto, puede constituir la posibilidad de una mejora para el Programa.

En este sentido, la correlación entre un maestro: sujeto de saber, que es como se concibe dentro del Programa, invita a pensar en que la intelectualidad se forja mediante el proceso formativo. y que este no es producto de una experiencia única, sino que se consolida en la intersubjetividad, la problematización de las realidades educativas y las posibles reflexiones

derivadas de algunos cursos, que en nuestro caso, se plantean a partir de los que pertenecen al Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad.²

Asimismo, la investigación es importante, porque partir de la pregunta por el dónde del acto educativo trae a colación un proceso amplio que se lleva a cabo dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales, que muestra la existencia de cursos planificados y ejecutados a lo largo de los años, en los cuales está presente el espacio y sus acepciones, lo que representa una formación rigurosa en torno a lo disciplinar.

La necesidad de orientar esta investigación a raíz de la pregunta por el dónde del acto educativo surge a partir de que todo maestro de Ciencias Sociales, además de un saber y un hacer, también precisa de un estar. Por lo tanto, la reflexión que parte del espacio es importante en la medida que este, como expresión de la existencia de lo humano, no es uniforme, no es neutral, es heterogéneo, discontinuo y desigual; asimismo, todas estas características del espacio se encuentran en el aula ya que por sí misma cuenta como un espacio y no sólo el aula si no todo espacio que se pueda configurar como espacio de enseñanza y de aprendizaje. De hecho, estas características del espacio son las que permiten pensar y relacionar el concepto de pedagogía diferenciada, porque, así como el espacio es heterogéneo, las personas en tanto actores espaciales suponen de una heterogeneidad que compone su producción y el accionar con este.

En esta misma perspectiva, cabe reconocer que todo acto educativo, implica una espacialidad y los maestros de Ciencias Sociales pueden crearla a partir de su accionar en la escuela pensando no sólo en que todo lo que se realiza tiene cabida en el espacio, sino que dicho componente espacial le permite también reflexionar en unos sujetos que hacen parte de dicho acto, sujetos que realizan prácticas espaciales y que cuentan con unas capacidades, lo que invita a pensar a que no solo es el espacio como objeto de análisis en el Programa, sino que es el sustento de lo social.

² Para la versión 01 de la licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales son: Seminario taller dinámica espacial, geografía física, cartografía I, Cartografía II, climatología, geomorfología, demografía y geografía de la población, geografía general de Colombia y sistemas de información geográfica. Los cursos del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad para la versión 02 de la licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales son: Taller de matemáticas en Ciencias Sociales, taller de cartografía, taller de demografía, formación y transformación del medio I, formación y transformación del medio II, poblaciones y lugares, paisaje y espacio geográfico americano y europeo, paisaje y espacio geográfico africano, asiático y de Oceanía, Colombia: territorios y territorialidades, taller de sistemas de información geográfica.

Considerando lo anterior, el acto educativo como un acto espacial recoge esas reacciones materiales e ideales que hace aprehensible y sensible las relaciones de distancia entre realidades distintas, permite entender que el acto educativo se puede dar en y por las diferencias, es decir, que las relaciones de realidades distintas que se dan entre maestro y estudiante configuran una trama de otredad que implica una acción de reconocimiento a ese otro que es diferente, asumiendo que dentro de esas diferencias hay un asunto clave que está en lo que es capaz de hacer y ser cada sujeto. Por tanto, el acto educativo como acto que se da en el marco de un espacio implica una serie de capacidades diferentes por parte del maestro que enseña y por parte de los estudiantes que aprenden.

Por otra parte, pensar en el espacio desde una perspectiva reflexiva, implica centrarse tanto en lo disciplinar, como en su trasfondo para pensar en la escuela, en la medida que esta tiene lugar en un espacio que es producido socialmente y que se compone de unas prácticas espaciales, un espacio que también es pensado, planificado y sobre el cual se espera que el maestro desarrolle una lectura y reflexión a partir de lo que demanda el acto educativo. Ante esto, la investigación es importante en cuanto posibilita que el maestro en formación pueda enfrentarse a una crisis de la profesionalidad docente a partir de lo que se ha desarrollado desde lo geográfico y desde su acercamiento a lo pedagógico, es decir, el trasfondo espacial que allí emerge en pro de su desarrollo profesional en espacios que no necesariamente recaen en una escala local o regional.

Se debe rescatar, que en el marco de la discusión por las diferencias se precisa de la pregunta por el quienes del acto educativo, puesto que el uso teórico y práctico de la pedagogía diferenciada

Podría prestarse a tergiversaciones o reducirse a imaginarios de artificialidad, ya que la diferenciación se ha interpretado a veces como una consigna facilista para que el maestro deje a los estudiantes hacer “lo que cada uno quiere” o que trabajen “como cada uno pueda”... No pretende la promoción indiscriminada de los estudiantes, sino el proceso diferenciado que permita al mayor número de estudiantes acceder al conocimiento en función de sus cualidades y de sus facultades cognitivas (Estrada, 2004, p.13).

La importancia de pensar en la pedagogía diferenciada, tanto en su reflexión como en su práctica se sustenta en la medida que nuestro contexto atravesado por una escuela desigual, una crisis de la profesionalidad docente que mercantiliza e instrumentaliza su labor a pensar en el saber y el hacer de la escuela, sumando, además, un sistema educativo masificado que se vincula a prescripciones normativas para una inclusión escolar, que únicamente se manifiesta a partir de la homogeneización de las capacidades que en correspondencia con la normatividad hay muy pocos recursos destinados a abordar la inclusión en perspectiva de diferentes capacidades. Y el panorama aún es más complejo, porque ante un sistema educativo masificado en el que se encuentran estudiantes con diferentes capacidades, el maestro no está capacitado para atender dichas diferencias; entonces nos encontramos en una situación donde los educadores especiales son pocos y las necesidades diversas persisten en todas las escuelas, por ello, la necesidad de pensar en una formación docente que reflexione a través de la pedagogía diferenciada puede abrir muchas posibilidades para atender un panorama tan complejo en donde la desigualdad es imperante y a la cual todos los maestros y maestras deben enfrentar.

Así mismo, el lugar de la didáctica se reduce ante la intermitencia de los procesos burocráticos que convergen en la escuela y ante una crisis de la profesionalidad docente que sitúa a los y las maestras ante un oficio poco reflexivo, desplazando algunas de las preguntas de la didáctica al terreno de los olvidos porque la concepción del oficio magisterial se circunscribe en la lógica del servicio público. Ante esto, desentrañar las preguntas por el dónde y el con quienes del acto educativo, se consolida como un aporte que aboga por lo reflexivo, por las posibilidades que emergen del proceso de formación para dar respuesta a estas preguntas en el terreno de lo pragmático y hacer visible, preguntas que han podido quedar olvidadas, pero que representan un aspecto relevante y necesario en el acto educativo.

Por lo anterior, se asume la importancia sobre lo que se investiga, pues se exploran preguntas que conciernen a la didáctica poco exploradas las cuales, entran en relación con un cuestionamiento sobre el espacio y un cuestionamiento por los sujetos que hacen parte del acto educativo, entendiendo que la proyección del maestro en su proceso de formación no puede perder de vista el horizonte pedagógico y la realidad de la escuela colombiana.

Por otra parte, para nuestro proceso formativo es fundamental reconocer que, nuestro tránsito por el programa nos ha llevado a pensar en la necesidad de un cuestionamiento por el

dónde y el con quienes del acto educativo en la medida que el concepto de espacio se ha constituido en un elemento fundamental para situarnos en lo disciplinar a través de los diferentes cursos, pero a su vez para reflexionar sobre fenómenos, realidades, las relaciones humanas y los sujetos, lo que trasciende a una reflexión de lo que acontece en la escuela pero también al rescate de la profesionalidad del maestro de Ciencias Sociales que ante una crisis que lo permea, está constantemente reflexionando sobre lo didáctico en pro de los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Es ante dicha perspectiva, que se reconoce la relevancia de lo espacial, en cuanto permanece en el maestro, sujeto de saber, pero también trasciende a lo contextual como producto de su accionar profesional en el que puede enfrentarse a espacios donde varían las prácticas, experiencias, lo simbólico y donde el maestro también entra a producir dicho espacio.

En síntesis, este trabajo de investigación es importante porque lo espacial se convierte en un aspecto que va acompañado de las preguntas por el dónde y el quienes del acto educativo. En cuanto a que, los maestros en formación pueden cuestionarse por el contexto y por los sujetos que hacen parte de este, así como lo que entraña pensar en sus diferencias dentro de todas las formas de escolaridad, extendiendo así una reflexión que tiene presente lo disciplinar, pero que piensa también en lo pedagógico y didáctico al incluir preguntas: como el dónde y con quienes, del acto educativo. Así mismo, porque retoma aspectos teóricos de la Geografía Humana, como lo es la producción social del espacio y los atributos del espacio, en la medida que “toda geografía se debe interesar en los límites y en su franqueamiento, unos y otros creadores de configuraciones espaciales y de espacialidades que tienen considerable gravitación en la diferenciación de los espacios humanos” (Lussault, 2015. p. 67), de allí la importancia de lo que se produce en dicho campo y nos posibilita pensar para nuestra investigación en su importancia a nivel teórico, pero también en pro de una lectura que vincula lo pedagógico, en función de lo que representa el proceso de formación de la Licenciatura dónde emerge una preocupación por lo práctico frente al ejercicio profesional para pensar las diferencias en la escuela.

Capítulo I

1.1 Surgimiento de la investigación

Esta investigación nace en el marco de la pandemia por Covid - 19³, la cual desplazó la cotidianidad del habitar unos espacios y de mantener unos ritmos que nos ponían de frente a otras realidades en distintas esferas del mundo de la vida. Dicha situación que tuvo una afectación sobre la educación y otros aspectos nos situó en un modelo de enseñanza y aprendizaje apoyado por las TIC, así como nos condujo a ubicar nuestra investigación dentro de la Licenciatura.

Esta propuesta nace gracias a reflexiones, cuestionamientos y acercamientos teóricos sobre lo espacial, desarrollados en los diferentes seminarios de la línea de Didáctica de la Geografía, adscrita a la línea de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales de la Licenciatura a la cual hacemos parte, ante el panorama anteriormente descrito es necesario resaltar que dichos seminarios se desarrollaron a través del trabajo remoto virtual.

Cabe anotar que, lo que antecede a los seminarios de práctica y que dan mayor contexto al surgimiento de nuestra investigación, tiene que ver con una serie de discusiones y reflexiones frente a la pedagogía, las Ciencias Sociales y su uso didáctico, con lo que se puede comprender el horizonte de sentido que acompaña nuestro trabajo de grado y con el cual no solo se pretende vincular reflexiones producto de un tiempo - espacio específico, es decir, nuestros últimos semestres en el Programa, sino un conjunto de reflexiones y cuestionamientos que acompañan nuestro devenir como maestros y que nos dotan de una serie de significados que en el tiempo presente condensamos en el acto escritural.

Nuestra reflexión a lo largo del tiempo de formación nos ha permitido problematizar y abordar el espacio como construcción social, es decir, bajo un horizonte donde “el espacio social y, sobre todo, el espacio urbano emergen en toda su diversidad, comparable a la de una estructura laminada (cómo la de las milhojas) mucho más que a la homogeneidad isotrópica del espacio matemático clásico (euclidiano - cartesiano)” (Lefebvre, 1974, p.142) desde este

³ El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud, declaró al coronavirus cómo pandemia. El 15 de marzo, la Universidad de Antioquia suspendió sus actividades presenciales en todas sus sedes y seccionales.

panorama, el espacio reúne un conjunto de prácticas espaciales, de tejidos sociales, símbolos y significados bajo los cuales es posible comprender que lo espacial es, en esencia social, porque es producto de la interacción con unos sujetos que lo producen⁴, así como los atributos que lo acompañan, los sentidos que se le asignan y el dinamismo que lo componen; en suma, este proceso nos ha permitido acercarnos al espacio, no desde una delimitación ligado a lo abstracto, sino como un producto de lo humano en el cual se soportan unas prácticas que lo configuran y le dan esencia.

Dichos acercamientos a lo espacial no se encauzan solamente dentro del ámbito epistemológico, es decir, la producción académica que lo compone o las corrientes geográficas y su conceptualización sobre el mismo, sino que se ha encaminado en conexión con la Didáctica de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta la relevancia que lo espacial puede tener en el acto educativo, no solamente en el tránsito hacia las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, sino porque el mismo acto educativo se desarrolla en un espacio, que agrupa lo anteriormente mencionado.

De igual manera, a lo largo de nuestro recorrido por el Programa la pregunta por el sujeto maestro ha estado presente en todo momento, desde un acercamiento a partir de lo histórico con lo que este ha representado en términos de reconocimiento social, de instrumentalización, de bajos salarios y de prejuicios, así como también una mirada al maestro cómo sujeto de saber que acompaña su existencia por una subjetividad que lo configura y lo conduce a la escuela, un maestro investigador que establece un diálogo crítico con los objetos de conocimiento y genera un cuestionamiento ante aquello que enseña y un maestro que conoce e investiga su saber disciplinar, los horizontes epistemológicos bajo los que este se constituye y los métodos que lo sustentan, esta y otras instancias que convocan al maestro nos ha llevado a concebirlo y reconocernos como sujetos maestros con un devenir que a través de la mirada sobre la escuela, también nos ha permitido consolidar una identidad como maestros de Ciencias Sociales en conexión con una visión por la enseñanza

No como una burocracia de la mente sino reconstruyendo los caminos de la curiosidad - razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las

⁴ Para Lefebvre (1974) la distinción entre las acciones de la naturaleza y del hombre se circunscriben en que la naturaleza crea y el hombre produce, es decir, ambos actúan de manera distinta.

adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad -, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado. (Freire, 2010, p.46)

Bajo este panorama, al llegar al seminario de práctica pedagógica I, correspondientes a las prácticas finales de nuestro Programa, dichas reflexiones fueron posibles de aterrizar y encaminar hacia un cuestionamiento que nos permitiera desarrollar el oficio de investigar con horizontes amplios, pero con múltiples posibilidades de exploración. En un inicio el marco sobre el cual nos ubicábamos se asentaba mayormente en una inquietud por las diferencias en la escuela, desde el cuestionamiento por la discapacidad y la conexión con lo espacial que de allí se desprendía, teniendo presente que los espacios urbanos, los lugares y los escenarios físicos de las instituciones educativas podían conducir a una exclusión a través de espacios discapacitantes. Pensar sobre las discapacidades y su relación con el espacio nos llevó a acoger el concepto de las capacidades, o más precisamente, el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum, así como mirar una perspectiva que nos permitió ampliar más el espectro de la investigación en lo que se refiere a la discusión sobre lo normal y lo patológico. Por otra parte, no se podía olvidar el elemento pedagógico que entraña la investigación, por lo que vimos conveniente pensar en el concepto de pedagogía diferenciada de Philippe Meirieu.

El abordaje de lo considerado como normal, patológico o anormal en relación con el enfoque de las capacidades, y en correspondencia con el concepto de pedagogía diferenciada, se vio necesario reconsiderar y configurar varios aspectos a fin de darle mayor claridad a la investigación; por ejemplo, tales cambios se manifestaron en que el asunto de lo normal y lo patológico, asumido precisamente desde las discapacidades, preferimos acogerlo con el término de “diferentes capacidades”, en vista de que las capacidades no solo devienen de lo cognitivo o físico, sino también de otros aspectos que componen la vida social, es decir, no solo lo antropomórfico, sino también, lo social, cultural, territorial, religioso, político, económico, etc. Que del mismo modo constituyen diferencias. Por otra parte, preguntarnos por el sentido pedagógico de la investigación que situó el concepto de pedagogía diferenciada, también posibilitó su relacionamiento con el espacio, lo cual llevó a enfocarnos en la pregunta por el dónde del acto educativo y, por ende, en el quiénes; esto a raíz también de que la preocupación principal se ha centrado en preguntas por el cómo, para qué y qué enseñar. Consecuentemente, tras esas configuraciones en los marcos conceptuales de la

investigación, nos encaminamos a precisar tres conceptos: el espacio, las capacidades y la pedagogía diferenciada.

Tras irse complementando con una reflexión más amplia, donde pudimos reconocer que las diferencias se evidencian claramente en la escuela desde lo antropomórfico, lo social, cultural, espacial, religioso, político, entre otros y en complementación con acercamientos teóricos correspondientes a la Geografía marxista, nuestra investigación se orientó sobre la pregunta por el dónde y el con quienes del acto educativo, teniendo en cuenta que allí se puede develar la figura del maestro, que construye su accionar en el marco de la crisis de la profesionalidad docente la cual, puede impedir una serie de cuestionamientos sobre los sujetos que habitan la escuela y sus diferencias en todos los ámbitos que componen el mundo de la vida. Así mismo, el rescate de lo espacial desde una pregunta por el accionar del maestro y desde las posibilidades para abordarlo que hemos constituido. Lo más enriquecedor de la delimitación que realizamos para nuestra investigación, es poder hacerlo desde el programa bajo el cual somos formados, en un abordaje sobre su historicidad y su dinamismo en el espacio tiempo.

1.2 Construcción del problema de investigación

Esta investigación sucede en el marco del Proyecto de Formación, de la Licenciatura en Ciencias Sociales, de la Universidad de Antioquia. Estableciendo, para esto, un análisis sobre los aspectos más relevantes plasmados en él, los cuales, a consideración de los investigadores requerían una profundización en términos investigativos.

Cada aspecto se determinó gracias a un proceso heurístico, apoyado en la perspectiva teórica de autores que tratasen el tema en cuestión. Logrando así: identificar, ampliar y conceptualizar los problemas en sí, partiendo del devenir histórico hasta las consecuencias que este tiene y tendrá en el ámbito investigativo. Cabe enunciar que cada punto de este proceso constituyó y condujo a la elaboración de la pregunta de investigación.

El problema de investigación no solamente se construyó a partir de lo planteado en lo escrito, sino también gracias a un conjunto de lecturas abordadas en el seminario de práctica

concernientes a lo que implica un proceso de práctica en el proceso de formación de maestros, lo cual nos permitió el establecimiento de acciones dialécticas que aportaron de manera reflexiva a la construcción de dicho problema y a la delimitación del mismo.

Es importante rescatar que la construcción del problema de investigación es un proceso que requiere de una delimitación de ideas, que puedan sustentarse teóricamente, pues así se puede fortalecer dicho proceso y acercarse más al cuestionamiento que lo respalde. Es un proceso que requiere ir sobre varias direcciones en pro del aprovechamiento de perspectivas que lo nutran o que por el contrario lo tensionan y pueden brindar una mayor legitimidad en cuanto a lo que se establece.

En tal sentido, el problema de investigación es la obstaculización que genera la crisis de la profesionalidad docente, reforzada por un fenómeno como la desigualdad en la escuela, para el desarrollo del oficio magisterial en el cual se tenga presente la pregunta por el dónde y él con quienes del acto educativo. Esto se da porque la concepción de la profesión se inscribe en el plano del servicio público desligado de la reflexión por el acto educativo y a su vez porque la Geografía está atravesada por un devenir ligado a lo toponímico en el cual se visibiliza mayor importancia en el saber y hacer del ejercicio docente, pero no el estar, pues el estar implica preguntarse por los sujetos y los lugares de la enseñanza, invisibilizando el potencial didáctico en tanto a las preguntas por el dónde y a quienes se le enseña.

1.3 Objetivos de la investigación

Para nuestra investigación planteamos los siguientes objetivos, estos representan un panorama de apertura metodológica bajo la cual se pudo intervenir el proceso de abordaje de la investigación, en primera instancia el objetivo general es reconocer la configuración reflexiva sobre lo espacial en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad para pensar las diferencias en la escuela durante el proceso de formación de la Licenciatura entre los años 2000 y 2020, asunto sobre el cual se condensa el accionar de la investigación porque todos los aspectos metodológicos que desarrollamos implican una mirada hacia dicho objetivo, en la medida que condensa los elementos cruciales como lo son las diferencias,

desde una perspectiva amplia, es decir, lo antropomórfico, social, cultural, político, religioso y el énfasis sobre el proceso de formación cómo nos aproxima hacia la pregunta por el dónde y el quienes del acto educativo, pues dicho proceso formativo nos da luces de cómo se proyecta eso pensando en la escuela y en el accionar del maestro. Además, la acción de reconocer implica centrarse en algo que ya se es conocido, en este caso, el proceso de formación, los cursos del Núcleo Relaciones Espacio y Ambiente que constituyen la cotidianidad dentro de la Licenciatura. La importancia de este objetivo radica en que reconocer como acción investigativa implica la unión de eso cotidiano con la teoría a través de las prácticas que son la experiencia que de los que hacen y han hecho parte de la Licenciatura; A lo anterior le da cabalidad el planteamiento de Honneth (como se citó en Arrese, 2009)

La vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales. Es decir, que los sujetos pueden construirse una identidad estable si son reconocidos por los demás de diversos modos. (p.3)

Por lo tanto, reconocer también implica, el reconocimiento de sí mismo y el reconocimiento del otro, que alude a esa pregunta por el quienes del acto educativo, así como también el reconocimiento del entorno, que refiere a que pregunta por el dónde.

Como objetivos específicos de la investigación, elaboramos, describir los elementos que permiten pensar las diferencias en la escuela a partir de los programas de curso, lo cual implicó un abordaje de dichos programas en la temporalidad trazada para la investigación. Los desafíos que representa este objetivo es la búsqueda de la mayor parte de los programas de curso, en el sentido que estos se consolidan como la herramienta primaria para dar cumplimiento a dicho objetivo, el alcance puede verse frenado porque en los años en que está concebida la investigación, no todos los documentos correspondientes a los programas de curso se digitalizaban. Sin embargo, los documentos a los que tuvimos acceso nos permitieron el abordaje de las potencialidades que allí se albergaban y bajo los cuales se pudo contribuir al desarrollo del objetivo.

Como segundo objetivo, trazamos analizar las posibilidades para pensar las diferencias en la escuela desde la metodología, contenidos y evaluación de los cursos del núcleo; nuevamente se retomaron los programas de curso y el desafío se pudo ver reflejado en lo descrito con el objetivo uno, aunque es necesario resaltar, que el manejo de tanta información que se alberga al interior de los cursos pudo representar cierta limitación, pero tener definido cuál era el criterio de análisis y la información que más nos aportaba a nuestra investigación, nos brindó la posibilidad de tener un mejor manejo y acercarnos a las posibilidades que brindaba cada curso en las diferentes temporalidades establecidas. Por eso, aunque en un inicio el desarrollo de las técnicas establecidas para este objetivo representó cierta complejidad, con el avance en el desarrollo se pudo tener un mayor manejo de todos los programas de curso y lo que allí se podía advertir.

Por último, como objetivo específico tres se estableció explicar las condiciones para pensar el dónde y con quién del acto educativo en torno a la dimensión espacial situados en la experiencia dentro del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, de egresados, maestros en formación y profesores del Programa, objetivo que representó un desafío en cuanto a la delimitación de las personas que podían entrevistarse y el tiempo bajo el cual es delimitado temporalmente nuestra investigación. En primer lugar, entrevistar a diferentes personas en la situación de pandemia se consolida como un aspecto complejo en la medida que el tiempo cotidiano se ve atravesado por otras dinámicas en los cuales las relaciones amplias con los medios digitales pueden generar cierta resistencia a ellos, a su vez por las diferentes ocupaciones que puede acarrear lo cotidiano. En segundo lugar, es fundamental partir de que la temporalidad elegida es amplia, y así como fue relevante el abordaje de programas de curso que abarcaran dichos años, consideramos también esencial acercarnos a experiencias de maestros en formación, egresados y profesores del Programa que también la acogieran dicha temporalidad por eso, establecer dicha selección se tornó como complejo.

1.4 Adopción de la metodología

La adopción de la metodología fue un proceso interesante ya que implicó explorar por todos los métodos de investigación cualitativa y las posibles técnicas que de cada uno podía derivarse. Acercarnos por todos los métodos requirió un ejercicio de advertir por qué se pregunta cada método, así como por el tipo de problema que investiga, los objetivos, el objeto de estudio, el método de recolección de datos, el análisis de estos y el tipo de resultado. Sin embargo, a pesar de ser un proceso interesante constituyó todo un reto, puesto que nuestra investigación no se centraba en un método preciso, sino que tenía características de varios métodos, aunque uno de los métodos tenía mayor preponderancia.

Para poder precisar con mayor claridad el método de nuestra investigación se hizo un ejercicio de argumentación que amplió las nociones de cada método y así se pudo relacionar, comparar, advertir y justificar cuál era el método más apropiado. Tras este ejercicio evidenciamos que la fenomenología era el método que mejor se ajustaba a nuestros horizontes. No obstante, el desarrollo de la búsqueda para ampliar los fundamentos teóricos de este método supuso de comprender que la fenomenología conlleva unos aspectos que no encajaban por completo en esta investigación, por lo que el desarrollo argumental exigió dejar claro que no es una investigación fenomenológica, pero se asume y acoge la postura de ésta dado que tiene muchos rasgos que son acordes con los horizontes de la presente investigación.

Asumir nuestra investigación tomando algunos aspectos fenomenológicos implicó tener presente el abordaje de la experiencia de algunos sujetos como algo esencial, una experiencia que es común y la cual es fundamental tomar de forma interactiva, es decir, bajo un acercamiento que incluya una acción comunicativa mediada por la indagación de dicha experiencia a la vez que se encauza el horizonte teleológico que comprende la investigación y se abordan elementos que también indagan aspectos del problema, puesto que todos esos aspectos deben estar conectados.

1.5 Anécdotas sobre la elaboración de la investigación

Al inicio de la investigación la concepción de la cual partimos en relación a lo que implica el proceso de desarrollo de esta, era muy lineal, pues considerábamos que la propuesta inicial se mantendría durante todo el tiempo de los seminarios de práctica y de la escritura del trabajo de grado. Sin embargo, es muy enriquecedor poder advertir que algunos elementos planteados iban adquiriendo mayor fuerza desde el ámbito teórico y argumentativo y con esto podíamos delimitar el problema de investigación y visionar los demás elementos que contendrían dicho trabajo. Al consolidar el horizonte completo de la investigación se pudo establecer un ritmo de trabajo que fue positivo en la medida en que se podían advertir avances, sobre los cuales también era necesario volver para cualificar el trabajo.

A pesar de que el trabajo fue mediado por las TIC puede tornarse complejo por el agotamiento que este genera y por las dificultades en la comprensión de conceptos y procedimientos que de este se pueden derivar, fueron esenciales los encuentros que se establecieron a través de las plataformas digitales en las cuales se desarrollaron las asesorías y los avances de la investigación. Estas además representan una ventaja en la medida que se podía realizar de forma más acelerada el proceso de búsqueda de información que sustenta el trabajo.

Bajo este panorama, las anécdotas más significativas en la elaboración del trabajo, fue la reunión por la plataforma Google Meet que realizamos casi todos los días para desarrollar el proceso de escritura y de consolidación de los procesos del trabajo. Esto implicaba la búsqueda de información, el diálogo frente a los avances que construimos y la adopción de compromisos para cada día de la investigación, momentos que también estaban mediados por el descanso y el diálogo sobre otras situaciones de nuestra cotidianidad.

Capítulo II

2.1 Planteamiento del problema

La Licenciatura en Ciencias Sociales es un Programa de pregrado adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ubicada en la ciudad de Medellín. En la

actualidad su plan de estudios está cobijado, en lo que concierne al saber de las Ciencias Sociales, por los Núcleos: de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, devenir de las Ciencias Sociales y Sociedades y Contextos en el Tiempo. El Programa ha tenido algunas armonizaciones curriculares que lo han llevado a que esté en coherencia con lo siguiente:

la Licenciatura en Ciencias Sociales se configura no sólo considerando las demandas que reclama hoy la sociedad del conocimiento, sino, también, a las que en el ámbito de la formación de maestros exige la sociedad y el Ministerio de Educación Nacional, la cual apunta mediante su propuesta curricular a dar cuenta de una formación de maestros que atienda los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales como una de las áreas obligatorias (Facultad de Educación, 2017, p.5)

Este y otros aspectos sustanciales del Programa se conservan dentro del Proyecto de Formación de la Licenciatura, del cual parte nuestra lectura inicial. Cabe resaltar que el Proyecto de Formación es el documento donde se condensan elementos como identificación del Programa, aspectos históricos, enfoque conceptual, referentes, perfiles, componentes pedagógicos, plan de estudios, entre otros aspectos que definen lo característico del Programa.

Dentro del proyecto, el programa se asume como una entidad que reconoce, al mismo tiempo que estudia y problematiza desde un sentido científico y humanista los espacios o los entornos socio-regionales, desde la emergencia de problemas y fenómenos sociales como los procesos de globalización, la interdependencia mundial, el resurgimiento de particularismos étnicos, culturales y religiosos, los problemas ecológicos, la guerra, etc. (Facultad de Educación, 2017), asimismo, busca comprender qué situaciones emergen de forma problemática en torno al post acuerdo, el interculturalismo, la igualdad entre los géneros, la autonomía de la mujer, la biodiversidad en todas sus acepciones y la pobreza. Todo esto, plantea la figura necesaria de un maestro que asista y se enfrente a dichas situaciones en sus espacios de desarrollo profesional, pero que a su vez responda notablemente a una problematización de esto mientras se forma.

A pesar de lo anterior, dentro del ámbito educativo, la profesionalidad docente adquiere una demanda global, pero al mismo tiempo, se convirtió en un punto de quiebre y una cuestión

central de la sociedad contemporánea que condujo, a gran escala, a la lucha en favor de la conformación del magisterio como profesión, buscando conseguir su estatus social y económico que hace legible el reconocimiento de una crisis de la profesionalidad docente. Prueba de ello fue el movimiento pedagógico, que según (Cárdenas y Boada, 2012)

Esta propuesta es posible por el acercamiento entre un sector de las directivas de FECODE y un grupo de investigadores de las universidades públicas y de organizaciones no gubernamentales con trabajos en el campo cultural y educativo. Unos y otros aportan, desde su especificidad, concepciones sobre la política, la pedagogía, la cultura y las estrategias de organización y trabajo. Se crea así una articulación entre las formas del mundo académico y las tradiciones del mundo sindical. (p.199)

Lo anterior implica que la crisis se sitúa en el plano de lo nacional, pero esta crisis también se manifiesta en el plano global y una de los aspectos que las sostienen son las reformas educativas, las cuales han demandado al maestro de forma excesiva labores que provienen de la presión de esferas económicas y políticas y reconfiguran el rol que este tiene a nivel social, entre los elementos que sostienen dicha crisis, se encuentran según Gimeno (2008) en una preponderancia hacia las competencias y a la pérdida de legitimidad que ha tenido la escuela en medio de la sociedad de la información.

A pesar de que la crisis de la profesionalización docente depende de varias variables que tocan lo social, político y económico, es esta última la que reorganiza las dinámicas del acto educativo con relación al oficio magisterial, pues las prescripciones económicas frente a lo educativo no dependen únicamente del ámbito nacional, sino que trascienden a la esfera internacional a través de entidades como el Banco Mundial

En 1990 el Banco Mundial publicó un estudio sobre la educación básica titulado: La educación primaria. Documento de Política, que constituye un referente de algunas temáticas, entre las que destacan la necesidad de revisar los libros de texto, la propuesta de evitar incrementos salariales a los docentes que no estuvieran vinculados a un análisis de sus resultados, la justificación para establecer un proyecto escolar, la propuesta de descentralizar el sistema. (Díaz y Espinosa, 2001, p.23)

Es importante resaltar dicho aspecto porque las acciones del maestro se ven limitadas por la generación de una respuesta formativa que en muchas ocasiones depende de lo formulado por lo externo, lo que conlleva a que su oficio se desvaloriza incluso por el Estado “la educación, de ser una función social del Estado nacional, se convirtió en una carga fiscal, y la reforma en el instrumento para aligerar dicha carga” (Díaz & Espinosa, 2001, p.37).

La crisis pone en centro del debate la premisa de que la calidad de la educación es proporcional a la calidad de la formación de los maestros (Facultad de Educación, 2017), lo cual lleva a pensar que una mejor formación de los maestros, equivale a una mejor calidad de la educación. El Ministerio de Educación Nacional, por su parte, aspira que para el 2025 Colombia sea la más educada. Sin embargo, entidades como esta, que representan la norma curricular ignora aquellas problemáticas que introduce a la profesión docente a una crisis general y profunda.

La crisis ha llevado al maestro a un terreno de luchas, donde las prescripciones normativas abrieron la puerta para que cualquier profesional pueda ingresar al oficio magisterial⁵

La creciente necesidad de ocupar puestos y suplir vacantes ha hecho que el oficio del maestro tenga que someterse a labores donde su formación pedagógica no es en sí una prioridad, o peor aún, donde el componente pedagógico no tiene cabida. Con esto el maestro se ve forzado a frenar su proceso de intelectualidad, de capacitación, de actualización, dando paso a unas acciones tecnificadas, sistematizadas que convierte, cada vez más, la enseñanza en un proceso de instrucción e instrumentalización.

Los aspectos de la crisis de la profesionalización docente, ponen de manifiesto la existencia un maestro desprovisto de reflexión e intelectualidad, aspectos que son fundamentales para enfrentar la realidad por la que atraviesa el sistema educativo colombiano y sobre la cual nos interesa centrarnos y es, la existencia de una hegemonía de la desigualdad, sobre esto. Marchesi (2000) plantea que existen indicadores que percatan dicha desigualdad en lo

⁵ A partir de la vigencia de este decreto, para ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior y, en ambos casos, superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento de su formación. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.2)

educativo, y son el acceso y la participación, horas de estudios al año y la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales; dicho de otro modo, como lo expone Estrada (2004)

Una escuela que podríamos decir, de manera casi universal, ha moldeado la enseñanza en términos de aportes de un "sujeto que sabe" a unos "sujetos que no saben". Esta concepción lineal ha marcado una educación de corte vertical, dirigida a unos grupos de estudiantes pretendidamente "homogéneos". Una educación basada en la concepción del saber como unicidad y al mismo tiempo un saber cuestionado en su utilidad por fuera del recinto escolar o en la vida cotidiana. (p. 66)

Considerar vertical, único, y lineal el proceso de educación es renunciar a la sensibilización pedagógica, y hasta al sujeto mismo, quien inherentemente es variable y mutable. El sujeto exige, en medio del ejercicio educativo y hasta fuera de él, una constante lectura del contexto que lo rodea. Dicha lectura es el mejor camino para pensar soluciones a las desigualdades culturales, sociales, académicas, pero no soluciones estáticas y ajenas a la realidad, más bien, procesos donde se articulen lecturas y acciones en pro de menguar las crisis docentes y las afectaciones a los alumnos.

En tal sentido, es importante la construcción de pedagogías que correspondan a las nuevas realidades y al maestro, quien deberá tener la posibilidad de ser sin la necesidad de un método o de estar ligado a una teoría, él es quien debe analizar su práctica, su rol, lo que hace y cómo lo hace, sus estudiantes, el contexto y las realidades en las que se encuentra inmerso para que, desde allí, encuentre las posibilidades y las formas de desarrollar su práctica para que ella responda a las exigencias del contexto. (Chacón, 2019, p.35)

De igual forma, es importante manifestar que, a pesar de la orientación en el plano de la investigación educativa hacia visiones ancladas a un paradigma constructivista, que implica un proceso de enseñanza más situado y reflexionado, este se ha visto afectado por el sistema educativo formal, lo cual ha conllevado a que perdure dicha crisis de la profesionalidad docente. Esto se ve reflejado en la ausencia de unos cuestionamientos profundos por los aspectos que demarcan la didáctica, es decir, lo que se corresponde con un asunto de orden intelectual del maestro, similar a lo que plantea Castoriadis (1998) cuando se refiere a la crítica

La crisis de la crítica sólo es una de las manifestaciones de la crisis general y profunda de la sociedad. Existe ese pseudoconsenso generalizado; la crítica y el oficio de intelectual están mucho más atrapados en el sistema que antes y de una manera más intensa; todo está mediatizado, las redes de complicidad son casi todopoderosas. (p.12)

Adicionalmente, es necesario no perder de vista que la crisis de la profesionalidad docente implica también que el oficio del maestro está atravesado por dinámicas burocráticas, que instauran una instrumentalización, invisibiliza su componente intelectual y crea otros imaginarios sobre el maestro, como lo manifiesta Saldarriaga (2006)

Debemos, también, hacer una distinción entre los sujetos de la enseñanza. Existen dos sujetos de la enseñanza. Por una parte, aquel que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, es decir, el maestro, porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado desde una concepción instrumental del método de enseñanza. (p.56)

Además, porque dicha crisis se sitúa en el ámbito de un modelo económico hegemónico como el capitalismo, bajo el cual el sujeto maestro se instaura en una esfera mercantil, lo cual se traduce en que para el sistema tiene un valor de cambio, mientras que la dimensión de lo subjetivo, su rol en la escuela y en particular con el proceso de enseñanza está mayormente ubicado en un valor de uso. Es por esto que la desvinculación de la intelectualidad del maestro deja de lado un cuestionamiento por el con quienes del acto educativo, porque al estar demandado bajo varios parámetros de cumplimiento de su oficio frente a lo estatal se puede hacer de lado este cuestionamiento. Es decir, la preponderancia del factor económico en la educación tiene una influencia directa sobre el acto educativo

Nos lleva a contemplar los efectos del economicismo estrecho (Fraser y Jaeggi, 2019); esto es, de los efectos que la medición excesiva para jerarquizar produce en las prácticas pedagógicas o en las políticas estatales, en las inversiones que se hacen en educación para hacerla rentable, útil y apropiada al modelo de sociedad. (Rodríguez; Estrada & Naranjo, 2020, p.45)

De tal manera que el oficio del maestro se enfoca al cumplimiento de ciertos parámetros más que a una reflexión.

Otro de los puntos importantes en los que nos situamos dentro del Proyecto de Formación, tiene que ver con el reconocimiento de un devenir histórico de la enseñanza de las ciencias sociales en el que se privilegió a la historia y la geografía, desde dicha óptica no se establece una reflexión amplia por el espacio de tal forma que permita ir más allá de un objeto de conocimiento situado en lo descriptivo y en una razón instrumental, quiere decir que se deja de lado una concepción de espacio cómo la que expone (Massey, 2006, como se citó en Román y García, 2006) “un producto en proceso, no es la superficie plana de un mapa, no son las estructuras previamente interconectadas del estructuralismo” (p. 336).

Lo anterior implica, reconocer que en algún momento se ha privilegiado una enseñanza de la Geografía enfocada en la toponimia, lo que involucra que se deje de lado la pregunta por un espacio que cobija aspectos cómo los que propone (Lefebvre, 1972, p.11, como se citó en Lindón, 2004), que se refiere a lo simbólico que se encuentra dentro de lo cotidiano, con lo cual hace alusión a agrupaciones o constelaciones, lo que supone un reconocimiento e identifica a dos seres, pero dentro de eso cotidiano que constituye al sujeto también se encuentra el espacio, que en esta misma obra es nombrado como “un referente, un lugar como conjunto tópico, que es dotado de sentido por los sujetos y al mismo tiempo les otorga sentido a los mismos autores” (p.41). Sentido que se adquiere y está acompañado por elementos vivenciales que generan relevancia, impacto y trascendencia en quienes los viven y conjuntamente van interviniendo en la dimensión espacial que se tiene de un lugar u otro.

Dentro del Programa se reconoce en su Proyecto de formación que la dimensión espacial construida desde una perspectiva crítica se ha visto opacada por una enseñanza de las Ciencias Sociales que al tomar solo los aportes de la Geografía enfocada en el nombre de los lugares y la repetición de los mismos junto a una versión de la historia orientada a las fechas se encasilla en el plano de lo memorístico, de tal manera que solo se hace énfasis en algunas preguntas de la didáctica

la idea de una didáctica de las Ciencias Sociales que recupere el razonamiento sobre el para qué, qué ha sido desplazado por la preocupación por el cómo, cuyo problema radica en ser mera duplicación del objeto, mera descripción de la realidad,

es decir, negación de la transformación o arraigo a la adaptación. (Facultad de Educación, 2017, p. 12)

De tal forma que pensar la perspectiva de lo espacial de una forma más amplia y que aporte a los procesos de enseñanza, implica agregar dos preguntas fundamentales que reúnen lo espacial y lo anteriormente expuesto, y es el dónde y con quienes del acto educativo. Esto se relaciona mucho con lo expuesto dentro del Proyecto de Formación, porque desde allí se plasma la búsqueda de nuevas ciudadanía, que dan protagonismo a preguntas por el saber y hacer, pero no concretamente por el estar.

No obstante, en la lectura del Proyecto de Formación se pudo evidenciar que está presente la intencionalidad guiada hacia la búsqueda de unas habilidades, potencialidades y capacidades, las cuales requieren “un maestro capaz de diseñar, organizar y poner en práctica diversas propuestas didácticas y formas evaluativas” (Facultad de Educación, 2017, p. 16). Así como también, “el desarrollo de todas las potencialidades del estudiante en las dimensiones humanista, científica, cultural, artística, deportiva, política, ambiental” (Facultad de Educación, 2017, p. 35), a lo cual podemos agregar lo ético y cognitivo, aspectos que también se hallan dentro del Proyecto de Formación. Estos elementos en conjunto, intentan ser una alternativa para contrarrestar la crisis de la profesionalidad docente.

La intención formativa se nutre del acto educativo en sí, pero no sólo acompañado del saber específico sino, también, de la posibilidad, o mejor el deber, del maestro de cualificarse y estar en concordancia con la visión planteada desde el Proyecto de Formación. Es decir, una visión abocada al conocimiento que se deconstruye y se reconstruye teniendo como bases todas las posibilidades que lo circundan. La reflexión será, entonces, fundamental para lograr esto; reflexión in situ de las disciplinas, de los saberes y en sí mismo del objeto de las Ciencias Sociales. Esto hará posible que se pongan en pro de la formación, habilidades y posibilidades para hacerla, progresivamente, mejor.

Los problemas, las preguntas y las reflexiones presentes en los núcleos que estructuran el Proyecto de Formación, incluyen las tendencias y los avances investigativos que pretenden dar respuesta a la formación de maestros en el área de Ciencias Sociales, de cara a los retos

que le impone la sociedad actual, por ello, el Proyecto de Formación conjetura reformas necesarias con el fin de estar a tono con el tiempo presente, esto sin duda, demuestra la preocupación por tratar de atender las demandas para el acto educativo y una lectura constante de la realidad bajo la cual se forma maestros de Ciencias Sociales.

Lo que se proclama en sentido sustancial dentro del Proyecto de Formación, surge en la búsqueda de una alternativa a la crisis docente, pero a su vez en la consolidación de un maestro sujeto de saber

con dominio de los campos disciplinares, sus conceptos, procedimientos y valores con relación al devenir histórico propio de dichos campos y de la posibilidad que éstos tienen de pensar y transformar una realidad social que se presenta como diversa, intercultural, múltiple, compleja, contradictoria y problemática. (Facultad de Educación, 2017, p,16)

Bajo este panorama, lo anteriormente descrito, permite advertir, que las repercusiones de la crisis de la profesionalidad docente llevan al maestro a una escuela desigual, la cual en medio de dicha crisis no avanza satisfactoriamente en una superación de esta. Esto tiene influencia en una reducción del maestro como instrumento, remontado a una funcionalidad en el saber y el hacer, pero no a una reflexión situada en el estar, es decir, en un tiempo-espacio concreto que reconozca las particularidades del aula. Lo que implica que, cómo se ha venido manifestando la reflexión del sujeto maestro se vincula principalmente a un qué, cómo, por qué y un para qué, que deja de lado una reflexión por el dónde y el con quienes del acto educativo. Por eso, al encontrarse entre tantas tensiones no se puede dejar de lado las diferencias, es decir, el reconocimiento de que cada sujeto posee diferentes capacidades, conserva un devenir histórico particular y que su relacionamiento con el espacio se hace de forma distinta.

La pregunta por el dónde recae en reconocer que existe un contexto donde se desarrolla el acto educativo, que supone, también, de la pregunta por el quienes para comprender que el contexto implica pensar las particularidades del acto educativo en tanto, acto diferenciado, lo cual necesariamente conlleva a que exista un cuestionamiento por la dimensión espacial, la

cual repercute en el funcionamiento y estructura del Programa, en particular con el Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, donde la centralidad del espacio aparece como una cuestión ineludible que transita las formas del ser y hacer maestros de humanidad. De igual manera, indagar por el dónde del acto educativo a partir de la dimensión espacial constitutiva del Programa, requiere también que la pregunta por el quienes conlleve un acercamiento a las diferencias en la escuela, diferencias que cómo se ha manifestado desde la introducción aluden a las físicas y cognitivas como sociales, políticas, religiosas, étnicas, de género, económicas, espaciales y sobre las que recae una dimensión de orden didáctica que vincula dichas preguntas en la formación de maestros de Ciencias Sociales. De allí que sea imperativo preguntarnos por ¿Cómo se configura la reflexión sobre lo espacial en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad para pensar las diferencias en la escuela durante el proceso de formación de la Licenciatura entre los años 2000 y 2020?

2.2 Objetivo general

Reconocer la configuración reflexiva sobre lo espacial en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad para pensar las diferencias en la escuela durante el proceso de formación de la licenciatura entre los años 2000 y 2020.

2.3 Objetivos específicos

Describir los elementos que permiten pensar las diferencias en la escuela a partir de los programas de curso.

Analizar las posibilidades para pensar las diferencias en la escuela desde la metodología, contenidos y justificación de los cursos del núcleo.

Explicar las condiciones para pensar el dónde y con quién del acto educativo en torno a la dimensión espacial situados en la experiencia dentro del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, de egresados, maestros en formación y profesores del Programa

Capítulo III

3.1 Antecedentes

A partir de los elementos abordados en el planteamiento del problema, emergen categorías conceptuales tales como: la pedagogía diferenciada, las capacidades, y el espacio, ligado a su producción social, es por eso que la búsqueda de antecedentes se hace bajo la conceptualización de producción del espacio. Estas categorías conceptuales se inscriben en una reflexión por las diferencias en la escuela que obliga a pensar en la existencia de una escuela desigual que necesita de: primero, una pedagogía diferenciada que reconozca la heterogeneidad de las personas que componen el aula de clase. Segundo, una reflexión por las capacidades que se convierta en la ruta teórica para abordar una pregunta por el con quienes del acto educativo, puesto que, cada sujeto que hace parte del sistema educativo formal presenta una particularidad que pone de manifiesto la sustancia diferencial del acto educativo, asumiendo también, que la presencia de las particularidades conlleva advertir diferentes capacidades por parte del alumnado y los maestros. Tercero, una pregunta por el dónde que indaga por el contexto, desde una visión que se pregunta por el espacio como construcción social, pues el dónde no sólo se vincula a una reflexión por lo regional, sino que indaga por otras espacialidades y otras formas de relacionarse con el espacio bajo la condición de maestros de Ciencias Sociales.

A la luz de las categorías conceptuales anteriores, se establecen, identifican y seleccionan aquellos trabajos que guardan relación conceptual con el objeto mismo de la investigación aquí propuesta. En razón de ello, se hizo necesaria la búsqueda de artículos, trabajos de grado, ensayos y revistas por medio Google Académico, Dialnet, Redalyc, Scielo, La Referencia y el Repositorio de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Esto se realizó a través de conceptos claves, que si bien se mencionaron con anterioridad es fundamental volver a retomar: producción del espacio, pedagogía diferenciada, y capacidades. En cada uno de los buscadores se realizó de tal forma.

La búsqueda de información que puede consolidarse como antecedentes para nuestra investigación, arrojó un total de 40 fuentes, distribuidas en 31 artículos, 6 de trabajos de grado y tesis y 3 capítulos de libros. La producción de estas fuentes se realizó en los siguientes países: Argentina, España, Venezuela, Chile, Colombia, Costa Rica, México y

Francia. La temporalidad de dichas fuentes está entre los años 1994 y 2020.

La cantidad de materiales encontrados a nivel general, se resumen de forma cuantitativa en la siguiente tabla.

Tabla 1. Bases de datos

Base de datos	Artículos	Trabajos de grado o tesis	Libros o capítulos de un libro
Google Académico	7	1	2
Dialnet	9	1	
Redalyc	2		
Scielo	2		
La referencia	10	3	1
Repositorio UdeA	1	3	

Nota. Elaboración propia.

A partir de esto y teniendo presentes los conceptos anteriormente mencionados, se consideran como relevantes y por ende antecedentes los siguientes.

3.1.1 Producción del espacio

En lo que concierne a la producción del espacio, el concepto desde nuestra investigación se orienta en pro de una legitimidad de la pregunta por el dónde del acto educativo y plantea una pregunta más allá de las acepciones del espacio (lugar, región, paisaje y territorio). Pensar en la producción del espacio, implica reconocer que este tiene cabida en toda sociedad, en la medida que el espacio adquiere una connotación de construcción social. Por eso, cuando nos remitimos a la búsqueda de antecedentes que tengan en cuenta este concepto, encontramos que la mayoría de las fuentes tienen citada la obra del filósofo francés Henry Lefebvre, “La producción del espacio” Esta obra está enfocada en brindar una conceptualización del espacio teniendo presente que es un producto y está ligado a lo social, esto guarda relación con nuestra investigación porque preguntarse por el dónde del acto educativo, implica pensar que el espacio – como lo manifiesta Lefebvre (1974) – cambia con las sociedades, por ende la producción del mismo es distinta y de allí se deriva la necesidad de indagar.

Partiendo de los postulados de (Lefebvre, 1974), este, manifiesta que pensar en el espacio, es pensar desde la globalidad. En el quehacer de un maestro, donde la formación y la enseñanza están llenas de particularidades, es peligroso pensar algo desde una dimensión puntual, estática; cada situación, sea académica o espacial, desentraña diferentes acciones gracias a las particularidades que la consolidan. De ahí que se plantee pensar la espacialidad en una forma deductiva. En general la espacialidad constituye los contextos donde los maestros se desenvuelven, haciendo que también deba pensarse su presencia, sus relaciones y sus formas de conectarse con los espacios, los sistemas y las Ciencias Sociales.

La producción del espacio, además de aproximarnos a una pregunta por el dónde del acto educativo, abre paso a pensar que para reconocer una producción del espacio de forma reflexiva es necesario preguntarse por unas espacialidades. Por eso, Alicia Lindón, investigadora mexicana que se ha enfocado principalmente en la dimensión espacial de lo social, en su texto “La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial” publicado en el año 2011, aborda la relación que establecen los

sujetos con los territorios y la importancia de la socialización espacial. Bajo este panorama, es fundamental pensarlo en relación a nuestra investigación porque la experiencia en el espacio del sujeto maestro, no sólo lo pone en relación con lo sensorial de su espacio, sino que visualizar otros espacios le permite centrarse en una reflexión sobre esos espacios, lo que incluye las interacciones y dinámicas que allí se desarrollan.

Por ejemplo, en la Universidad Autónoma Metropolitana, se han analizado programas de formación geográfica, enfocando la espacialidad con otras alternativas, las cuales impactan a quienes fueron formados bajo ese modelo y redefinen la relación con su territorio, pues abren la posibilidad de conocer otros territorios, esa cercanía de los sujetos con su territorio se convierte en la base para acercarse a otros territorios, esto se conoce como: socialización espacial (Lindón, 2011) Lo planteado se aproxima a esta investigación en tanto se pregunta por el dónde del acto educativo, además porque abre la posibilidad de pensar en otras espacialidades. Esto implica entonces, siguiendo a (Lindón, 2011) olvidarse de un sujeto habitante para ampliar la experiencia espacial, así el sujeto maestro se vincula a otras espacialidades partiendo de la comprensión propia de estas, de las experiencias que ha tenido, de las particularidades de cada espacialidad y de las reflexiones que suscitan cada una de estas en él.

Por su parte, el profesor de la Universidad del Valle, Oscar Buitrago Bermúdez (2016) investigador en Geografía económica, en su texto “La educación geográfica para un mundo en constante cambio” plantea la necesidad de que los geógrafos cuenten con actitudes para dinamizar los cambios a nivel social. La Geografía desde la perspectiva de este autor, aporta los conocimientos necesarios para entender la posición en el mundo y las relaciones humanas y, entre el ser humano y el entorno en diferentes escalas. Esto, en relación a nuestra investigación, se hace visible mediante la pregunta por el dónde del acto educativo, pues el entorno no se reduce únicamente a la comprensión de las relaciones sociales del contexto en el que el sujeto maestro se forma, sino de los otros espacios en los que se puede desarrollar su ejercicio magisterial. Esto le lleva a comprender que hay otras espacialidades por las cuales indagar y que su formación le puede permitir interactuar y profundizar en el acto educativo que allí se desarrolla.

Este mismo autor continúa promulgando, que la educación geográfica permite a los sujetos crear unas capacidades para relacionarse con el espacio, entre las que se destaca, la necesidad de ver un sujeto como miembro de escalas locales, regionales y globales (Buitrago, 2016) es decir, un sujeto no sólo convive para una localidad y entiende las dinámicas de dicho espacio, sino que es capaz de pensar - en este caso - en un currículo de las Ciencias Sociales basado en un cuestionamiento por el dónde, las dinámicas del espacio, las acciones en el marco de lo educativo y la posibilidad que desde su formación puede plasmar un sujeto maestro, por esta vía, reflexionar sobre lo espacial no sólo como objeto de enseñanza, sino como forma de reflexionar y situar el proceso de enseñanza.

Estos dos autores son claves en la medida que cuestionan procesos de formación y plantean el deber ser del acto educativo en relación a lo espacial. Asunto fundamental para el desarrollo y configuración de esta investigación.

3.1.2 Pedagogía diferenciada.

En el marco de esta investigación se establece como horizonte pensar las diferencias en la escuela; esas diferencias son de todo tipo y de todo orden, es decir, no solo diferencias sociocognitivas, sino que también sociales, espaciales, políticas, religiosas e incluso estéticas; dicho de otra manera, las diferencias como heterogeneidad misma que entrañan la condición de lo humano. Por lo tanto, se hace necesario identificar aquellos trabajos que se han preguntado por el saber, hacer, ser y estar de las diferencias dentro del acto educativo.

En la revisión documental se encuentran alrededor de 4.500 trabajos relacionados con la pedagogía diferenciada, en la cual se puede evidenciar que dentro de muchos de ellos y seleccionados aleatoriamente aparecen recurrentemente citados autores: Phillippe Meirieu, Phillippe Perrenoud, Louis Legrang y Halina Przesmycki. Ante el vasto abanico de bases de datos y de trabajos relacionados con este concepto, se seleccionaron -- trabajos desarrollados a nivel regional, nacional e internacional: Francia, Chile, Costa Rica y dos de ellos elaborados en Colombia.

En la producción regional y nacional se encontraron dos trabajos cuya utilidad e

importancia radica en que argumentan e ilustran como la pedagogía diferenciada se concibe en el marco de una gestión pedagógica de las enseñanzas y de los aprendizajes.

Uno de ellos es Miguel Ángel Gómez Mendoza (2003), actualmente profesor e investigador de la Universidad Tecnológica de Pereira, encauzado en la línea de investigación Lenguaje, Didáctica y Educación, quien realizó un artículo titulado “El modelo de la pedagogía diferencial” publicado en el año 2003 en la Revista de Ciencias Humanas. A través del artículo se expone que hay una fuente de discontinuidad fundamental que es el ambiente sociocultural de las personas y asimismo, las diferentes acepciones que de comportamiento cognitivo y social de las mismas; esto introduce el carácter pluralista y heterogéneo de la humanidad y por ende de la escuela como subsistema social en sí mismo. Aquí aparece la pedagogía diferenciada como un aspecto elaborado de la pedagogía que permite la realización de objetivos comunes, es decir, que ante el saber y hacer heterogéneos se pueden lograr objetivos comunes por vías diferentes.

En concordancia con lo anterior, el autor hace algunas aproximaciones sobre Louis Legrang, de quien retoma el postulado sobre el cual afirma que el terreno de las realizaciones de la pedagogía diferencial parte de los supuestos que esta corriente de pensamiento y de hacer, es un modo de trabajo que trata de reorganizar el sistema pedagógico imperante, a través de

la actividad que busca introducir un conjunto diversificado de medios y de procedimientos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de permitir a los alumnos de edades, de aptitudes, de comportamientos, de saber-hacer heterogéneos, pero reagrupados en una misma división, lograr por vías diferentes los objetivos comunes. (Legrand, 1973. como se citó en Gómez, 2003, p.110).

Lo anterior cobra mucha importancia, porque Louis Legrand, sitúa la pedagogía diferenciada como un aspecto elaborado de la pedagogía de dominio que permite la realización de un “código integrado” y con ello Gómez (2003) alude a la importancia de los métodos y con ello la evaluación en un sistema pedagógico diferenciado que deja en entre líneas el panorama de las preguntas por la didáctica. Por lo tanto, a la luz de la influencia del ambiente sociocultural y el comportamiento cognitivo y social para pensar las pedagogía

diferenciada, precisa implícitamente de esas preguntas por el dónde y él con quienes del acto educativo como marco de posibilidad para la realización de la pedagogía diferenciada, puesto que la pregunta por el dónde recae en reconocer que existe un contexto donde se desarrolla el acto educativo, y asimismo, la pregunta por el quién para comprender que el contexto implica pensar las particularidades del acto educativo en tanto acto diferenciado.

Otro referente asumido a escala regional es Lucia Elena Estrada Mesa (2004), quien realizó un trabajo titulado “Pedagogía Diferenciada La escuela para las diferencias” inscrito en la Universidad de Antioquia. En este trabajo se retoman como bases teóricas fundamentales a Louis Legrand, Phillipe Perrenoud y principalmente a Phillipe Meirieu, con éste último autor, cuyas experiencias en el contexto francés ha situado la necesidad de formar maestros diferenciados y diferenciadores, parte del reconocimiento como engranaje para la praxis de una pedagogía diferenciada que sugiere el protagonismo de la heterogeneidad misma de la escuela y de las personas, que cuenta con unos elementos característicos de la heterogeneidad de los alumnos propuesto por Halina Prsesmycki, en tu texto “Pédagogie différenciée” (como se citó en Estrada, 2004)

Sus diferencias cognitivas: referidas al grado de adquisición de los conocimientos exigidos por la institución, a la riqueza de sus procesos mentales en los cuales se combinan representaciones, estadios de desarrollo operatorio, imágenes mentales, modos de pensamiento, estrategias de aprendizaje.

Sus diferencias socioculturales: Valores, creencias, historias familiares, códigos de lenguaje, tipos de socialización, riqueza y especificidades culturales.

Sus diferencias sicológicas: Vivencias y personalidad que revelan sus motivaciones, su voluntad, su atención, su creatividad, su curiosidad, su energía, su placer, su equilibrio, sus ritmos (p. 83)

El reconocimiento de características específicas, no sólo del alumno, sino también del maestro y del contexto en términos sociales, psicológicos y culturales, vislumbra la aceptación de la heterogeneidad ya no como impedimento, sino como evidencia necesaria para la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y al mismo tiempo, como la posibilidad de una clase que privilegie dicha heterogeneidad y la valore en función del éxito escolar

para el mayor número posible de estudiantes, en oposición a la educación unidireccional, homogeneizadora, unificadora, excluyente y generadora de desigualdades sociales al interior de la institución escolar (Estrada, 2004). Desde los planteamientos de Meirieu y otros autores que trabajan bajo la línea de una pedagogía diferenciada, Estrada (2004) plantea que el reconocimiento

de la posibilidad de que los individuos pueden aprender de diversas maneras y de que las diferencias culturales, sociales, cognitivas, etc., entre estudiantes sean tomadas en cuenta como realidades, abre el camino a la configuración de grupos de militantes a favor de la diversificación de los "itinerarios de aprendizaje" como propuesta para que "una noción pueda ser abordada por un grupo de alumnos, ofreciéndoles varias vías de acceso". (p. 73)

Lo anterior cobra más importancia, ya que, en relación con lo planteado en el Programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en lugar de certezas y de un conocimiento exacto y acabado acerca de lo que se nombra como normal, patológico o diferente, se ha visto abocado a un conocimiento que se deconstruye y reconstruye a raíz de un principio de posibilidades en torno a esas diferencias. Inclusive el devenir de éste evidencia la lectura de un maestro de Ciencias Sociales que se asume en un plano de las capacidades, habilidades y potencialidades que no están restringidas por una visión externa acerca de lo normal y lo patológico que suele marcar las diferencias; parte más bien de un cúmulo de posibilidades donde se reconoce las diferencias inmanentes a los modos de ser y estar de cada uno de los sujetos que lo componen.

En esta misma línea se encuentra el artículo publicado en Diálogos, Revista Electrónica trabajado por el profesor de la Universidad de Costa Rica Guillermo Carvajal Alvarado, (2002), especialista en Geografía Humana e Historia Social. Allí el autor trata de explicar el panorama tejido por Philippe Meirieu, a través del concepto de pedagogía diferenciada; este concepto es un modo de poner en práctica un conjunto diversificado de medios y de procesos de enseñanza y aprendizaje; por ello el sistema escolar tiene que tomar en cuenta la diversidad de las personalidades.

El aporte de este artículo para la presente investigación está en que Carvajal (2002)

presenta aquellos fundamentos educativos y éticos que transitan por lo que se refiere al postulado de educabilidad, el rol de la evaluación y la función del error en el ejercicio de este concepto; así como también transita en fundamentos psicológicos y sociales que vinculan la estructura familiar, los modos de funcionamiento cognoscitivos; por otra parte conecta las clases de diferenciación, es decir, los diversos planos en que puede operar: el método y herramientas de enseñanza, las situaciones de aprendizaje, etc. En ese sentido, la importancia del aporte está en que se reconoce que

Diversificar las situaciones, actividades propuestas al alumno, variar los modos de agrupamientos, trabajos colectivos, trabajos en grupo, trabajos individuales, tomar soportes diferentes, multiplicar las entradas ayudan a los alumnos, a pesar de sus propias particularidades a progresar en los aprendizajes (sin hacer bajar el nivel de la clase y sin esconder las dificultades). (Carvajal, 2002, p. 242)

Claramente lo anterior, deja ver en entre líneas que la pedagogía diferenciada requiere el constante preguntarse por el cómo, el qué y el para qué enseñar, sin embargo, Carvajal (2002) alude implícitamente a que también es de suma importancia preguntarse por el dónde y el con quienes del acto educativo, puesto que la pedagogía diferenciada como búsqueda de medios y procesos de enseñanza y aprendizaje diversificados, también es la búsqueda de la posibilidades de que los alumnos de diferentes edades, aptitudes y comportamientos hallen nuevas formas de saber, hacer e incluso estar para desarrollar el concepto de heterogeneidad.

Por su parte, El autor Jesús María Redondo Rojo (1997) en su artículo “La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad” publicado en la Revista de Psicología de la Universidad de Chile, desarrolla el tema de las desigualdades, las cuales devienen de una escuela que genera el fracaso escolar como producto de su tendencia a la normalización. El aporte de este artículo se presenta en esclarecer aún más la problemática que atañe a la presente investigación.

El panorama de las desigualdades, sobre todo dentro de la escuela, se concreta a través de varios factores, (Perrenoud, 1990, como se citó en Redondo, 1997) habla de la evaluación, como medio por el cual se concretan desigualdades. La escuela, por su parte, al pretender ofrecer oportunidades iguales de acceso, termina sometiendo a la distribución desigual de

capacidades, supuestamente por causas individuales o naturales, a medidas de rendimiento iguales, lo cual contradice radicalmente, a la idea de una escuela para todos y la realidad de las diferencias.

3.1.3 Enfoque de las Capacidades

La búsqueda de antecedentes correspondiente a las capacidades, presentó dificultades en cuanto ha sido de gran exploración por diferentes disciplinas, ha servido para el abordaje de distintos problemas sociales y se ha consolidado como forma de afrontar las desigualdades. En todas las bases de datos anteriormente citadas la cantidad de producción era amplia, por lo que el criterio de selección para delimitar la información hallada se centró en lo educativo. Cabe destacar que a pesar de que este enfoque se ha utilizado de manera interdisciplinar los autores más citados son el economista indio, Amartya Sen y la filósofa estadounidense, Martha Nussbaum.

En esta perspectiva, se encontró inicialmente el artículo de los profesores Wilmar Hernando Silva Carreño y Johanna Andrea Mazuera Moreno (2019), titulado “¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela?” En dicho artículo se pone en cuestión el sentido de las competencias, pues estas han tenido una presencia hegemónica en la escuela, mientras que con el enfoque de capacidades se vislumbran procesos educativos más humanistas, porque los sujetos son concebidos como sujetos de capacidades.

Teniendo en cuenta que la pregunta por el con quienes del acto educativo, indaga por las particularidades de los sujetos con relación a los contextos y vincula todo aquello que los estudiantes pueden realizar, es necesario rescatar lo que proponen Silva y Mazuera (2019)

La educación por competencias, antes que ver al sujeto y su dignidad personal, vislumbra el uso y la empleabilidad que éste puede tener en el mundo laboral, pues ha colonizado el sistema educativo en favor de lo útil del mercantilismo. (p.5)

El hecho de subrayar la dignidad genera controversia al enfoque reduccionista del sistema educativo que reproduce las desigualdades sociales y limita un posible desarrollo humano a los sujetos. Superar la brecha de un enfoque que suma importancia a lo cognitivo y antropomórfico le permite al maestro aterrizar elementos claves del acto educativo como acto diferenciado; las particularidades de los sujetos y del espacio en el que se circunscribe la acción educativa. Un sujeto diferente se inscribe en capacidades a lo largo de la vida.

Este mismo artículo, se convierte en antecedente porque vincula una reflexión por un sujeto desligado de lo económico y productivo para convertirse en orientador de su propia vida. En este sentido, bajo la óptica de nuestra investigación, hace alusión a las reflexiones que puede establecer el maestro desde su proceso formativo, porque puede concebir al sujeto como diferente, gracias a las posibilidades para pensar en las diferencias y el espacio. El sujeto concebido bajo esa lógica, plasma la heterogeneidad del acto educativo y devuelve al maestro la posibilidad de reflexionar y superar la crisis docente. Por esto, una visión bajo el enfoque de capacidades plantea una forma de constituirse como sujeto crítico, aún más cuando el sistema encausa una visión más utilitarista y es lo que el maestro intenta dejar de lado. Pensar en las capacidades ofrece una visión más reflexiva y crítica sobre los sujetos que componen las aulas y de forma amplia, pues permite diferenciar a cada uno de los sujetos. Como consecuencia, hablar de capacidades es aterrizar diversas realidades.

Por su parte, en el texto de Virginia Guichot (2015), profesora de la Universidad de Sevilla e investigadora en historia y teoría de la educación, en su artículo titulado “El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista” pone de manifiesto un cuestionamiento a la luz del enfoque de capacidades y es la pregunta por cuál ciudadano y sociedad se espera forjar. Manifiesta que este enfoque contribuye a un verdadero desarrollo humano, porque es propicio para lograr una educación de calidad. Resalta el hecho de que enfoques como este son aún desconocidos por los educadores, plantea además la posibilidad de una ciudadanía cosmopolita y en conexión con la imaginación narrativa. Este texto no sólo se especifica en el enfoque de capacidades, sino que establece una relación intertextual con otras obras de la filósofa Martha Nussbaum, y fenómenos sociales contemporáneos.

Los planteamientos teóricos de Nussbaum (2012) adquieren relevancia para focalizar una pregunta por el con quienes del acto educativo, pues su perspectiva está situada en el sujeto, de ahí que los alcances consideran otras dimensiones y, así lo proclama esta autora, porque no solo permite pensar en un cuestionamiento sobre otros sujetos, sino que el enfoque crea en el maestro una reflexión sobre sí mismo, pues debe primar una habilidad para razonar lógicamente, poniendo a prueba lo que se dice. Así mismo, reafirma una premisa que se ha logrado identificar en los demás antecedentes sobre capacidades, y es la educación humanística.

Lo crucial de esta fuente, es que se aproxima al enfoque de capacidades partiendo de que existe una crisis “Si hay un término protagonista en los últimos años, un vocablo que aparece diariamente en todos los medios de comunicación y en las conversaciones cotidianas de la mayor parte de los occidentales es el de crisis” (Guichot, 2015, p.47) a partir de esto, el enfoque abre unas posibilidades que están cercanas a lo educativo. Advertir este postulado teórico nos arroja dos situaciones que se conectan con lo planteado en el problema, la primera, es que partir de una crisis ofrece posibilidades para combatirla desde la reflexión por los sujetos y el enfoque de capacidades lo permite en una dimensión amplia e integral porque plantea una reflexión interna, esto es, de una subjetividad del maestro, y de los otros, es decir, los estudiantes en el acto educativo.

Por otra parte, el artículo titulado “Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación” de Rafael Cejudo Córdoba (2006) profesor de la Universidad de Córdoba y quién se ha centrado principalmente en la investigación de la ética aplicada, se convierte en otro antecedente porque da cuenta de la posibilidad de aplicar este enfoque a la educación, pues plantea que la educación está implícita allí, para esto toma la propuesta teórica de Amartya Sen y resalta que las capacidades que pueden aplicarse a lo educativo son, “tener una educación; leer y escribir; realizar operaciones aritméticas básicas; estar escolarizada; usar los conocimientos y destrezas escolares; comunicarse; argumentar; crear cosas; estar bien informada; encontrar un buen empleo” (Córdoba, 2006, p. 5).

Este artículo permite develar la tensión existente entre un sujeto que sirve al sistema económico, y otro sujeto que sirve al modelo del desarrollo humano. El primero se guía por una visión centrada en el sujeto que sirve al sistema, el segundo, en cambio, busca un sujeto cuya utilidad sea la reflexión acerca del desarrollo humano, planteándose que la educación es un fin para la libertad. Con base en lo anterior, esto se vincula a nuestra investigación ya que, al concebir el sujeto desde esta perspectiva, se orienta a la preservación de la libertad de los sujetos y permite una adecuada acción educativa por parte del maestro, esto también pone de manifiesto el pensamiento crítico del maestro que de allí puede derivarse. Una postura crítica frente a esta tensión posibilita repensar la idea de la escuela desigual, la cual está amparada por un modelo económico que, a su vez, refuerza la desigualdad.

Pensar en cada sujeto que converge en el aula, brinda la posibilidad de reflejar una pedagogía que además de ser diferenciada, es crítica. De igual manera, permite formar sujetos críticos que se reconozcan en un contexto particular. El acto educativo que, además de incluir las preguntas de la didáctica tenga en cuenta estos aspectos puede generar procesos que legitiman la formación crítica de los maestros y cómo ésta puede reflejarse en el aula a través de una pregunta por el dónde y el con quienes, en articulación con el enfoque de capacidades.

Por su parte, Rafael Vicente Ortiz Angulo (2017), profesor de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, publica un artículo en la revista EDETANIA titulado “El enfoque de capacidades a la luz de la constitución ética del acto educativo”. La relevancia de este artículo como antecedente radica en la relación que hace del enfoque de las capacidades propuesto por Martha Nussbaum y Amartya Sen con el acto educativo, lo cual es un elemento muy importante para la presente investigación.

Lo que nos interesa de ese artículo es su visión esquemática de dicho enfoque, ya que expone una clasificación tipológica general de las capacidades, Según Nussbaum (2012), las capacidades son la respuesta a la pregunta ¿Qué es capaz de hacer y de ser una persona? Por ello, Nussbaum (2012, Citada por Ortiz, 2017) expone lo siguiente:

a) Las capacidades básicas son el equipamiento innato que cada persona posee. Pueden ser nutridas y fomentadas posteriormente, pero también cercenadas. “Ahora sabemos –dice Nussbaum– que el desarrollo de las capacidades básicas no es algo que esté integrado en nuestro ADN: la nutrición materna y la experiencia prenatal desempeñan un papel importante en el despliegue de su conformación” (2012:43).

b) Las capacidades internas (2012: 41): “Se trata más bien de rasgos y de aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político”. Por tanto, son susceptibles de aprendizaje.

c) Las capacidades externas, que serían el conjunto de condiciones sociales, políticas, económicas, de justicia, etc., que hacen posible el desarrollo humano. Nussbaum no las concibe explícitamente bajo esta concreta denominación, pero, no obstante, las presupone en su discurso. (pp.139 – 140)

En la educación, el desarrollo de las capacidades no es un asunto exclusivo de los educandos, también debe haber un desarrollo crucial en los educadores; por ello, los argumentos presentados por Ortiz (2017) a raíz de la propuesta de Martha Nussbaum y Amartya Sen, se constituye como antecedente ya que esas posibilidades de pensarse las diferencias en la escuela supone que el sistema educativo debería estar diseñado de tal modo que hiciera factible todo el abanico de posibilidades para fomentar la estima, producción y desarrollo de las capacidades internas y externas que permita pensar las diferencias en el acto educativo a la luz de preguntas como el qué, el cómo y para qué, y por supuesto el dónde y a quienes enseñar.

Al igual que el anterior artículo, Alejandra Boni Aristizábal investigadora sobre educación para el desarrollo, José Félix Lozano Aguilar investigador en ética profesional y Melanie Walker (2010) con su artículo “La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate” correspondiente a la revista REIFOP de la Universidad Politécnica de Valencia en España, aportan a esta investigación ese vínculo del enfoque de las capacidades en el marco de la educación. Los autores parten de Amartya Sen (1999) para comprender las capacidades y señalan que,

Las capacidades comprenden las oportunidades reales y actuales que las personas tienen para tomar decisiones informadas, para poder garantizarse una vida y

las actividades que tienen razones para valorar. Capacidad significa en último término la libertad de una persona de escoger entre diferentes maneras de vivir y de ser. (p. 125)

Inclusive diferentes maneras de estar. Sin embargo, otro aporte de este artículo a la investigación es retomar la importancia que Martha Nussbaum da a la educación; según esta autora (como se citó en Boni, Lozano y Walker, 2010)

la educación es la clave de todas las capacidades humanas” (2006, p322). En el ámbito de la educación superior, ella propone un tipo de educación que desarrolla la capacidad de cada persona de ser “completamente humana” (2002, p290). Siguiendo a Séneca, esto implica una persona que sea: “consciente de sí mismo, autónomo, capaz de reconocer y respetar la condición de ser humano de todos los seres humanos, sin importarles su procedencia, su clase social, su género u origen étnico (2002: 290). (p.125)

Lo anterior vislumbra algo muy importante para esta investigación y es el reconocer y respetar al otro en su condición de diferente, inclusive

El enfoque de capacidades no se centra en los medios para un fin, sino en los funcionamientos intrínsecamente valiosos y en la libertad de las personas para perseguir unas metas que consideran valiosas en sí mismas. Así desde el enfoque de capacidades la meta de la educación superior es incrementar la agencia, o la autonomía, entendida esta como el autodesarrollo, emancipación y empoderamiento de los estudiantes (Vilafranca y Buxarrais, 2009, cómo se citó en Boni, Lozano y Walker, 2010, p.129)

En este caso, donde los estudiantes son maestros en formación que deben entender en el marco de las posibilidades que el acto educativo y pedagógico es un acto para las diferencias que se configura en las diferencias.

El planteamiento de Ricardo Andrés Arrieta Castañeda (2017), quién investiga principalmente sobre derechos humanos, en su tesis doctoral titulada “El enfoque de las capacidades y la teoría del reconocimiento como marco para la fundamentación de los derechos de las personas con discapacidad” correspondiente a la Universidad Carlos III de Madrid es muy afín con lo anterior pues se exponen una complementariedad entre la teoría

del reconocimiento y el enfoque de las capacidades, puesto que el planteamiento es pensar en capacidades intersubjetivamente constituidas, de tal manera que el reconocimiento se lleva a cabo necesariamente por el individuo desde el marco de la comunicación desplegada particularmente o dentro de cualquier tipo de actividad social basada en la cooperación y en el reconocimiento recíproco. (Arrieta, 2017)

De hecho, el autor retoma a (Cortina, 2009, como se citó en Arrieta, 2017) ya que éste toma el mejor enfoque de las capacidades,

Y lo reconstruye desde la estructura del reconocimiento recíproco de que esa capacidad es indispensable para que un ser viva su vida consciente de su dignidad reconocimiento que no puede ser sólo verbal, sino que debe traducirse en hechos para que la persona se sepa y sienta reconocida los seres humanos para desarrollar bien sus potencialidades necesitan, como requisito indispensable, que otros seres humanos reconozcan que tiene dignidad. Una sociedad que quiera ser justa está obligada a asegurar la promoción de las capacidades que hacen posible una vida consciente de la propia dignidad. (p. 202)

En este sentido, el enfoque de las capacidades “se basa en la idea de igualar las capacidades mediante la captura de las diferentes necesidades, lo que significa que el reconocimiento y la redistribución ya están en el marco de las capacidades.” (Arrieta, 2017, p. 223), dicho de otra manera, reconocer la pluralidad de un mundo entendido como común, en donde las diferencias sean la posibilidad de ser, saber, hacer, pero también de estar; lo cual en la investigación presente es muy importante dado que es esa posibilidad de pensar las diferencias en el proceso de formación maestros en Ciencias Sociales.

En un balance sobre los antecedentes y los planteamientos de la investigación se puede afirmar que, las apuestas investigativas, producidas en el marco de los conceptos de espacio, pedagogía diferenciada, y capacidades en diferentes escalas pueden involucrar la reflexión y problematización de estos conceptos para apoyar investigaciones, incluso de otras disciplinas. De igual manera, que sobre estos conceptos la producción es amplia y puede variar en diferentes temporalidades, pero no necesariamente se vincula una reflexión directa por el

dónde y el con quienes del acto educativo, aunque algunos de ellos tienen presente lo educativo.

Para efectos de este trabajo, también es importante indagar sobre los trabajos realizados dentro de la Universidad de Antioquia y precisamente en la Facultad de Educación. Desde la Licenciatura en Ciencias Sociales podemos encontrar un trabajo de grado que trata de unir el reconocimiento de las diferencias con la didáctica, este trabajo fue realizado en el año 2007 por Claudia Restrepo Cuervo en el cual relata la evidencia de unos conflictos generados en la escuela y en el aula a costa de que la mayoría de los jóvenes viven en una realidad donde priman la violencia y la desigualdad social y económica, que como consecuencia trae la falta de respeto por las diferencias.

La autora plantea la necesaria intervención desde las ciencias sociales por parte del docente para fomentar una mejor convivencia mediante el respeto por la diferencia y el reconocimiento del otro. La autora retoma la idea de Ada Corti (s.f) en la que expone que

Pensar en el respeto por la diferencia es ante todo pensar la posibilidad de que todas las personas involucradas en el quehacer educativo puedan comunicarse, haciendo uso del pensamiento complejo, el que considera que todas las experiencias humanas son multifacéticas, es decir, que incluyen una variedad de aspectos como el étnico, el biológico, el cultural, el social, el familiar, entre otros. (pp. 16-17)

Lo anterior se relaciona mucho con nuestra investigación dado que como maestro de Ciencias Sociales hay una preocupación por las diferencias, si bien son trabajos muy distintos en tanto método y contexto, el reconocimiento de las diferencias es un horizonte común que amplía los retos que como maestros de Ciencias Sociales vamos a encontrar en el aula y no solo en el aula sino en todos los espacios de formación sean contextos escolares o no, pues la diferencia es una condición de la vida humana que se posiciona como una cuestión inherente en cualquier espacio.

Por otra parte, dentro de la Facultad de Educación se pueden encontrar otros trabajos como el de Ivone Gómez Bustamante, María Alejandra Ladino Cárdenas y Catalina Trujillo Sossa (2016), ellas proponen considerar el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) como una

posibilidad para la puesta en marcha del Modelo Pedagógico Institucional, otorgando coherencia a las prácticas de enseñanza de los docentes; siendo el enfoque de Educación Para Todos –EPT–, el argumento teórico que enmarca las ideas desarrolladas en relación a la educación inclusiva. De esta manera, el planteamiento que hacen radica en que no existe una única forma de aprender, todos y todas deben aprender juntos y por tanto, las prácticas de enseñanza que se orienten a reconocer la capacidades de los estudiantes deben partir de sus particularidades y su contexto de interacción.

Apuntar por una educación inclusiva alude claramente a ese reconocimiento de las diferencias y de las correspondientes capacidades que caracterizan a las mismas. Aunque es un trabajo de Educadoras especiales es un tema que constituye una responsabilidad para cualquier licenciado en educación, en este caso, maestros de Ciencias Sociales, pues la pregunta por las diferencias y el reconocimiento de diferentes capacidades es tan importante como tan necesario en las condiciones en las cuales está la educación colombiana.

Guisao, Hoyos y López (2020) en su trabajo titulado “El camino se hace al andar: la producción del espacio escolar a través del ritmo de las prácticas de tránsito en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín” Indagaron por la producción del espacio escolar en Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín a partir del “camino de la servidumbre” el cual es transitado por estudiantes de la institución y personas del sector, en el acercamiento que realizan al camino, se encuentran con una serie de sentimientos particulares y prácticas espaciales realizadas allí. Ante esto, se preguntaron si el tránsito de diversos actores por el “camino de la servidumbre” afectaba los procesos de la Institución.

Lo anterior es un antecedente porque el ejercicio investigativo que realizan Guisao, Hoyos y López (2020) conlleva a la pregunta por el dónde del acto educativo porque problematiza el contexto donde se gestan acciones educativas y vincula la producción del espacio cómo resultado de la interacción de varios sujetos y de la impresión de sentido que hacen sobre el camino a través de los diferentes tránsitos. Esta investigación es un aporte valioso para nuestro trabajo porque permite pensar en la producción del espacio escolar, lo cual es un aspecto que a través de la reflexión sobre lo espacial también permite consolidar la pregunta

por el dónde del educativo, lo cual recae no solamente en aquellos que habitan la escuela sino también de otros sujetos que son cercanos a esta y también hacen con el espacio.

De igual manera, a través de esta investigación se puede comprender el rol que cumplen los estudiantes y las personas de un sector en torno a la producción del espacio escolar, aspecto que también permite pensar en las diferencias

tratando de resaltar las diferentes formas en las que se apropian de dicho espacio y cómo ese uso tan particular puede influenciar en la producción y configuración del espacio escolar y generar reflexiones en torno a la Enseñanza de las Ciencias Sociales (Guisao, Hoyos y López, 2020, p.35)

El trabajo de Patiño (2006) titulado “La formación de nuevos ciudadanos a partir del reconocimiento del entorno” establece una vinculación del medio geográfico y la enseñanza de las Ciencias Sociales, para esto retoma el concepto de medio geográfico, con el que se esperaba que cada sujeto se reconociera como transformador de este. También, rescata el concepto de ciudadanía tomando este como apuesta de formación dentro del área de Ciencias Sociales.

3.2 Marco contextual

3.2.1 Decreto 272 de 1998

Fue un decreto expedido por el Ministerio de Educación Nacional, con el cual se reguló los programas de pregrado y posgrados en Educación. Entre sus postulados más importantes se encuentra la disposición de los planes de estudios que recogieran aspectos enfocados en la educabilidad del humano, la enseñabilidad de las disciplinas y los saberes, la historia y epistemología de la pedagogía, las realidades, tendencias sociales y educativas. De igual manera, este decreto vinculó las nuevas formas de titulación que tendrían dichos programas a la par de la duración que estos debían de tener, que se estipuló como mínimo 5 años.

Otro aspecto crucial de este decreto fue la necesidad de crear procesos investigativos orientados a lo educativo y pedagógico, esto a través del llamado a la creación de líneas de investigación y de condiciones humanas, locativas y de difusión para el buen desarrollo de dichos procesos. Finalmente, este decreto plantea la importancia de la acreditación de todos los programas de pregrado y posgrado.

3.2.2 El decreto 272 de 1998 y sus consecuencias dentro del Programa

La temporalidad elegida para nuestra investigación, tiene que ver con las implicaciones que tuvo el decreto 272 de 1998 sobre el programa, pues a partir del año 2000 la Licenciatura cambia su nombre anterior y pasa de llamarse Licenciatura en Geografía e Historia a Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, este cambio de título implica un proceso de armonización curricular que comprometió la estructura del plan de estudios, así como el tiempo de duración del Programa que pasó de tener ocho (8) semestres a un total de diez (10).

El cambio en el plan de estudios comprometió también al Núcleo en el que se centra nuestra investigación, que en la actualidad es nombrado “*Relaciones Espacio Ambiente*

Sociedad,” es importante advertir aspectos cruciales que se derivan de dicha reforma y que están relacionados con nuestra investigación. En primera medida, la reafirmación del objeto de estudio de la Licenciatura, y la concepción de maestro que se plasma

El programa pretende la formación de docentes de Ciencias Sociales, con un fuerte sentido de pertenencia a su contexto, con la suficiente capacidad para abordar críticamente la comprensión de las problemáticas sociales y con la posibilidad de plantear alternativas de solución, desde la formación de la juventud colombiana (Facultad de Educación, 2000, p.1)

Como segunda instancia, se toma una posición en la que se vislumbra la capacidad de los maestros para pensar tanto en el medio natural como social complementado por la capacidad de implementar estrategias didácticas.

Como se puede evidenciar, en dicha reforma se plasma un maestro con varias capacidades que dan cuenta de su accionar y de su proceso formativo, dichas capacidades también aparecen ligadas a lo geográfico, pues el Programa asume un aporte para que los maestros puedan conocer el espacio geográfico y la relación hombre - medio que esta sustenta, así como la comprensión de la realidad colombiana y de otros países. Así pues, dentro de dicha reforma producida por la puesta en marcha del decreto 272 de 1998 no solamente se develan unas capacidades que son amplias en los maestros, sino que se establece una visión de las Ciencias Sociales de carácter interdisciplinar, teniendo en cuenta que anteriormente estaba más ligada por lo histórico y lo geográfico, lo cual es un aspecto que se ha reconocido en el Programa hasta la actualidad; por eso, desde allí se advierte que no se trata de negar la importancia y aportes de la historia y la geografía a las Ciencias Sociales, sino de potenciar una reflexión sobre lo que ambas posibilitan para los procesos de formación y enseñanza, pero en sintonía con otras ciencias que habían sido menos privilegiadas como la sociología, antropología, economía, entre otras, lo que implicaba “pensar en el desarrollo de procesos educativos que superen este agotamiento, avancen hacia una visión global, interdisciplinar e integradora, basada en todas los aportes de todas las Ciencias Sociales” (Facultad de Educación, 2000, p.4).

En relación a la organización que desde el año 2000 adquiere el Núcleo que investigamos,

es necesario destacar que para ese entonces su nombre era “relaciones hombre, sociedad, naturaleza” su sentido epistemológico se centraba en el reconocimiento de lo natural en interacción con lo biótico, abiótico y antrópico así como el análisis del hombre con relación a su entorno y el análisis de información para el análisis de problemas ambientales, en dicha perspectiva, también se desprenden algunos ejes conceptuales de dicho núcleo que son importantes; el ser humano como transformador del medio, modificador de la naturaleza y el ser humano y su grupo social. (Facultad de Educación, 2000)

Cabe resaltar que en el documento producto de la reforma, se hace énfasis en que la división del Programa por núcleos no constituye una separación de los objetos de conocimiento, sino que todos los núcleos convergen en la lógica de cursos que se enfocan en lo educativo. Es decir, para ese entonces los denominados proyectos didácticos marcaron las bases para reflexionar la enseñabilidad de la Ciencias Sociales no sólo desde el qué, el cómo y el porqué de su objeto de estudio, sino que también desde las necesidades del entorno y los intereses de quienes están vinculados directamente con él.

Lo anterior da cuenta de algo muy importante que se vincula al interés de la presente investigación, primero porque se muestra que una de las finalidades del proceso de formación de maestro en Ciencias Sociales implica pensar en el dónde y en el quienes del acto educativo. Y no se puede desligar una pregunta de la otra, pues no se puede pensar el dónde de la enseñanza sin tener en cuenta quienes van a estar, y viceversa, no se puede pensar en a quienes se les va a enseñar sin precisar del espacio que habitan y de la relación que tienen con este.

Esto nos lleva al segundo aspecto que resalta el interés en esta investigación, la cual recae en la importancia y fuerza de la reflexión por el espacio, pues esta posibilita pensar este como todo lo contrario a lo homogéneo, dicho de otro modo, pensar el espacio como posibilidad de relación de realidades distintas.

Por esta razón consideramos útil reflexionar sobre lo que significa habitar el mundo con sentido, es decir, que la experiencia misma de los espacios y el tiempo, le

ofrezcan al ser humano horizontes y direcciones específicas que hagan significativo su mundo de la vida. Por éste, entendemos el conjunto de manifestaciones simbólicas en las que se reconoce una multiplicidad de maneras de habitar el mundo. (Facultad de Educación, 2000, p.4)

Esa multiplicidad de maneras de habitar el mundo, devela que el espacio como expresión de la existencia humana, está compuesto por heterogeneidades que parten las diferentes capacidades que tienen las personas para habitar y desenvolverse en el espacio.

3.2.3 El Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad en la actualidad

Los cursos de este Núcleo, aunque han sufrido algunos cambios como producto de los procesos de armonización curricular conservan elementos sustanciales que se condensan dentro de su proyecto de Núcleo⁶, en primera instancia, como se mencionó anteriormente el núcleo hasta el año 2010 fue llamado núcleo de Hombre Sociedad Naturaleza, el cambio hacia Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad no es en vano, sino que va acorde a aspectos epistemológicos junto con el desarrollo de cada concepto.

La perspectiva formativa del Núcleo busca tanto elementos teóricos como el desarrollo de habilidades como la investigación, indagación, descripción, interpretación, análisis y pensamiento espacial. En tal sentido el enfoque teórico del núcleo se acerca al espacio - espacialidad. Las espacialidades son concebidas como producto de lo social, es el medio y el resultado de las acciones sociales, es decir una construcción que es concreta y material, contingente, contradictoria, dialéctica y heterogénea, sobre la cual las y los maestros en formación pueden centrarse. Esto es relevante porque el establecimiento de las espacialidades conlleva indagar los diversos procesos de configuración de los espacios; los espacios dominados, de los periféricos, de los marginados; de los espacios de la diferencia y la diferenciación, que lleva a reconocer lo diferencial de las sociedades y de los sujetos que las habitan, pues como se manifiesta dentro del proyecto es un proceso atravesado por las diferencias en su concepto amplio, ya que se vinculan interacciones visibles en las prácticas

⁶ Cada uno de los Núcleos que componen el Programa posee un documento llamado “Proyecto de Núcleo” en este se reúnen elementos conceptuales, problemas de estudio, propósitos de formación y elementos particulares de cada uno de los cursos.

materiales de los territorios, en las regiones homogéneas o las polarizadas, en los medios geográficos, en los paisajes visibles o percibidos por otros sentidos.

3.3 Marco teórico

Para la presente investigación es pertinente retomar los postulados de Henry Lefebvre, (1974) pues este plantea que el espacio es producido socialmente, es decir: se convierte en un producto social, por ende, abandona y deja de un lado la concepción vacía que podría tener el espacio. El espacio, entonces, se considera en esta investigación desde la pregunta por el dónde del acto educativo y se piensa alrededor de esto y de su relevancia dentro del proceso educativo. En el espacio como producto social, convergen las prácticas, relaciones y las experiencias sociales, pues todas estas se desarrollan en el espacio, lo que conlleva a que como producto encierra unas particularidades en la medida que cada sociedad lo produce y lo consume. Es decir, el espacio no tiene una condición *a priori* a todas las prácticas, relaciones y experiencias sociales; (Lefebvre, 1974) plantea que el espacio es una relación social, pero inherente a las relaciones de propiedad (propiedad del suelo) que por supuesto están ligadas a las fuerzas productivas que conforman éste, pero la producción del espacio no es similar a la forma en que se produce algún alimento, es más bien el resultado de una superestructura como el Estado y cada una de las instituciones que lo componen, las cuales producen y ordenan el espacio de acuerdo con sus requerimientos específicos.

Su concepción del espacio es explicada a través de la trialectica espacial, la cual consta del espacio percibido, concebido y el espacio vivido. De manera sintética, estos se organizan en prácticas espaciales, representaciones del espacio y espacios de representación. En primera instancia el espacio percibido, consta de una producción y reproducción que se derivan de diferentes formaciones sociales, y esto se concreta en lugares específicos y conjuntos espaciales, el espacio percibido se concreta en las relaciones que cada miembro de la sociedad establece con el espacio, es decir que cada sujeto tiene relevancia en el espacio porque sus prácticas espaciales poseen una competencia y una performática que las convierte en empírica. En segunda instancia, el espacio concebido se constituye como dominante porque es el espacio pensado desde lo científico, es decir, por los planificadores, urbanistas, tecnócratas y finalmente el espacio vivido hace alusión a lo simbólico de cada sociedad, principalmente a todo aquello que es considerado como subalterno y encamina un horizonte ideal del mismo. Es un espacio que es dominado por los habitantes de una sociedad y comprende todo lo simbólico que puede estar dispuesto en el espacio, es un espacio que no queda con aquello implantado de forma planificada, sino que comprende todas las esferas de lo espacial.

Es importante resaltar que la concepción del espacio social desde la perspectiva de Lefebvre (1974), envuelve lo producido a la vez que comprende la coexistencia y simultaneidad, de tal manera que el espacio social es el encuentro, la concentración y lo simultáneo, en este se concentra tanto lo que es producido por la sociedad como por la naturaleza. Hay cosas, objetos, seres vivos, obras, signos y símbolos. Lo anterior envuelve el carácter amplio de la producción del espacio, pues la correspondencia se halla en que cada sociedad produce su espacio y, no hay un solo espacio social sino variados espacios sociales.

En consonancia con lo anterior, el espacio social da cuenta de varios atributos por los elementos que lo componen. Según la RAE (2014) un atributo es cada una de las cualidades y propiedades de un ser. Esto posibilita hablar de los atributos del espacio, es decir, aquellas cualidades que remiten a la composición de los espacios. De esta manera hablar de los atributos del espacio, implica acercarnos al planteamiento de Michael Lussault (2015) el cual expone que el espacio como objeto de análisis posee 4 atributos:

En un primer momento, se encuentra la Escala, la cual hace alusión al tamaño de los espacios, según Lussault (2015)

Responde a que las modalidades de determinación del gradiente de tamaño de los objetos espaciales no son, justamente, universales. En efecto, tanto la definición de los diferentes órdenes de magnitud como la de los umbrales que los separan dependen de la opción del actor o de los actores que los operan en situaciones de acción. (p. 80)

Como no hay una gradiente de tamaño universal, la lectura de la escala se puede presentar en dos ámbitos, uno de ellos el ámbito geográfico que parte de lo sensitivo para percibir el tamaño de un espacio; el otro ámbito es el cartográfico donde hay un producto de lo racional sobre el espacio, una medición y una interpretación.

Otro de los atributos propuestos por Lussault (2015) es la Métrica, la cual está relacionada con la distancia en los elementos dispuestos en el espacio, dicho de otro modo, si algo dentro del espacio está lejos o no. De hecho, la distancia es uno de los objetos de amplio análisis del autor durante su obra. La lectura de la Métrica se compone de dos elementos sustanciales. Uno de ellos es la lectura topográfica que reúne los modos de medir la distancia de los

espacios regidos por los principios de continuidad y contigüidad, tratando de lograr la mejor disposición posible del espacio, o sea, medir y regular distancias (Lussault, 2015). El otro elemento es una lectura topológica que se pregunta por cómo están conectadas las cosas, es decir, busca encontrar elementos que pueden representar discontinuidades que finalmente guardan unas relaciones e incluso conexidades.

Un tercer atributo es la Configuración, ésta se entiende como

la modalidad de disposición espacial de las sustancias, de las realidades sociales. Lo que caracteriza a un espacio no es, pues, sólo aquello que este despliega, no son únicamente los recortes de escala que se le pueden aplicar o las métricas que se pueden verificar en él, sino también las modalidades de organización de todo eso en una disposición formal, que implica una economía relacional entre los objetos dispuestos. (Lussault, 2015, p. 84)

Por último, la Sustancia que alude a lo que en determinada situación espacial denota según Lussault (2015)

La colocación en el espacio (ideal y material) de las cosas sociales (un gusto, una actitud cultural, un hecho económico, un acto político, etc.) es mucho más que su distribución sobre una superficie: es una traducción y una expresión en la dimensión espacial de los hechos sociales, que se pueden estudiar. (p.84)

De igual manera Lussault (2015) se refiere a las espacialidades, las cuales se manifiestan a través de lo que los actores sociales hacen con el espacio, y este es concebido como un recurso material. Sus postulados sobre este concepto parten de que “las actividades espaciales de los operadores muestran, asimismo, una infinita variedad, puesto que cada uno, como veremos, dispone de su espacio práctico en relación a las necesidades de su acción” (p.136) de igual manera que, “se debe tomar en serio la acción de todo operador, por ínfimo que sea, y abordar sistemáticamente ese campo de actividad” (Lussault, 2015, p.142) es por eso que el protagonista de dichas acciones con el espacio es el hombre, pero su funcionalidad está constituida desde la individualidad o de forma colectiva y entra en interacción con lo no humano y lo híbrido.

Los operadores, es decir, quienes crean las espacialidades presentan a su vez una serie de

características, en primer lugar, los operadores tienen capacidades, en segundo lugar, tienen una esencia y por último pueden ser inmateriales (Lussault, 2015). Por eso su accionar se instaura únicamente en el espacio y dichos operadores pueden convertirse en actores sociales que representan la esencia de lo humano, pues toda experiencia con el espacio tiene en su trasfondo la diversidad propia de lo humano.

Otra de sus premisas esenciales frente a las espacialidades, tiene que ver con que “toda actividad compromete una relación del operador con la dimensión espacial (ideal y/o material de la sociedad. No se pueden separar, pues, actos que serían espaciales de otros que no lo serían, puesto que ya siempre lo son” (Lussault, 2015, p.171) en tal sentido toda acción humana es espacial y se hace con el espacio desde lo cotidiano y en interacción con lo no humano y lo híbrido. Esto conlleva a dos elementos finales y tiene que ver con que el espacio es preexistente, es decir, hacer con el espacio (crear una espacialidad) no se hace sobre algo vacío, sino que se reescribe, hay un espacio que ya está dado y, las acciones dependen de la combinación de los sentidos de los sujetos con las competencias prácticas.

En cuanto a la pregunta por el con quién del acto educativo y el interés por los sujetos el referente teórico que nos convoca es la teoría de las capacidades de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2012), la cual parte de una búsqueda de la justicia social, sustentada bajo el liberalismo político, para reconocer las capacidades de cada sujeto y desvincular la idea de instrumentalización que la economía desde una visión utilitarista y basada en el PIB⁷ implanta en los sujetos. La premisa fundamental de la teoría de las capacidades es que es capaz de hacer y ser cada persona (Nussbaum, 2012) por eso se plantea que “el enfoque concibe cada persona como un fin en sí mismo y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano” (Nussbaum, 2012, p.38) en tal sentido, también busca el rescate de una dignidad humana en la medida que esta teoría puede mostrar mayores ventajas a la hora de hablar del desarrollo humano.

⁷ Es el producto interno bruto de cada país, anualmente se realiza una medición de este en función de la producción económica. Según Martha Nussbaum (2012) se ha considerado que la calidad de vida aumenta cuando el PIB también lo hace

Nussbaum (2012), hace énfasis en la necesidad de un enfoque que defina el rendimiento de una persona, con relación a las oportunidades con las que cuenta, es por eso que la definición de capacidades está situada en las oportunidades que tiene cada persona en el desarrollo de su vida cotidiana, dichas oportunidades posibilitan que cada persona elija lo que conviene para sí mismo, por lo que el enfoque de las capacidades defiende la libertad de cada persona y la dignidad.

está centrado en la elección o en la libertad, pues defiende que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades que las personas pueden luego llevar, o no llevar, a la práctica: ellas eligen. (Nussbaum, 2012, p.38)

En tal perspectiva, la autora establece un listado de capacidades centrales que han servido a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para referirse al desarrollo humano. Dichas capacidades centrales son: vida, salud física, integridad, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el entorno. Este listado según Nussbaum (2012) permite apreciar si un estado brinda una vida digna a sus ciudadanos.

Por otra parte, la teoría de las capacidades también alberga otros conceptos que ponen a estas en interacción y son las capacidades combinadas, las cuales corresponden a la totalidad de oportunidades que una persona dispone para actuar en las facetas económicas, sociales y políticas (Nussbaum, 2012) Las capacidades internas, son los rasgos y aptitudes que se desarrollan en el entorno familiar y social. Se pueden lograr gracias a la educación formal y no formal, cabe destacar que sobre esta Nussbaum (2012), hace bastante énfasis, puesto que

Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya sea a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiares, de la implantación de un sistema educativo, o de muchas otras medidas. (p.41)

Por último, se refiere a las capacidades básicas, que son aquellas que dependen de la experiencia prenatal y están condicionadas por el medio. Son las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación. (Nussbaum, 2012)

En consideración a lo mencionado anteriormente frente al cuestionamiento por los sujetos, resulta muy interesante para esta investigación tomar la mirada de Philippe Meirieu (1996) con base al concepto de pedagogía diferenciada. Pero antes, es importante mencionar que si bien Nussbaum (2012) plantea que las capacidades son libertades que puede devenir de diferentes esferas de la vida cotidiana como la política, económica, social, etc.; deja entrevisto que las capacidades son un aspecto inherente a la condición humana lo que implica hablar, por consiguiente, de que estas demarcan la condición heterogénea de lo humano en razón de la posibilidad de diferentes capacidades que puede tener cada sujeto y de cómo puede hacer uso de estas con relación a su posición en el mundo. Por esa razón, en tanto que la investigación va pensada en el acto educativo del maestro en virtud de cómo se configura la reflexión por el espacio para pensar en las diferencias, por tanto, es tan interesante como importante retomar la reflexión que Meirieu (1996), hace respecto a las diferencias y como estas pueden estar en el marco de las posibilidades para pensar la enseñanza; según (Meirieu, 1997, como se citó en Estrada, 2004)

Diferenciar implica, precisamente, asumir la responsabilidad de trabajar en una relación maestro alumno más comprometida con el desarrollo de itinerarios que lleven al estudiante a reconocer sus procesos e intereses. No pretende la promoción indiscriminada de los estudiantes, sino el proceso diferenciado que permita al mayor número de estudiantes acceder al conocimiento en función de sus cualidades y de sus facultades cognitivas. (p. 13)

De los elementos más relevantes que propone Philippe Meirieu (1996) con relación a la pedagogía diferenciada, se encuentra la gestión que los maestros hacen de las diferencias y el reconocimiento de que cada sujeto tiene unos estilos de aprendizajes, asimismo, resalta que estos se ven tensionados por las condiciones particulares de la escuela. Es importante resaltar la invención/regulación que coloca a los sujetos en el centro de la escuela y permite pensar en una pedagogía de las condiciones, en la que el maestro no puede generar aprendizajes mecánicos en los estudiantes, es decir, “un conjunto diverso de representaciones referidas a

contextos generadores de estrategias de tratamiento de la heterogeneidad en ambientes escolares” (Estrada, 2004, p. 62).

3.4 Relación entre los conceptos, los antecedentes y los objetivos

El concepto de espacio, en relación con los antecedentes y objetivos permite advertir la organización de la investigación, en la medida en que dicho concepto puede evidenciarse de forma indirecta y directa dentro de ellos. En primer lugar, en lo que compete a los objetivos se refleja a través del objetivo específico dos, al plantear un análisis con miras a las diferencias, pues pensar en el espacio implica pensar en diferentes acciones que lo crean, diferentes espacialidades, formas en que los atributos convergen, así como las diferencias en términos sociales, económicos, políticos y culturales que el espacio entreaña.

Por otra parte, frente al objetivo específico tres se hace crucial indagar la pregunta por el dónde del acto educativo desde lo espacial y delimitarlo a partir de lo que corresponde a dicha dimensión dentro de la Licenciatura. Pensar en lo espacial, representa la posibilidad de una reflexión situada desde su producción y atributos, pero también en sus diferentes acepciones que tienen y han tenido cabida al interior de los diferentes cursos del Núcleo de Relaciones, Espacio, Ambiente y Sociedad, pues ha sido uno de los Núcleos del Programa con mayor fuerza ya que también reúne espacios de formación que cuentan con salidas de campo y en los cuales se involucran el espacio y sus acepciones; la región, el medio geográfico, el lugar, el paisaje y el territorio.

Con respecto a los antecedentes, indagar por el espacio y la forma en que es producido implica una búsqueda que parte de lo local, nacional e internacional en los cuales se identifican escenarios epistemológicos similares y dan lugar a la legitimación de una apuesta teórica que en el caso del concepto de espacio llevan a comprender que la producción académica en torno a dicho concepto se toma en la mayoría de los casos desde la perspectiva de Henry Lefebvre. Ante esto, existe una correlación entre lo trazado desde los objetivos en la medida que se vincula lo espacial teniendo presente que “cada sociedad produce su

espacio” (Lefebvre, 1974, p.14) y que dicho espacio además de contar con unos atributos es leído desde diversas perspectivas por los académicos, así como es producido y habitado por acciones educativas y por la reflexión de los maestros en formación que hacen parte y se formaron en el Programa.

Respecto al concepto de Pedagogía diferenciada, su relación con los antecedentes deja ver que es un concepto que se ha desarrollado fuertemente en Francia, precisamente Phillipe Meirieu, se presenta como uno de los exponentes principales, junto a Phillipe Perrenoud, y Louis Legrand. Y acorde con esta investigación, el postulado de Phillipe Meirieu (1996) es el que nos interesa, a fin de que el núcleo de su propuesta recaea en reconocer a cada estudiante como un sujeto educable dentro de sus particularidades, lo cual se relaciona mucho con el objetivo general de la investigación, ya que parte de reconocer cómo la reflexión sobre el espacio permite pensar en las diferencias en la escuela, claramente vinculado a proceso de formación de la Licenciatura, pero finalmente es clara la relación, en primer lugar porque la acción de reconocer es el principio clave de la postura de Phillipe Meirieu, así como para esta investigación es su fin último y en segundo lugar, el poner las diferencias como un punto al que se debe mirar y por ende reconocer dentro del acto educativo y el proceso de formación de maestros de Ciencias Sociales.

Por otra parte, este concepto no solo se relaciona con el objetivo general, sino que también con los tres objetivos específicos. El objetivo uno visualiza que partiendo de este concepto hay elementos de los programas de curso que permiten pensar las diferencias en la escuela. Lo cual deja en entrevisto una acción de reconocer que alude a lo planteado en el objetivo general. Con el objetivo dos sucede algo similar y es que se mantiene la intención de pensar las diferencias en la escuela.

Lo que respecta al objetivo tres, su relación con el concepto se basa en que hay una pregunta por el quienes del acto educativo, lo cual lleva a pensar y a tener en cuenta que si existe una pregunta así es porque en el acto educativo debe existir un ejercicio de reconocimiento que permita advertir el sentido heterogéneo y pluralista que tienen las aulas.

En torno al concepto de capacidades de Martha Nussbaum (2012) los objetivos dan cuenta de una manera indirecta su relación con este concepto, puesto que esta investigación se enfoca en el proceso de formación de maestro de Ciencias Sociales, lo cual conlleva una serie de capacidades que indique la formalización de su proceso de formación profesional, asimismo tales capacidades están sujetas en esta investigación a pensar en las diferencias dentro de la escuela, es decir, en el marco del proceso de formación qué capacidades se desarrollan para abrir un panorama de posibilidades que permita pensar las diferencias en la escuela, a su vez las capacidades que permitan pensar en preguntas de la didáctica como el dónde y él con quienes del acto educativo y pueden abarcar lo que dentro el Proyecto de Formación de la Licenciatura se provee como potencialidades y habilidades.

De igual manera, lo que implica en términos de antecedentes la utilización de este concepto recae nuevamente en el escenario epistemológico y en términos de escala como se vincula una legitimidad de dicho escenario. Lo esencial también recae en la delimitación que se hace de dichos antecedentes, pues implica que al ser el enfoque de capacidades tan utilizado en diversas disciplinas apuntar el criterio de selección hacia aquellas producciones teóricas que se centran en lo educativo y que establecen una reflexión y abordaje teórico desde allí, estas producciones también se encuentran en un escenario tanto local, nacional e internacional.

3.5 Fortalezas y debilidades de los conceptos

3.5.1 Espacio

El concepto de espacio, tomado principalmente desde la perspectiva de Henry Lefebvre (1974) y Michael Lousault (2015), permite pensar en la composición de este en términos de atributos y en la forma en que se produce socialmente. Esto se convierte en una fortaleza, en la medida que regula una relación con lo pragmático del espacio y permite pensar a partir de la experiencia, cómo se vive el espacio, como se problematiza sobre este al interior del Programa y esto conduce a la indagación de una dimensión espacial, lo que posibilita pensar que el espacio no solo se vive, sino que también hay una reflexión y problematización de este.

Otra de las fortalezas que se puede advertir a partir de este concepto, es la producción académica que frente a este se genera en diferentes escalas, esto podría representar una desventaja en la medida que la cantidad y variedad de producciones puede significar una debilidad al momento de aterrizar un concepto e interpretarlo, así como la lectura y análisis de dicho concepto como aporte a la investigación por la gran cantidad de información que de este se deriva. Sin embargo, las diferentes corrientes teóricas permiten delimitar las apuestas, que en el caso de Henry Lefebvre, corresponden a la Geografía marxista.

En cuanto a las debilidades de este concepto, se puede advertir que las acepciones no aparecen tan visibles dentro de las apuestas teóricas de Henry Lefebvre y Michael Lousault, sino que se toma el espacio desde una generalidad y la conceptualización se teje solo a partir de este concepto.

3.5.2 Pedagogía diferenciada

Una fortaleza es la conexidad que puede tener con el concepto de espacio, ya que pensar en la pedagogía diferenciada implica reconocer la condición heterogénea de lo humano, por lo

tanto, reconocer que el espacio en sí mismo es asimétrico, no uniforme, lo cual también le da ese carácter de heterogéneo.

Otra fortaleza, radica en que este concepto se sitúa como una necesidad para pensarse en el proceso de formación de maestro de Ciencias Sociales, asumiendo que un problema como la desigualdad en la escuela, la presencia de diferentes capacidades en el aula, requiere de pensar y reflexionar modos de atender a estos asuntos desde el proceso de formación de maestros.

A pesar de que la propuesta de este concepto es muy importante, su debilidad recae en que su importancia es proporcional a lo ambicioso y complicada que debe ser su aplicación en un contexto como el nuestro, si bien no es imposible, en un sistema educativo tan masificado como el colombiano, sumado a las desigualdades que perduran y a las debilidades que implica la crisis de la profesionalidad docente puede tornarse más compleja su reflexión.

Pensar es esta propuesta teórica en el marco de esta debilidad, implica un mayor esfuerzo en lo que respecta su aplicación, porque pese a las complicaciones que hay de por medio, hay que configurar y adaptar esta propuesta para no perder de vista los objetivos de enseñanza y aprendizaje comunes, así como lo que respecta al aspecto diferencial que representa el acto educativo.

3.5.3 Capacidades

Considerando que Nussbaum (2012) nos habla de lo que sabe y puede hacer cada persona, abre la invitación a pensar esto en cualquier contexto, y por ello es una fortaleza, ya que a la luz de un proceso de formación de maestros de Ciencias Sociales es necesario un reconocimiento de que cada persona es un fin en sí mismo y que está sujeto a oportunidades para el desarrollo de su vida cotidiana; del mismo modo, que los maestros en formación desarrollen esa capacidad de reconocimiento para que en su futuro ejercicio docente faciliten esas oportunidades de hacer y ser de cada persona dentro de sus particularidades en el acto educativo.

En consonancia con lo anterior, cabe un contraargumento que tiene mucho que ver con lo educativo, ya que si bien una de las fortalezas es esa conexión que puede tener dentro del proceso de formación, la teoría que propone Nussbaum (2012) parte de una contrateoría frente a la visión que la economía utilitarista ha construido frente a las personas, por tanto se aproxima más a lo que concierne al desarrollo humano, a pesar de que algunas apuestas del enfoque tienen presente lo educativo.

Ahora bien, estas posturas teóricas tienen aspectos en común que permiten entrelazar sus elementos fundamentales en pro de la comprensión de lo que se ha tejido a través de la investigación. Inicialmente, la postura de Lefevre (1974) parte de que el espacio es producido socialmente “el espacio social manifiesta su polivalencia, su realidad a la vez formal y material. Producto que se utiliza, que se consume, es también medio de producción” (p.141) cuando esto se lee a través de una perspectiva de las capacidades y se visiona la postura de que una persona sabe hacer y sabe ser, queda implícitamente la acción productora de cada sujeto en correspondencia con las capacidades con las que cuenta, dado que el enfoque de las capacidades busca la justicia social, no se trata solo de la creación de dichas capacidades para una persona que cumpla con algunos estándares, sino también en personas con alguna discapacidad, esto implica que una capacidad asume el carácter diferencial de las personas y reconoce que a partir de estas también se pueden brindar unas oportunidades que contribuyan al desarrollo humano. Los espacios donde las capacidades adquieren practicidad son producto de una construcción social, lo que permite advertir que el sujeto sabe hacer, pero dichas acciones son creadas en el espacio e incluso pueden convertirse en espacialidades.

En consonancia con lo anterior y teniendo presente la acción productora de las personas en el espacio podemos afirmar junto con Lefebvre (1974)

El hombre, esto es, la práctica social, crea obras y produce cosas. En ambos casos se precisa trabajo, pero en lo concerniente a la obra, el rol del trabajo (y el del creador en tanto que trabajador) se antoja secundario, mientras que domina en el plano de la fabricación de los productos (p.128).

Cuando lo anterior, se entreteje con la pedagogía diferenciada, la acción creadora se traspassa a una escala más micro, es decir, la escuela y en particular el aula, pues el proceso de

enseñanza implica la creación de una ruta hacia el aprendizaje en la cual los saberes pueden transformarse en conocimiento, pero a su vez se nutren de una lectura que parte de la didáctica y reúne lo que conlleva una pregunta por el dónde y el con quienes del acto educativo.

Esto a su vez implica que el acto educativo parta de una producción, la cual permite que la relación pedagógica encamine a los sujetos a un aprendizaje, además de lo que implica pensar en unas competencias que parten de lo macrocurricular como lo son las normas técnicas curriculares y lo que estas invitan a desarrollar mediante los procesos de enseñanza, pues implica una producción por parte del estudiante (es decir lo procedimental) y sirven a unas prescripciones que provienen de lo económico.

La acción producida dentro del aula implica que cada sujeto parta de sus capacidades, pues la escuela es el espacio de convergencia de las capacidades y la educación “ejerce asimismo una función capital para el desarrollo y la ejercitación de otras muchas capacidades humanas: es, pues, un “funcionamiento fértil” de suma importancia para abordar los problemas de la desventaja y la desigualdad” (Nussbaum, 2012, p. 181) Esto a su vez, invita a pensar en las particularidades que a partir de la pedagogía diferenciada se pueden reconocer en la acción educativa, pues crear en el aula, implica pensar en que la producción de cada estudiante depende de sus capacidades particulares.

Lo anterior también vincula una producción que está situada desde la perspectiva de Lussault (2015) la cual se conecta de forma directa con lo que concierne a las espacialidades, pues constantemente el hombre crea con el espacio, y no lo hace únicamente con las relaciones que sostiene con sus pares, sino con la interacción que se construye con lo no humano, lo híbrido y todas estas acciones que pueden crearse y recrearse tienen un protagonismo dentro del espacio. Crear con el espacio no solamente requiere de un relacionamiento con el espacio, sino que desde la perspectiva de Lussault (2015) también se sustenta en unas capacidades.

Las capacidades como libertades y oportunidades creadas por la combinación entre

facultades personales y el entorno, sea político, económico o social, dan cuenta que cada sujeto nace con unas capacidades que devienen de la experiencia y que están condicionadas por el medio, esto cobra más sentido cuando Nussbaum (2012), afirma que las capacidades son oportunidades ligadas a lo que sabe y puede hacer una persona, y dichas capacidades tienen la posibilidad de expresarse en el acto educativo, en el pleno reconocimiento de cada sujeto y en el espacio en que se circunscribe dicha acción “para que una educación sea buena, debe ser sensible al contexto, la historia y las circunstancias culturales y económicas” (Nussbaum, 2012, p.185).

El saber conocer y el saber hacer condicionados por el medio que señala Nussbaum (2012), permite advertir que las capacidades están sujetas a desenvolverse en un espacio, lo cual implica considerar que el saber y el hacer están acompañados por el estar. Considerar lo anterior facilita establecer un diálogo con los planteamientos de Lussault (2015) ya que permite ampliar el espectro del pensamiento sobre las capacidades del maestro y el pensamiento sobre el espacio. Puesto que al ser la educación una acción social, es también, en sí misma, una acción social que vincula lo espacial. Sujeto a que las capacidades como una acción con el espacio, es un recurso social híbrido y complejo, movilizado y así transformado en, por y para la acción; en palabras de Lussault (2015)

Los sentidos constituyen una de las modalidades de expresión de las competencias prácticas, entendidas estas como el conjunto de capacidades de que dispone un actor para llevar a cabo una acción. Esas competencias prácticas, en lo que concierne al espacio, las agrupa dentro del capital espacial, es decir, el conjunto interiorizado de los modos de relación (intelectuales y prácticos) de un individuo con el espacio- recurso. (p.177)

La creación de capacidades implica una producción que parte de lo externo es decir, de todas aquellas posibilidades que a nivel social, de oportunidades y de participación ha creado el Estado, también de lo interno, en cuanto el acto educativo se desarrolla al interior del aula y es el maestro quien posibilita un proceso de aprendizaje apropiado de acuerdo con lo que sabe y puede hacer una persona, además porque bajo esta perspectiva se vincula una reflexión por los sujetos que convergen en el aula. Hay que considerar, que todo escenario educativo está instalado en un espacio producido y su presencia depende de una historicidad que en

cuanto a lo espacial lo configura para que esté allí y tenga una funcionalidad en dicho espacio.

Las capacidades indican una condición social de las personas, lo social expresa lo espacial, y lo espacial tiene una condición asimétrica que evidencia la falta de uniformidad y la posibilidad de diferentes perspectivas e interpretaciones y por consiguiente, diferentes capacidades. Por lo tanto, el acto educativo como manifestación reducida de lo social dentro de la escuela, expresa lo espacial y su condición asimétrica que evidencia la falta de uniformidad y la condición de un espacio heterogéneo. A raíz de situarnos en el acto educativo como expresión social y por ende espacial, la condición misma de espacio heterogéneo del acto educativo posibilita la inmersión de una pedagogía diferenciada que corresponda a esa asimetría y heterogeneidad del espacio y del acto educativo que abre la interacción de diferentes capacidades en el acto educativo.

Con base en lo anterior, las capacidades se pueden leer a través de la tríada conceptual del espacio que Lefebvre (1974) propone: espacio percibido, concebido y vivido. En primer lugar, el espacio percibido,

el espacio de la experiencia material, que vincula realidad cotidiana (uso del tiempo) y realidad urbana (redes y flujos de personas, mercancías o dinero que se asientan en - y transitan- el espacio), englobando tanto la producción como la reproducción social (Lefebvre, 1974, p. 15).

Es entonces reconocido por ser el espacio en el que se llevan a cabo las prácticas sociales y donde hay una estrecha relación entre la percepción que los habitantes tienen de un espacio con el uso cotidiano que se le da al mismo; que en cuestión del enfoque de las capacidades es considerar varias percepciones que corresponden a la asimetría del espacio, su falta de uniformidad y posibilidad de interacción de perspectivas e interpretaciones. Lo anterior permite comprender que pensar en el enfoque de las capacidades relacionado con el espacio percibido, lleva a reflexionar sobre el pluralismo y los valores culturales en su conjunto, teniendo en cuenta que existe una diversidad de voces y de modos de ver, en palabras de Nussbaum (2012) “Los seres humanos vienen al mundo con el equipamiento suficiente para múltiples “haceres y seres” (p. 48).

El espacio percibido, es el sustento de las acciones humanas, pues allí es donde se materializan las prácticas espaciales de cada sujeto, en tal sentido las capacidades de cada persona se pueden potenciar, crear y recrear en el espacio a la vez que se ponen en práctica en las diferentes acciones que conciernen a lo cotidiano.

En segundo lugar, el espacio concebido. Este se puede entender como un espacio global, aquel que está reconocido socialmente y que expone la manera en cómo está representado el espacio en tanto acción discursiva. En palabras de Lefebvre, “Este espacio concebido es pensado por aquellos que se sirven de él como espacio verdadero, pese a ser - o quizá por ser-geométrico: medio de objetos, objeto en sí mismo y lugar de objetivación de los proyectos” (Lefebvre, 1974, p. 394). El espacio concebido es resultado de la comprensión experta, que pasa tanto por los científicos como por los planificadores que han llevado su mirada y su conocimiento hacia la representación de estos espacios a través de planos, normativas, ámbitos institucionales, signos, códigos y jergas específicas que le ha permitido mantener su validez históricamente. Es por eso que las capacidades en su posición como enfoque y teoría vincula la comprensión de un espacio pluralista en cuanto a valores, puesto que posibilita entender que las capacidades tienen una importancia central para que las personas se diferencien cualitativamente entre sí y no sólo cuantitativamente, es decir, que no pueden reducirse a una escala numérica sin ser distorsionados (Nussbaum, 2012). En otras palabras, el enfoque de las capacidades en términos de un espacio concebido, es visibilizar que hay un espacio pluralista en cuanto a valores que, si se pone en términos de una comprensión experta, ese espacio pluralista se sitúa como una contrateoría que se ocupa de pensar en la injusticia y las desigualdades sociales arraigadas, suponiendo también, de aquellas fallas u omisiones de capacidades que obedecen a la presencia de discriminación o marginación.

Finalmente, el espacio vivido, para el cual Lefebvre (1974) plantea que “es el espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material. Es el espacio de usuarios y habitantes, donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial” (p. 16). De ello se desprende que la realidad espacial, como el espacio concebido, pase de ser una representación del espacio a un espacio de representación para quienes lo habitan, de tal modo que, pueda superar al espacio físico permitiendo que sus habitantes hagan uso simbólico de los objetos que lo componen. Es decir, el espacio vivido es la apropiación que se le hace al espacio concebido a partir de cada habitante y mediante el cual

se interpretan las reglas suscitadas en la concepción del espacio. Por tanto, ese uso simbólico de los objetos que componen el espacio crea un nexo con lo que (Sen, sf, como se citó en Nussbaum, 2012) nombra como libertades sustanciales; el carácter simbólico de esta expresión sobre el espacio hace referencia a la pregunta ¿qué es capaz de hacer y de ser esta persona? “La capacidad viene a ser una libertad sustantiva para alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos...que incluye las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40). En este sentido, en el marco del espacio vivido, las capacidades demuestran la expresión de la existencia humana en tanto que la capacidad de hacer y ser de cada persona construye espacialidades, o sea, ese huella registro que dejamos en las fracciones de tiempo que se compone la existencia humana como correlato o significado del espacio mismo que constituye un conjunto de fenómenos que expresa la regulación social de las relaciones de distancia entre realidades distintas, las cuales están compuestas de lo que hacemos, pensamos y sentimos de manera diferenciada y particular.

Un ejemplo de esa conjunción de fenómenos se manifiesta en el acto educativo, acto cuya manifestación se da como expresión de heterogeneidad, que implica pensar en la convergencia de los sujetos dentro de este es lo que lo brinda dicho atributo porque las capacidades con las que cuentan los sujetos que lo componen son diferentes pues

la educación (en las escuelas, en la familia o en los programas de desarrollo tanto para niños como para adultos gestionados por organizaciones no gubernamentales) forma las aptitudes ya existentes en las personas y las transforma en capacidades internas desarrolladas de muchas clases (Nussbaum, 2012, p.181).

El espacio en esencia es heterogéneo por los atributos que lo componen y por la forma en que es producido, dado que una sociedad no lo produce de igual manera que otra, el espacio “en tanto que resultado de una secuencia y de un conjunto de operaciones, no puede reducirse a la condición de simple objeto” (Lefebvre, 1974, p.129).

En concordancia con lo que representa la pedagogía diferenciada y la gestión de las diferencias en el aula como tarea compleja, se debe tener en cuenta el reconocimiento de los sujetos que componen el acto educativo, en tanto los aspectos diferenciales ponen en

evidencia un conjunto de oportunidades que provienen de lo cotidiano y que son confirmados o profundizados por la educación y esto significa también que algunas espacialidades y la producción del espacio asigna en términos de vida cotidiana unas condiciones que conforman la esencia de los sujetos y crean un *ethos* que es llevado a la escuela, pues no es en vano que las desigualdades sociales se conviertan en desigualdades educativas. Por eso mismo según Meirieu 1997 (como se citó en Estrada, 2004)

La opción ética que permite al maestro y a los estudiantes reconocerse como actores de la obra dramática que es la formación, aprendiendo ambos el guion de un oficio nuevo, el de aprender en función de los intereses de los estudiantes, se resume en el “principio de educabilidad” según el cual “todo sujeto es educable”. Por ello el maestro debe hacer todo lo que esté a su alcance para que sujeto tenga éxito en su “empresa educativa” (p. 50)

En este sentido, el principio de educabilidad que plantea Meirieu (1997 como se citó en Estrada, 2004, p.50) bajo el cual “todo sujeto es educable” se posiciona en entrelíneas como una capacidad que cada persona, y por tanto, del maestro y de los estudiantes, dicho de otro modo, los maestros como sujetos educables, tienen la capacidad de aprender a enseñar en razón de un lugar tan diferenciado como lo es la escuela, así mismo, los estudiantes están en capacidad de aprender independientemente de sus diferencias.

Lo anterior constituye el núcleo y la importancia de la propuesta pedagógica de Meirieu (1996) la cual reconoce que los estudiantes no aprenderán todos, al mismo, tiempo, o bajo la misma explicación, todo aquello que se enseñe al momento de la clase, ni gracias a un método personal del docente, ni muchos menos siguiendo el mismo itinerario de aprendizaje. De ellos se desprende la necesidad de variar las propuestas y de permitir a los alumnos el agruparse de maneras diferentes para ejecutar los procesos que los llevarán a los objetivos de aprendizaje.

3.6 Implicaciones de los conceptos en el problema y la metodología

La vinculación de los conceptos planteados para el desarrollo de la investigación; espacio, pedagogía diferenciada y capacidades, se da en dos espacios; por un lado, una problemática que viene de lo externo en tanto se parte de la crisis de la profesionalidad docente que evidencia la instrumentalización del docente, en medio de una escuela desigual. Este panorama externo coexiste con una situación de índole interna que se manifiesta en el Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, precisamente en su Proyecto de Formación, puesto que allí, más allá de advertir las problemáticas anteriores, se le suman, el poco cuestionamiento por el contexto que puede derivarse de una enseñanza de las Ciencias Sociales que retoma la Geografía desde un plano memorístico. A esto hay que agregar, que en el marco de la formación docente las preguntas de la Didáctica predominantes son el cómo, el qué y para qué enseñar, dejando de lado las preguntas por el dónde que corresponde a ese poco cuestionamiento por el contexto y a quienes se le enseña.

En consonancia con lo anterior, el concepto de espacio adquiere sentido ante el problema, puesto que, desde el Proyecto de Formación de la Licenciatura se parte del reconocimiento del enfoque toponímico que la Geografía tuvo en la enseñanza, sumado al protagonismo que se le da a las preguntas de la didáctica: cómo, qué y para qué. Por lo tanto, teniendo presente que el abordaje del espacio como concepto, ha estado presente en el Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad durante la temporalidad investigada, se abre un marco de posibilidades para rescatar la pregunta por el dónde del acto educativo en el proceso de formación, de tal manera que, gracias a las diferentes acepciones del espacio que se abordan en el Núcleo se posibilita la reflexión para pensar en varios contextos, lo cual invita a pensar en los diferentes lugares en donde y con quienes se puede dar el acto educativo y a través de esto enfrentar a la crisis de la profesionalidad docente.

Por otra parte, el concepto de capacidades puede situarse bajo la pregunta: ¿qué capacidades tiene el maestro para enseñar en una escuela donde predomina la desigualdad? y ¿cómo el sujeto maestro a partir de su formación puede desarrollar capacidades en sus estudiantes? Teniendo en cuenta el concepto de desigualdad, presente en la pedagogía diferenciada, puesto que se considera que bajo las capacidades de enseñanza también debe estar presente el reconocimiento de la desigualdad, pero una desigualdad vista no como

problema, sino como posibilidad para pensar la condición heterogénea de lo humano y así reconocer las diferentes capacidades que las personas tienen. En este sentido, tanto el concepto de capacidades como el de pedagogía diferenciada aluden a esa pregunta por el con quienes del acto educativo, puesto que ubicarse en una escuela desigual, implica hacer un ejercicio de reconocer lo diferente y particular de cada sujeto en tanto lo que puede hacer y ser, y asimismo, como esas particularidades pueden ser una posibilidad de enseñanza y de aprendizaje.

Con respecto a lo metodológico, estos conceptos permiten advertir la relevancia que adquiere lo espacial en cuanto a un proceso reflexivo que puede darse o no al interior del Programa y que se condensa a través de un cuestionamiento por el dónde del acto educativo, dicho aspecto reflexivo, cobra importancia cuando es confrontado a través de la experiencia de quienes se han formado y aún se forman en el Programa, es por eso que dicha experiencia se puede explorar a través de la metodología estipulada.

Con relación al concepto de pedagogía diferenciada, la vinculación con lo metodológico recoge lo expresado en los objetivos, de tal manera que la heterogeneidad que resulta de la relación pedagógica establecida a través del acto educativo requiere necesariamente de un reconocimiento de aquellas particularidades del aula en la medida que se vincula un escenario donde las diferencias convergen.

Finalmente, en lo que corresponde al concepto de capacidades, su vinculación a lo metodológico puede darse desde una exploración de lo subjetivo situado desde la experiencia, dado que, hablar de capacidades implica centrarse en lo humano y a partir de esto pueden establecerse interpretaciones de una situación particular, en la cual media una experiencia que está cobijada por un tiempo - espacio y que vincula a unos sujetos particulares.

Por tanto, la afectación se sitúa especialmente en el ámbito de la correlación, en la medida que se pueden vincular los conceptos principales a lo que se estipula en lo metodológico, de tal manera, que a partir de ambos elementos se puede establecer una aproximación investigativa que trabaja en pro de los objetivos estipulados y reúne otros aspectos, como el

problema de investigación con los cuales se brinda una legitimidad y vinculación a dichos conceptos.

Así pues, los conceptos utilizados durante la investigación permiten el abordaje del problema, puesto que lo que se deriva de este presenta una potencialidad gracias a dichos conceptos. Pensar en el poco cuestionamiento por el contexto en el acto educativo, remite directamente al espacio y por ende a la pregunta por el dónde, así como un oficio magisterial desarraigado de lo pedagógico como consecuencia de la crisis de la profesionalidad docente conlleva a pensar en las diferencias dentro de las aulas, y de las capacidades que como efecto de lo diferencial deben advertirse.

Capítulo IV

Metodología

4.1 Paradigma

Para esta investigación se asume el paradigma interpretativo, a partir de lo planteado por González (2001), para el autor este paradigma reúne visiones que permiten establecer el dinamismo de la realidad y lo que entraña la interpretación de esta, por ende, lo que se busca no es una corroboración de algo que acontece, sino la comprensión de una realidad específica.

Además, González (2001) señala que “los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos” (p. 229). Postulado que recogemos para aplicar a la presente investigación. Haciendo que esta se retome desde lo interpretativo y centre su análisis desde la mirada a lo interno hacia la mirada a lo general, que en este caso sería el Programa. En palabras de González (2001) un “Análisis de datos de carácter inductivo” (p.229).

En este caso, partir de elementos particulares creados y moldeados desde el Programa nos permite no sólo aproximarnos a los modos en que se reflexiona el dónde y el con quienes del acto educativo desde la Licenciatura, sino también, el hallazgo de resultados que se adecuan a lo propio, es decir, que ofrecen una lectura interna del desarrollo y la manera en que se ha enfrentado la crisis de la profesionalidad docente desde el proceso de formación que se gesta al interior de la Licenciatura.

Finalmente, (González, 2001) apunta por la interpretación ideográfica, bajo la cual “las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado” (p.229) es decir, se enfoca el análisis al Programa, a partir de los elementos que comprenden cada uno de sus objetivos estipulados.

Por otra parte, González (2003) plantea que en el paradigma interpretativo “el investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, dirige su labor a entrar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones, que lo orientan, en sus creencias” (p.130), en tal sentido, es importante resaltar que para nuestra investigación es valioso retomar lo que se está plasmado de manera escrita en los diferentes cursos que componen el Núcleo de Relaciones Espacio, Ambiente y Sociedad; sin embargo, no representa la totalidad del abordaje que esté acorde con lo que implica el paradigma interpretativo, es por eso que se hace fundamental el acercamiento a las experiencias de maestros en formación, profesores del programa y egresados de tal manera que nos podemos situar en la significación que adquiere dicha experiencia en el marco de la indagación que hacemos mediante la investigación.

Este tipo de paradigma permite reconocer, en primer lugar, que lo interpretativo guarda conexiones con la metodología cualitativa, con la cual “los sujetos investigados no son meros aportadores de datos para formular después generalizaciones, sino que los valores de esos datos estriban en la mejora que pueden traer para los propios sujetos que lo suministraron” (González, 2003, p.130).

Igualmente, González (2001) resalta que aquellas teorías que han influido sobre el paradigma interpretativo son el historicismo, la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Es de menester importancia, resaltar que el paradigma interpretativo, contrasta lo que se postula desde el paradigma positivista, bajo el cual, desde la visión de González (2003) “asume la existencia de una sola realidad; parte de supuestos tales como que el mundo tiene existencia propia, independiente de quien lo estudia y que está regido por leyes” (p.127) asimismo, el contraste de ambos paradigmas en términos sustanciales recae en que el positivista se centra en la explicación, mientras que el paradigma interpretativo se enfoca en la comprensión. Todo esto afecta nuestra investigación, en la medida que la intención no está en explicar la naturaleza de la desigualdad en la escuela y su correlación con la crisis de la profesionalidad docente, sino en reconocer y a través de ello comprender que desde los cursos del Núcleo Relaciones Espacio, Ambiente y Sociedad se tejen unas posibilidades dentro de estas problemáticas para pensar en el acto educativo, y asimismo contrarrestar las afectaciones que causa de la crisis de la profesionalidad docente en el proceso de formación de maestros de Ciencias Sociales.

4.2 Enfoque

A partir de lo anterior, consideramos que la presente investigación tiene una naturaleza de enfoque cualitativo, debido a que en este trabajo no se mide ni reduce los matices de la realidad social. Además, se les da un papel central a los sujetos, a los contextos, a los significados y funciones de los actos humanos, pues son los sujetos quienes construyen la realidad de manera individual y diferenciada, suponiendo también, dimensionar las diferentes construcciones humanas como un texto complejo al que es posible acercarse para interpretarlo desde la lógica y los sentidos propios que encaminan la intención de la presente investigación, por tanto, no hay una sola manera correcta de leer la realidad.

Este enfoque permite, según Pérez (2008. como se citó en Manco, Y., Murillo, S. y Vélez,

E., 2014), el diálogo entre la teoría y la práctica, además de ser abierto, flexible, participativo, sobre todo, comprometida en la resolución de problemas prácticos; en efecto, la teoría no se presenta como un elemento separado y regulador de la acción, sino como un elemento que ilumina, orienta y anima la práctica y la dinámica de la acción-reflexión; dentro de este marco de referencia, para la construcción de conocimiento, la comunicación y el diálogo se constituyen en aspectos claves. Por ello y en vista del problema del que precisó esta investigación, el enfoque cualitativo fue útil para familiarizarnos con lo escrito, con un contexto, unos actores y una situaciones como la desigualdad, la mercantilización de la profesión docente, el poco cuestionamiento por el contexto y las particularidades de cada sujeto en las escuelas, que dan cuenta de una crisis de la profesionalidad docente; que en un sentido estricto dan pie a abordar las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico (Galeano, 2012). En razón de ello, este enfoque presenta el conocimiento como un producto social y su proceso de producción como colectivo y está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que los construyen; en otras palabras, este enfoque tiene la posibilidad de generar un conocimiento recíproco, en el que como investigadores, en nuestra relación con lo investigado y los investigados, se crean nuevos conocimientos de manera compartida que facilitan acceder con mayor profundidad a la realidad investigada.

Además, el carácter subjetivo e intersubjetivo cobra mucha importancia, puesto que la inmersión en la subjetividad se asume como

el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición a través de la cual se logra comprender su lógica interna y su racionalidad (Galeano, 2012, p. 18).

En consonancia con lo anterior y la intencionalidad de la investigación, Maria Eumelia Galeano (2012) es clara en afirmar que como rasgos epistemológicos este enfoque construye un conocimiento de la realidad social desde los múltiples y heterogéneos actores sociales, el conocimiento de lo humano está basado en una realidad epistémica subjetiva e intersubjetiva.

Bajo este panorama, es importante advertir que las implicaciones y alcances del enfoque

cuantitativo recaen en el acercamiento a experiencias de maestros en formación, profesores del programa y egresados, en cuanto evocar la experiencia a través del recuerdo, desentraña la subjetividad constituida en el tránsito por el Programa, a su vez la interacción posible gracias al proceso investigativo encierra un proceso intersubjetivo, en el que nosotros, como investigadores podemos acercarnos a experiencias, que son cercanas a nuestra realidad, dado que también hacemos parte del Programa. Dicho esto, al tener la posibilidad de conocer las experiencias que se derivan de los actores mencionados podemos acercarnos a la realidad social que recrea el Programa. Sin embargo, indagar por varias experiencias da cuenta de una limitación, ya que los sujetos no se pueden tomar como una población dado que cada uno está sujeto a una experiencia diferente que puede limitar el hallazgo de una respuesta concreta.

4.3 Método

Consideramos que la presente investigación se guía a través un método fenomenológico. Sin embargo, no es una investigación de este orden estrictamente, pues solo contiene algunos rasgos de este método, suponiendo que una investigación de orden fenomenológico requiere de unos tiempos más amplios para abarcar el fenómeno en cuestión, a la vez que un acercamiento más directo a los sujetos que contribuyen a la investigación. Si bien la coyuntura actual por la pandemia generada a raíz del Covid - 19 impide el relacionamiento social en grandes proporciones, no representa un impedimento para que la interacción pueda darse por el ciberespacio y contextualizar la experiencia de algunos sujetos.

En este sentido, los rasgos epistemológicos de la fenomenología, refieren que el significado que adquiere la experiencia humana es un elemento crucial para describir la estructura de los fenómenos, pues allí radica lo esencial, en lo cual los sujetos no estudian la realidad, sino los fenómenos. En este caso, cómo se reflexiona sobre un fenómeno, cómo lo son las diferencias y el contexto en el que se desenvuelve el acto educativo, aspectos que están cobijados por el dónde y el con quienes del acto educativo y su reflexión en el proceso de formación, esto se corresponde con una visión sobre la fenomenología como la que

expone Feroso (1988) “El método fenomenológico no admite como científicas las creaciones fantásticas de la mente humana, sino aquéllas que son compartidas y consensuadas” (p.126)

En este sentido, la fenomenología tiene como aspecto central desde Edmund Husserl, la descripción, es por eso que situar las experiencias de quienes se formaron y los que se forman en el Programa y complementarlas con la interpretación, posibilita hallar los significados que guardan dichas experiencias, como lo menciona (Van Manen, 2003, p.189, como se citó en Fuster, 2019)

La fenomenología en educación, no es simplemente un “enfoque” del estudio de la pedagogía, no se limita a ofrecer simples descripciones o explicaciones” alternativas” de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes. (p. 206)

Según Pérez (2011) “se trata de dejar a un lado las preconcepciones (*epoché*) y desarrollar estructuras universales basadas en lo que la gente experimenta y cómo lo experimenta (Creswell, 1998: 54)” (p.19) Por eso la fenomenología podría aproximarnos a dicho acercamientos, además porque los sujetos no son nombrados como participantes, sino como personas.

Igualmente, bajo la fenomenología, se legitima todo un proceso con el cual se reúne una cantidad de datos que permiten acceder a dicha experiencia, pues como lo menciona Pérez (2011) el investigador se hace preguntas que le permitan explorar el significado de la experiencia para quienes la vivían y se reúnen datos de quienes han experimentado el fenómeno en el proceso de investigación. En este caso maestros en formación, egresados y maestros que hacen parte del Programa.

Dicho lo anterior, bajo este método es que se puede profundizar en un elemento como el que se ha insistido: la reflexión en torno a las diferencias y el contexto, que son aspectos opacados por la crisis de la profesionalidad docente. Los aspectos fenomenológicos permiten descubrir el significado de dicho fenómeno, ya que cómo lo expresa Barbera y Inciarte

(2012) lo esencial dentro de lo fenomenológico, no viene dado por lo externo, sino que se constituye por la significación humana. Así pues, el fenómeno en cuestión se inscribe como una experiencia común que puede ser rastreada, pues “lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (Fuster, 2019, p. 204). En este sentido, los sujetos que representan dicha experiencia son maestros en formación, profesores y egresados, frente a la reflexión por las diferencias en la escuela y cómo estas se encuentran atravesadas por lo espacial, para dar cuenta de unas preguntas por el dónde y el con quienes del acto educativo.

Uno de los aspectos fundamentales en la fenomenología apunta a la exploración de las experiencias, teniendo presente que es necesario desentrañar lo que algunos maestros en formación han vivido en su proceso formativo y que dentro de la fenomenología, la descripción se ha resaltado cómo algo esencial, pues implica “reconocer que el conocimiento de la realidad humana supone no sólo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven” (Sandoval, 1996, p.38) Además, la descripción permite el acceso a formulaciones de tipo comprensivo en algunos casos y explicativos en otros (Sandoval, 1996). En nuestro caso se sitúa más en el horizonte de tipo comprensivo en el hallazgo desde lo documental y las entrevistas semiestructuradas.

4.4 Técnicas

4.4.1 Revisión documental

Mediante esta técnica el investigador no requiere que participe del mundo que estudia, dicho de otro modo, el trabajo es realizado desde afuera. Por ser la documentación la materia prima de esta investigación es necesario precisar qué se entiende por ella; para (MacDonald y Tipton, 1993 como se citó en Galeano, 2012) “Los documentos son cosas que podemos leer y

que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar lo social” (p.115).

Con base a lo anterior, es importante notar que los materiales documentales pueden agruparse de acuerdo con diversos criterios, es decir, documentos oficiales de las administraciones públicas o documentos privados, la prensa, fotografías, pinturas, etc. También hay documentos que cuentan con intencionalidad explícita de registrar hechos o acontecimientos sociales o de apoyar procesos investigativos. Por otro lado, documentales que no tienen una intencionalidad explícita que si bien no fueron hechos con los propósitos anteriores pueden ser usados por investigadores para analizar aspectos de la vida social, como lo es nuestro caso como los programas de curso del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad.

En esta perspectiva, Galeano (2012) plantea que para una investigación de orden cualitativo, la documentación como materia no sólo es una técnica de recolección y validación de información, sino que se constituye como una estrategia para la obtención de información y su correspondiente análisis e interpretación.

Todos los textos pueden ser “entrevistados” mediante las preguntas que guían la investigación, y se los puede “observar” con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social. En este sentido, la lectura de documentos es una mezcla de entrevista y observación (Galeano y Vélez, 2000, p.31 como se citó en Galeano, 2012, p. 114)

La posibilidad de entrevistar y observar los textos, amplía el panorama para comprender cómo aquellos que está escrito contrasta con la realidad de los maestros en formación de la Licenciatura.

4.4.2 Análisis de contenido

Se aborda desde el análisis de contenido el objetivo específico dos, pues es indispensable rescatar elementos particulares de los programas de curso pertenecientes al núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, en este caso la metodología, contenidos y justificación. Bajo tal panorama, centrarnos en aspectos concretos delimita en mayor medida el objeto de análisis, en cuanto permite enfocarse en lo que encierra la información seleccionada para tal fin. Sobre el análisis de contenido, es importante resaltar la postura de López (2002) pues expone que “Esta técnica se constituye en un instrumento de respuesta a esa curiosidad natural del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura, bien en su dinámica” (p. 173) en tal sentido, permite explorar a mayor profundidad los elementos que entrañan los documentos dada la estructuración de información, la cual puede aportar notablemente a lo que se investiga, con esto se pretende resaltar que uno de los aspectos más cruciales del análisis de contenido es la selección.

Con relación a lo que se develó en el paradigma y el método, es importante resaltar que el análisis de contenido está en conexión con ambos. En primera instancia, con el paradigma, porque se puede profundizar a través de la interpretación en una realidad específica. En segunda instancia, con el análisis de contenido puede tejerse una interpretación sobre la información que interesa al investigador, la cual es extraída con dichos fines y permite dar un mayor sustento a lo que se investiga, así como aporta notablemente al cumplimiento del objetivo.

Con relación al enfoque cualitativo, el análisis documental es importante resaltar otro de los aspectos que expone López (2002) “El investigador como instrumento de medida: los datos son filtrados por el criterio del investigador, de esta forma es evidente que los datos que se extraigan desde este paradigma serán subjetivos” (p.169) en tal sentido, la exploración entre determinada cantidad de información implica centrar la mirada en los aspectos más cruciales, los cuales entran en relación con lo que se propone a través del desarrollo de la investigación y el interés que construye el investigador sobre determinada información, ante esto es de vital importancia el filtro que tanto en lo cualitativo como en el análisis de contenido surge.

Con relación al método fenomenológico, realizar un acercamiento a determinada información desde el análisis de contenido permite hallar una conexión con lo que plantea López (2002) “El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado” (p.174) Es importante resaltar que tanto el análisis de contenido como la fenomenología tienen presente lo descriptivo, pues para el análisis de contenido hay un interés sobre un fenómeno particular y a partir de este se establece una elección de elementos esenciales a lo que ofrecen los documentos. Algo similar sucede con lo fenomenológico, en el cual hay un interés por la descripción del significado de un fenómeno para varias personas.

4.4.3 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se convierte en la posibilidad de trazar un acercamiento a los sujetos que hicieron y hacen parte del Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, a través de la interacción desde la experiencia y con lo que concierne al objeto de investigación. La entrevista semiestructurada según García (2008)

Consiste en que las preguntas están definidas previamente en un guion de entrevista-pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el investigador realiza una serie de preguntas que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. Como modelo mixto de la entrevista estructurada y abierta o en profundidad, presenta una alternancia de fases directivas y no directivas. (p.3)

La entrevista semiestructurada permite un acercamiento más directo a los sujetos que intervienen en la investigación, en la medida que posibilita un diálogo cercano y permite hallar otros horizontes que pueden evocar la experiencia de quién se expresa a través de las respuestas. Es por eso, que se proponen pocas preguntas, a fin de que producto del diálogo

puedan surgir otras y se complementa con aquello que la persona entrevistada desea manifestar ligado a su experiencia.

La importancia y utilidad de la entrevista semiestructurada en esta investigación amplió el panorama de comprensión en vista de que la investigación tuvo como materia prima lo que está escrito, los documentos, por ellos, la entrevista semiestructurada abre un marco de posibilidades para obtener información que no es fácilmente accesible con la revisión documental y su correspondiente análisis e interpretación, asimismo, para contrastar lo planteado desde lo escrito con las valoraciones, impresiones y experiencias de quienes viven, han vivido y permiten vivir el proceso de formación de maestros de Ciencias Sociales en relación a los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad.

Ahora bien, la entrevista semiestructurada guarda relación con la fenomenología en la medida que permite la exploración de la experiencia de los sujetos, en este caso, de aquellos que se formaron hace algunos años en la Licenciatura y de quienes aún hacen parte de ella. Desentrañar la experiencia implica reconocer que el tránsito por los diferentes cursos del núcleo de Relaciones Espacio, Ambiente y Sociedad es una experiencia compartida, lo cual no implica que la interpretación producto de la experiencia sea la misma.

El método fenomenológico es muy general y no constituye propiamente un procedimiento detallado, por eso, la pertinencia de la entrevista semiestructurada abre un marco de posibilidades para la comprensión de lo investigado puesto que como lo plantea (Creswell, 1998, como se citó en Pérez, 2011) el investigador explicita las perspectivas filosóficas de su aproximación, orientadas a percibir la manera como la gente interpreta un fenómeno, al igual que se hace preguntas que le permitan explorar el significado de la experiencia para quienes la viven, así como reúne datos de quienes han experimentado el fenómeno en el proceso de investigación para comprender la esencia de la experiencia, reconociendo que existe un significado unificador de dicha experiencia.

Así pues, la entrevista semiestructurada, se acerca a lo cualitativo en la medida que indaga por una realidad que está respaldada por la experiencia y el devenir, la voz de quién es

entrevistado permite aproximarse a la subjetividad y a partir de allí establecer interpretaciones que apuntan a lo que se plasma en el objetivo general; el reconocimiento.

4.5 Instrumentos

Ilustración 1. Ficha de revisión y análisis documental

4.5.1 Ficha de revisión y análisis documental

Curso:		N° ficha	
Año:		Semestre:	
Autor:			
Tipo de documento		Programa de curso	
Palabras claves			
Revisión documental			
Descripción de elementos claves:			
Relaciones con las categorías conceptuales	Dónde del acto educativo		
	-		
		Con quién del acto educativo	
Observaciones			

Nota. Elaboración propia.

4.5.2 Preguntas para la entrevista semiestructurada

Ilustración 2. Preguntas entrevista semiestructurada



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Asesor: Dayro León Quintero López
Maestros en formación: Yamid Gallego Botero – Juan Pablo Vanegas Suarez

Entrevista semiestructurada

Participantes: maestros en formación, profesores/as del programa, egresados

Objetivo: Explicar las condiciones para pensar el dónde y con quién del acto educativo en torno a la dimensión espacial situados en la metodología, contenidos y evaluación de los cursos

1. ¿Es para el núcleo de relaciones espacio ambiente y sociedad¹ y para sus cursos una preocupación la desigualdad en la escuela?
2. ¿Cómo se reflexiona desde los cursos del núcleo de relaciones espacio ambiente y sociedad sobre el dónde y el con quién del acto educativo?
3. ¿Qué posibilidades has encontrado para pensar las diferencias en la escuela a partir de los cursos del núcleo relaciones espacio ambiente y sociedad?

Nota. Elaboración propia

4.6 Fases de la investigación

Para la investigación se asumieron tres momentos cruciales teniendo presente el paradigma, enfoque y método, estos encierran subprocesos que permiten un acercamiento más profundo al paso a paso de la investigación. Dichas fases se condensan en una fase inicial, intermedia y final, cada una de ellas serán descritas a continuación.

4.6.1 Fase inicial

Durante esta fase se exploró el objeto de investigación a partir de los siguientes subprocesos

- **Exploración tema de interés:** a partir de nuestros intereses previos como maestros en formación y de las discusiones y reflexiones al interior del seminario de práctica

pedagógica I se vislumbran algunos elementos que daban paso a lo investigativo, esto se acompañó por algunas lecturas en torno a lo pedagógico y elementos de corte investigativo

- **Problematización:** luego de ahondar un poco sobre varios temas explorados en el seminario y, unidos a temas de nuestro interés, llegamos a visualizar un panorama tan amplio y complejo que se ubica como nuestro problema de investigación que al mismo tiempo se unió a las posibilidades investigativas que bajo nuestros intereses resultaban. Precisamente, partimos de un interés por las diferentes capacidades que puede tener una persona, en tanto, diferencias sociales, cognitivas, económicas, religiosas; esto unido a una pregunta por cómo se forma a los maestros de Ciencias Sociales para atender tales diferencias; este cuestionamiento nos llevó a situar el problema a partir de la lectura y análisis del proyecto de formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales.
- **Delimitación:** teniendo en cuenta los elementos hallados en la problematización y en conexión con nuestro interés investigativo se delimitaron los aspectos sustanciales bajo los cuales se construirían la investigación. A partir de allí se estableció la pregunta por el dónde del acto educativo, teniendo presente el contexto y las desigualdades que convergen en el sistema educativo, y una pregunta por el con quienes, teniendo presente las diferencias que integran a cada sujeto, esto en conexión con una lectura desde nuestra Licenciatura y las posibilidades que de allí surgieron para dar respuesta. Gracias a este ejercicio y lo desarrollado en las asesorías y seminarios se definieron unas bases teóricas para la profundización y análisis de la presente investigación.
- **Proyección de la investigación:** a partir de los hallazgos, ideas y acercamientos teóricos que fuimos adquiriendo con dichos subprocesos, construimos la pregunta problematizadora, los objetivos de la investigación y a partir de estos, una posible ruta metodológica, acorde a los primeros constructos y avances que estructuramos.

4.6.2 Fase Intermedia

- **Delimitación metodológica:** luego de establecer los objetivos, tener una visión más concreta de los elementos fundamentales de la investigación y explorar varias metodologías de investigación, definimos el paradigma, enfoque y método, así como las posibles técnicas para dar cumplimiento a los objetivos. De ahí surge la

especificidad de que la investigación no es de corte fenomenológica, sino que contiene algunos elementos de esta.

- **Exploración de antecedentes:** a partir de la definición de los elementos claves de la investigación, cómo lo es el dónde y el con quienes del acto educativo se revisan diferentes bases de datos, en escala local, nacional e internacional en búsqueda de hallazgos que se correspondan con la investigación y permitan advertir a su vez los escenarios epistemológicos por los cuales transita nuestra investigación.
- **Profundización teórica:** Tras examinar los antecedentes, se reafirmó unas bases teóricas que desde la delimitación del problema de visionaron; lo cual llevó en un primer momento a definir las implicaciones teóricas en que se desarrolla cada concepto, es decir, definir a los autores en su ser; consecuentemente, tejer la relación con los conceptos que amparan la investigación, los que finalmente llevarían a unir esas relaciones a la luz de los objetivos y la metodología de la investigación.
- **Recolección de la información:** partió del establecimiento y construcción de los instrumentos para recoger la información, o sea, las fichas para la revisión documental y la entrevista semiestructurada. En este sentido, la información fue recolectada de acuerdo a los objetivos específicos pues los dos primeros corresponden a la lectura y análisis de los programas de curso de los cuales se servía la ficha, y el último objetivo se servía de la entrevista semiestructurada dado que se enfoca en recoger información desde lo experiencial a maestros en formación, profesores del Programa y egresados.

4.6.3 Fase final

- **Análisis de la información y resultados:** teniendo en cuenta las acciones investigativas derivadas de cada objetivo específico, se procedió a realizar la descripción y el análisis de los elementos evidenciados en los programas de curso para pensar las diferencias en la escuela, esto se realizó teniendo en cuenta las categorías conceptuales y los respectivos horizontes teóricos que tomamos de cada uno de los autores. Respecto a las entrevistas utilizadas para el objetivo específico tres, se realizó una selección de los elementos conexos a nuestra investigación y a partir de estos se estableció un análisis que también retomamos las categorías conceptuales

- **Conclusiones:** esta fase de cierre se construyó a raíz del ejercicio de análisis que se hizo de los resultados, por lo que se procedió a construir unas conclusiones respectivas a cada objetivo específico y por último unas conclusiones que reunieron el aporte que cada resultado de los objetivos específicos realiza al cumplimiento del objetivo general, de tal manera que se cerrará con una reflexión de lo que significó la experiencia investigativa.

4.7 Recolección de la información

La recolección de la información ha sido condicionada consecuentemente con los objetivos específicos, partiendo del primero: describir los elementos que permiten pensar las diferencias en la escuela a partir de los programas de curso. Con este objetivo se acudió a los programas de curso del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, ya que son los cursos que componen nuestro interés, a raíz de su enfoque en el espacio y lo geográfico.

Para entrar en más detalles, la recolección de la información a partir del primer objetivo específico comienza con el diseño de una ficha que permite hacer la lectura de cada programa del núcleo, teniendo en cuenta su temporalidad. Ésta ficha, como instrumento de recolección de la información facilita, en un primer momento ubicar información clave, por ejemplo, el año, el semestre, el autor/profesor del curso y palabras claves que permitan advertir elementos importantes que evocan la intencionalidad de la lectura y por supuesto, los horizontes de la investigación. Tras realizar un encuadre de datos base de cada curso se procede a hacer uso de la segunda parte de la ficha que tiene como fin, tras leer el programa de curso, describir aquellos los elementos que quizá permiten pensar las diferencias en la escuela y que están en correspondencia con las categorías de análisis establecidas.

Se habla de “quizá” porque aquí es cuando entra el segundo objetivo específico: analizar las posibilidades para pensar las diferencias en la escuela desde la metodología de los cursos del núcleo, ya que se cumple a través de la ficha que primero se utiliza de manera descriptiva con los elementos que quizá permitan pensar las diferencias en la escuela, para luego, analizar esta descripción en relación con los conceptos que sustentan la investigación.

La información que nutre el segundo objetivo específico, proviene del análisis de la metodología, contenidos y justificación de los cursos del núcleo, aspecto que se encuentra en los diferentes programas de curso y que tiene una temporalidad definida desde el año 2000 hasta el 2020. Durante este proceso, se encuentra que, de cada año analizado no existen los programas de todos los cursos, pero de cada año existe por lo menos un programa de curso bajo el cual se puede establecer un análisis de cómo se trabajó en estos.

Para el tercer objetivo específico: explicar las condiciones para pensar el dónde y con quién del acto educativo en torno a la dimensión espacial situados en la experiencia dentro del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, de egresados, maestros en formación y profesores del Programa, la información se recolectó a partir de la implementación de una entrevista semiestructurada, a través de tres preguntas que ahondan sobre los tres conceptos base de la investigación (capacidades, pedagogía diferenciada y espacio), con las cuales se construyó un diálogo que permitiera la interacción con maestros en formación, egresados y profesores del Programa; contribuyendo a centrarnos en el Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad a partir de la historicidad de los sujetos que hacen parte de este o que en años correspondientes a la temporalidad estipulada dentro de la investigación, se formaron.

4.8 Día a día de la investigación

Tras de la exploración de nuestro interés investigativo y la lectura del Proyecto de Formación de la Licenciatura, procedimos con la delimitación del problema de investigación, este fue socializado al interior de los seminarios de práctica y se agregaron elementos que surgieron de la lectura de algunas fuentes. Posteriormente, se estableció la pregunta de investigación, los objetivos, un primer acercamiento metodológico y al marco teórico. Es necesario destacar que algunos elementos concernientes al problema, la pregunta y los

objetivos sufrieron algunos cambios que no alejaron nuestro interés investigativo, sino que, le dieron más fuerza.

Luego de realizar algunos cambios que conllevaron a tener una mayor conexión entre el problema, la pregunta y los objetivos de la investigación, se procedió a la estructuración de los antecedentes, los cuales se ordenaron de acuerdo con las categorías de análisis definidas para la investigación, esto contribuyó a que hubiese una mayor ordenación y que los filtros para hallar las fuentes que pudieran ser consideradas como antecedentes se dieran con mayor prontitud, del mismo modo que contribuyó a ampliar el panorama argumental para el marco teórico. Acto seguido, se consolidó el marco teórico, el cual rescato las categorías de análisis del trabajo y permitió entablar una conexión y coherencia más fuerte con los aspectos metodológicos que lo prosiguieron.

Durante la construcción del marco teórico, también se procedió a recolectar la información desde los diferentes programas de curso con los que se contaba y se realizó la entrevista semiestructurada, estos procesos se realizaron teniendo en cuenta lo estipulado desde los objetivos específicos de la investigación.

Los procesos descritos con anterioridad, se fortalecieron gracias a los encuentros al interior de los seminarios de práctica que complementan la ruta que tomó la investigación y los procesos que se realizaron de manera ordenada, a su vez, en los encuentros en diferentes asesorías bajo las cuales se reorganizaban algunos aspectos y se consolidaron los pasos a seguir de acuerdo con los avances, de igual manera, con los encuentros autónomos, en los que se confrontaban, organizaron y consolidaron ideas y aspectos prácticos para darle forma a la investigación y cumplir lo estipulado.

4.9 Criterios teóricos de análisis de la información

Luego de obtener la información que se recolectó en los diferentes instrumentos, se abordó a partir de las categorías de análisis que engloban la pregunta por el dónde y el con quienes del acto educativo. En lo concerniente a la pregunta por el dónde, el sustento teórico bajo el cual se analiza es la obra de Henry Lefebvre (1974) “La producción social del espacio” bajo la cual se postula que el espacio es creado socialmente Lefebvre (1974) es decir, es creado por el hombre, a partir de este se vincula que la acción educativa se gesta en el espacio y que este es un concepto que engloba a los diferentes cursos del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, tanto de forma directa como en sus diferentes acepciones, como el territorio, lugar, medio geográfico, región y paisaje. Así pues, pensar en él dónde implica situarse en un espacio que “contiene objetos muy diversos, tanto naturales como sociales, incluyendo redes y ramificaciones que facilitan el intercambio de artículos e informaciones.” (Lefebvre, 1974, p.134).

En lo concerniente al dónde del acto educativo, también es fundamental establecer un análisis a partir del concepto de espacialidades de Michael Lousault (2015) en el cual se postula que “los humanos son actores sociales dotados de atributos de lenguaje y reflexivos, y están insertos en una sociedad cuyas características organizativas y sistemas normativos incorporan, el espacio se convierte en un verdadero bien social; de allí que resulte importante hacer con él” (p.172) esto implica que debe tenerse en cuenta que la reflexión por el dónde implica el reconocimiento de otras espacialidades en las cuales el maestro de Ciencias Sociales puede desarrollar acciones educativas y le permite pensar en lo externo, es decir, aquellos espacios que pueden ser desconocidos pero que no limitan su acción y desarrollo profesional.

Lo que respecta a la pregunta por el con quienes del acto educativo, los criterios teóricos tanto para las fichas que corresponden a los programas de curso del núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, como para las entrevistas semiestructurada, se sustentan en dos conceptos: las capacidades y la pedagogía diferenciada, aunque no se deja de lado que para las entrevistas es pertinente el análisis desde lo espacial, teniendo en cuenta que allí también se develan elementos que hacen alusión a la pregunta por el dónde del acto educativo. El uso de ambos conceptos se evidencia en su relacionamiento con la información en tanto se visualiza el desarrollo de las capacidades dentro de los programas de curso

durante el proceso de formación de la Licenciatura, así como también en la posibilidad de evidenciar el desarrollo de una formación de maestros de Ciencias Sociales que fomente la pedagogía diferenciada en el acto educativo.

Por lo tanto, el panorama que ofrece Nussbaum (2012) con el concepto de las capacidades y su teoría sobre las mismas, es buscar una justicia social que desvincule la idea de instrumentalización de los sujetos que la economía desde una visión utilitarista ha implementado, por ello, expone que se debe partir de reconocer las capacidades de cada sujeto, advirtiendo una premisa fundamental sobre qué es capaz de hacer y ser cada persona Nussbaum (2012). Partir de esa premisa permite entender porqué Nussbaum (2012) se refiere a su postulado como un enfoque, el enfoque de las capacidades, por eso ella plantea que “ el enfoque concibe cada persona como un fin en sí mismo y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano” (p.38) en tal sentido, también busca el rescate de una dignidad humana en la medida que esta teoría puede mostrar mayores ventajas a la hora de hablar del desarrollo humano.

Por otro lado, dentro de esta pregunta por él quienes del acto educativo, se sitúa Meirieu (1996) quien promueve el concepto de pedagogía diferenciada, como ejercicio que implica reconocer la condición heterogénea de lo humano en el aula en razón de posibilidad para lograr objetivos comunes de enseñanza, pues es importante recordar que según (Meirieu, 1997, como se citó en Estrada, 2004)

Diferenciar implica, precisamente, asumir la responsabilidad de trabajar en una relación maestro alumno más comprometida con el desarrollo de itinerarios que lleven al estudiante a reconocer sus procesos e intereses. No pretende la promoción indiscriminada de los estudiantes, sino el proceso diferenciado que permita al mayor número de estudiantes acceder al conocimiento en función de sus cualidades y de sus facultades cognitivas. (p. 13)

Lo que se debe considerar en estos criterios teóricos a fin de su relacionamiento con la información obtenida por las fichas y las entrevistas, es la pregunta de investigación, es decir, el ejercicio de relacionar, analizar e interpretar los conceptos con la información obtenida cómo lleva a responder la pregunta, o sea, cómo a partir de lo obtenido se puede evidenciar la

configuración de la reflexión sobre lo espacial en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad para pensar las diferencias en la escuela durante el proceso de formación de la Licenciatura entre los años 2000 y 2020.

Capítulo V

Resultados y análisis.

5.1 Objetivo específico 1

Describir los elementos que permiten pensar las diferencias en la escuela a partir de los programas de curso

La Licenciatura en Ciencias sociales se ha configurado teniendo en cuenta las demandas que reclama hoy la sociedad y la academia, inclusive, las demandas que exige el Ministerio de Educación Nacional, respecto a la formación de maestros de Ciencias Sociales. Dentro del Proyecto de Formación de la Licenciatura se conservan estos y otros aspectos sustanciales, para estudiar y problematizar desde un sentido científico y humanista los espacios junto con sus emergencias, problemas y fenómenos sociales que los atraviesan.

El Proyecto de Formación reconoce la figura necesaria de un maestro que asista y se enfrente a dichas emergencias en sus espacios de desarrollo profesional. La necesidad de la figura de un maestro, alude a una emergencia dentro del ámbito educativo, la cual es la profesionalidad docente. Las acciones del maestro se ven limitadas por la generación de unas respuestas que desvalorizan su acción, puesto que el oficio del maestro queda sumergido entre otras profesiones que no cuentan con un componente pedagógico dentro de su formación y conlleva a que el maestro frene su intelectualidad, para dar paso a acciones tecnificadas que dejando de lado la pedagogía, convierten la enseñanza en instrucción y sitúan al maestro en el rol de servidor público.

Los aspectos de la crisis de la profesionalización docente, ponen de manifiesto la existencia un maestro desprovisto de reflexión e intelectualidad, aspectos que son fundamentales para enfrentar la realidad por la que atraviesa el sistema educativo colombiano y sobre la cual nos interesa centrarnos y es, la existencia de una hegemonía de la desigualdad, que estructura una escuela moldeada por una enseñanza que supone de un sujeto que sabe y otro que no sabe, es decir, una educación basada en la concepción del saber como unicidad donde los estudiantes sean uniformes, así como un saber cuestionado por su utilidad.

Allí, la invisibilización de lo pedagógico, implica que los procesos de enseñanza dejan de lado las condiciones de los sujetos y del contexto en el que tienen lugar, por eso constantemente se plasma la necesidad de articular una lectura del contexto, intervención de las desigualdades y los procesos de enseñanza en vía de la superación de dichas crisis de la profesión docente desde una reflexión que establece cada maestro desde su práctica.

No obstante, el asunto del contexto es muy importante, porque nos sitúa nuevamente en el Proyecto de Formación. Éste reconoce una amplia reflexión por el espacio, con la particularidad de que hace algunos años se privilegió en la escuela, una enseñanza de la geografía enfocada en la toponimia. Esto se va tensionando con algunos elementos que tienen que ver con la proyección que se teje frente a la formación, dado que se plantean unas preguntas de la didáctica que evidencian la instrumentalización del maestro que precisamente atiende a la crisis de la profesionalidad docente.

Las implicaciones de la crisis de la profesionalidad docente llevan al maestro a una escuela desigual, la cual en medio de dicha crisis no avanza en su superación. Esto repercute en una reducción del maestro como instrumento, remontado a una funcionalidad en el saber y el hacer, pero no a una reflexión situada en el estar, es decir, en un tiempo-espacio concreto que reconozca las particularidades del aula. Lo que implica que, cómo se ha venido manifestando la reflexión del sujeto maestro se vincula principalmente a un qué, cómo, por qué y un para qué, que deja de lado una reflexión por el dónde y el con quienes del acto educativo. Por eso, al encontrarse entre tantas tensiones no se puede dejar de lado las diferencias que evocan la desigualdad en la escuela, es decir, el reconocimiento de que cada sujeto posee diferentes

capacidades, conserva un devenir histórico particular y que su relacionamiento con el espacio se hace de forma distinta. Por ello, la pregunta por el dónde recae en reconocer que existe un contexto donde se desarrolla el acto educativo, que supone, también, de la pregunta por el quién para comprender que el contexto implica pensar las particularidades del acto educativo en tanto, acto diferenciado, lo cual necesariamente conlleva a que exista un cuestionamiento por la dimensión espacial.

Lo anterior da cuenta de una necesidad, y es que es menester sumergirse en un ejercicio descriptivo de los programas de curso del Núcleo para poder tener un panorama amplio de lo que se plasma en el Proyecto de Formación de la Licenciatura, ya que el problema parte de unas condiciones externas e internas que son planteadas, podría decirse, que de una manera superficial; por lo que es necesario adentrarse en asuntos particulares como los programas de curso.

Además, reconocer la configuración reflexiva sobre lo espacial en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad para pensar las diferencias en la escuela durante el proceso de formación de la licenciatura entre los años 2000 y 2020. implica un ejercicio amplio y muy preciso, teniendo en cuenta que “reconocer” es el objetivo general, por lo que inicialmente lo más conveniente para la investigación en términos procedimentales, es describir aquellos elementos dentro de los programas de cursos del núcleo en el cual nos enfocamos, dan una perspectiva o un matiz que enriquece la aproximación a advertir las posibilidades, pero que también las confrontaciones la realidad problematizada por las diferencias.

Asimismo, situarnos en el abordaje de las diferencias, concepto central e integrador del primer objetivo específico de la investigación nos lleva directamente al enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum (2012), ya que a partir de esta se puede advertir los aspectos diferenciales que acompañan a cada sujeto en el acto educativo. Desde el problema de investigación se ha hecho evidente que pensar las diferencias en la escuela implica lo antropomórfico, económico, político, social, cultural, religioso, espacial, género e ideológico, de tal forma que esto se compagina con dicho enfoque teórico en la medida que desde allí se aboga por cada uno de estos aspectos. Frente a lo antropomórfico y las dimensiones que a

partir de esta se derivan, como lo es la discapacidad, el enfoque pone de manifiesto la importancia de pensar cuando se agotan las oportunidades para determinadas personas gracias a la existencia de desigualdades que conllevan a formas de exclusión, de tal forma que bajo el enfoque se reconstruye una visión que apunta a la igualdad, amparada bajo la premisa principal de que sabe o puede hacer una persona.

Lo económico, es otro de los aspectos que condiciona de manera los modos de vida de una persona, en tal sentido es uno de los sustentos para que se genere desigualdad, conllevando a que las condiciones de vida y acceso a algunos recursos pueda verse fortalecido o por el contrario se genere una amplia escasez de recursos. Este es uno de los aspectos que más se acentúa dentro del enfoque de capacidades porque es una respuesta teórica y metodológica para algunos países e instituciones que tratan de aplicar el enfoque de desarrollo humano, bajo el cual se pretende dejar de medir la calidad de vida de las personas a partir del PIB, es por ello que desde el enfoque se plantea que “estas personas necesitan enfoques teóricos que puedan ayudarles en sus esfuerzos o que, cuando menos, susciten un debate público llamando la atención sobre su situación;” (Nussbaum, 2012, p.21) así pues, lo económico muestra un aspecto diferencial que orienta a algunos a la obtención de beneficios, mientras que a otros los cobija bajo el yugo de la desigualdad.

La contrateoría que se suscita con la creación del enfoque de capacidades frente a la concepción utilitarista de las personas, se convierte en un llamado a la promulgación e implementación de las capacidades en los diferentes contextos, ante este panorama, el enfoque se convierte en un llamado a los diferentes Estados a incluir dentro de sus políticas dichas capacidades. El asunto diferencial bajo esta óptica, se encuentra en otra de las concepciones que es visible en lo que concierne a las capacidades “incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p.40) en tal sentido, las oportunidades que pueden constituirse como capacidades para una persona, están directamente relacionadas a la accesibilidad y lo que cada Estado promueve y ofrece, de tal manera que las oportunidades se convierten en el aspecto que demarca lo diferencial.

Desde lo social, es más fácil advertir las diferenciaciones, porque desde el sentido

cotidiano de los que se considera social no existe la objetividad, dicho de otro modo, lo social acarrea consigo todo un sentido de diferenciación y heterogeneidad, pese a que para distinguir una sociedad debe haber ciertos rasgos similares u homogéneos. Sin embargo, rasgos homogéneos no se traduce a una objetividad, porque la diferenciación es una dimensión de la vida humana, en lo que refiere a que las relaciones que componen lo social no sólo son un objeto sino una participación activa o pasiva que establecen seres y haceres que aluden a los diferentes funcionamientos que tienen las personas; Nussbaum (2012) por su parte, afirma que los funcionamientos son “la realización activa de una o más capacidades vienen a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades. (p.44) Aun así, “disfrutar de buena salud es un funcionamiento, como también lo es el estar tranquilamente tendido en la hierba” (Nussbaum, 2012, p. 44).

Es claro que pensar las diferencias de credo religioso en la realidad de la escuela colombiana se convierte en un arma de doble filo. En primera medida, porque las normas técnicas curriculares de dicha área la producen la Conferencia Episcopal de Colombia, institución perteneciente a la iglesia católica y los rituales y simbologías que comprenden dicha religión se circunscriben en algunas de las jornadas escolares, razón por la cual la perspectiva de otras iglesias y cultos quedan ocultas. Ante esto es necesario advertir la existencia de las diferencias religiosas, también puede verse reflejada en el enfoque de las capacidades en lo que corresponde a la libertad “ya que es buena idea que todos los ciudadanos y ciudadanas dispongan de una zona de libertad” (Nussbaum, 2012, p.134) así pues la elección de la religión y la cosmovisión que de esta se deriva es un elemento que tampoco escapa de lo diferencial que configura el acto educativo.

En relación a lo espacial, es necesario advertir que es por esencia diferencial, en la medida en que es producido socialmente y dichas formas de producción varían de una sociedad a otra. Lo espacial se convierte en un asunto relevante porque es indagado por los y las maestras en formación dentro de su proceso de una manera en la cual se comprometen aspectos físicos, humanos y la reflexión desde lo disciplinar se constituye un ámbito que necesariamente sitúa las formas de producirlo, lo cual es un aspecto que también puede verse reflejado en el enfoque de las capacidades, en la forma bajo la cual se invita a pensar en este, pues al ser de carácter global se reconoce la heterogeneidad del espacio, las formas en que es

producido, apropiado y los atributos que condensa por las diferentes naciones a las que se convoca a usarlo “todas las naciones, sin embargo, albergan multitud de esforzadas historias individuales de aspiración a llevar unas vidas humanamente dignas y en todas se viven y se desarrollan luchas por la igualdad y la justicia” (Nussbaum, 2012, p.134)

Asimismo, para pensar lo cultural en relación a las diferencias, es importante reunir los elementos que condensan la expresión de lo cultural. Es necesario partir de la premisa de que pensar en la cultura implica reconocer el carácter diferencial que esta abarca, dado que la expresión de lo simbólico y lo ritual que la delimita varía y con ella las formas en que pueden manifestarse los sujetos que hacen parte de una determinada cultura. Es por esto que el enfoque de las capacidades no lo deja de lado, pues plantea que “al reflexionar sobre la cuestión del pluralismo y los valores culturales en su conjunto, deberíamos tener siempre presente que ninguna cultura es monolítica. Todas ellas contienen una diversidad de voces” (Nussbaum, 2012, p.131).

Por otra parte, el género es atribuido como una condición que posibilita la diferenciación en lo social, ya que puede verse como algo que se define en relación con otro, pues no es una diferenciación con un objeto, es una relación con el sujeto en referencia a éste. La diferenciación, en este caso del género invita a hacer un reconocimiento del otro fuera de los cánones de lo que es normal o patológico; por lo tanto, el ejercicio de reconocer cabe como una capacidad que apunta a la apertura del enfoque de Nussbaum (2012), en vista de las luchas y esfuerzos por los grupos tradicionalmente excluidos y marginados. El género como aspecto de diferenciación en términos de las capacidades, constituye un panorama que invita a dejar de “intentar comprimir todas las metas diversas dentro de un único molde” (Nussbaum, 2012. p. 218).

La ideología también está sujeta a ser un aspecto de diferenciación, aunque más allá de hablar de ideología sería conveniente hablar de idiosincrasia, debido a que la RAE (2014) define este término como “Conjunto de los rasgos y el carácter distintivos de un individuo o comunidad”. En relación con las capacidades, la ideología o idiosincrasia devienen una capacidad de elegir correspondiente a unas libertades, en palabras de Nussbaum (2012) “libertades sustanciales”; tales libertades dan cuenta de un pluralismo que no se debe ignorar,

sobre todo porque “cada persona toma opciones distintas y que el respeto a las personas exige que se respeten los ámbitos de libertad en torno a cada una de ellas dentro de los que toman sus decisiones” (Nussbaum, 2012. p. 131).

Ahora bien, es importante señalar que el objetivo tuvo un desarrollo extenso, dado que fue un ejercicio que implicó una larga duración en lo que refiere a la búsqueda de los documentos y su clasificación temporal. Posteriormente, se elaboró una ficha de lectura que permitiera organizar la información y ubicarla con mayor facilidad en los momentos de uso para dar cumplimiento al objetivo. Tal ficha es un elemento fundamental porque no solo se requirió para el proceso ubicación de la información, sino también el proceso de lectura de los documentos, en este caso, los programas de curso correspondientes al Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad. Además, daba apertura a precisar aspectos relevantes para el análisis de la información, es decir, no es una ficha plana en el sentido de que solo servía para precisar y ubicar información relevante para el objetivo, sino que también posibilitó una conversación informal con los documentos que permitiera acercarse al objetivo específico se debe resaltar que las acciones anteriormente mencionadas se corresponden con la técnica del análisis documental.

Consecuente con lo anterior, se pudo ver en el ejercicio investigativo que la reflexión y problematización del espacio está presente en todos los cursos, ya que el espacio-espacialidad es el objeto de estos cursos; es importante mencionar que la reflexión y los demás ejercicios que se hacen alrededor de este concepto, no se enmarcan únicamente en un espacio natural o paisaje natural, sino que también enmarca asuntos sustanciales que configuran el espacio como elementos antrópicos, es decir, un paisaje humanizado y, por supuesto, su accionar sobre el medio que supone de unas capacidades tan diferentes como necesarias para estructurar dinámicas que definen las diversas esferas de la vida. Lo anterior, permite advertir que lo espacial es tan solo un primer acercamiento hacia las diferencias, pues, aunque estas no sean abordadas de manera explícita, lo que se vislumbra en los cursos devela que lo diferencial recae en las formas en que los sujetos se aproximan al aprendizaje desde diversas acciones que pueden ser creadas y re - creadas, así como en las interacciones que tiene el hombre con el entorno, lo económico y lo cultural. Estos cursos abordan el espacio, desde

una perspectiva que se aproxima a la comprensión y problematización de este, pero también desde sus acepciones.

Igualmente, se pudo apreciar que, bien, los cursos en su mayoría se sitúan como espacios de conceptualización que refieren más a una pregunta por el qué enseñar, dentro de ese “qué” se vislumbra el conocer diferentes conceptos geográficos en los que se interrelacionan el orden natural con los sistemas de organización del hombre, lo cual lleva a un análisis de diferentes contextos que abre camino a la pregunta por el dónde educativo, y con esta, se orienta intrínsecamente la pregunta por él quienes se enseña.

Lo anterior lo podemos evidenciar con un ejemplo relevante que conecta con los horizontes de la investigación, ese ejemplo está en el abordaje de los atributos territoriales; estos se pueden representar con rasgos diferenciales del espacio geográfico, es decir, la realidad, personalidad y carácter que definen y estructuran unas dinámicas tanto sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales en el territorio que constatan realidades diferenciables.

En este sentido, el territorio como objeto de estudio dentro del núcleo se posiciona como un aspecto que le corresponde a las diferencias, es decir, constatar una diferenciación del otro a partir del territorio y eso cómo puede servir para ampliar el panorama de lo que se estudia dentro del curso. Entre líneas se deja ver que, si bien hay cursos muy ligados a lo físico, se puede ver un ejercicio de diferenciación que a partir de la modernización de la cartografía se puede seguir, y, por ende, advertir diferencias en tanto la comprensión del paisaje, sea rural o urbano, como componentes ambientales, sociales, industriales y culturales, que confirma la existencia de realidades diferenciables. Inclusive, esas realidades diferenciables en el espacio pueden ser objeto de potencial didáctico, porque invitan a pensar el espacio y los diferentes espacios como posible lugar de enseñanza.

Hay que reiterar que la pregunta por el dónde y el con quienes del acto educativo, no son explícitas dentro de los cursos que comprenden la temporalidad abordada en la investigación. Sin embargo, es algo que se advierte en algunos cursos porque estos se sirven de la

experiencia para guiar el proceso de formación de los futuros maestros, ya que la experiencia como acto subjetivo que se desarrolla en el espacio, se advierte como acto diferenciado en la medida que la experiencia parte del reconocimiento del otro que tiene una un proceso diferente al mío, en palabras de Melich (1996) yo me experimento a mí mismo a través del otro. El panorama anterior arroja que el proceso de formación considera la experiencia de cada estudiante como procesos diferenciables para condicionar la enseñanza de tal manera que se abran posibilidades de formar maestros de Ciencias Sociales; y el asunto se confirma nuevamente con el abordaje de diferentes territorios.

De este modo, pensar en el maestro en formación en vía de un ejercicio profesional, permite notar que es la escuela el escenario en el cual se proyecta al maestro, de ahí que las reflexiones necesariamente se encaminan por vía de lo pedagógico, por eso, a partir de los diferentes componentes de cada curso y su proximidad en torno al dónde y con quienes del acto educativo se puede evidenciar que se asume desde una perspectiva de lo diferencial. Sin embargo, desde lo escritural hay cierta persistencia en la idea de un desarrollo de capacidades que apuntan a un saber conocer, podríamos decir que más allá de un saber hacer, ser y estar en lo que respecta al acto educativo y el ejercicio docente. Aun así, las acciones que se formulan desde allí son variadas y dan paso a una legitimidad de las formas de aprender que representan el carácter heterogéneo de la escuela, por eso, a través de los programas de curso, emergen una serie de acciones que dan legitimidad a lo diferencial desde lo que se concibe en cada semestre, y aproximan al maestro a acciones que pueden ser re - creadas en la escuela teniendo en cuenta las potencialidades que cada contexto puede mostrar.

Sumado a esto, el asunto de las capacidades y la pregunta por lo que sabe y puede hacer una persona, es decir, la perspectiva de Nussbaum (2012), en este caso, las y los maestros en formación es de gran importancia porque dentro de los programas de curso se establece un horizonte que se enmarca en dotar a los maestros en formación de capacidades, destrezas y habilidades que permitan resolver problemas propios de su puesto de trabajo, es decir, formar un individuo capaz de proyectarse en su actividad profesional en la búsqueda de caminos lógicos del pensamiento científico geográfico, que resultan imprescindibles para el desarrollo de las capacidades cognoscitivas y creadoras que inviten al futuro maestro a que se convierta en un investigador activo dentro del aula. Lo anterior supone que el hecho de desarrollar unas

capacidades que inciten a la investigación en el aula supone de una habilidad de reconocer lo heterogénea que es esta y las posibles tensiones que allí se encuentran, por ello, se presenta el desarrollo de capacidades en el marco de un pensamiento geográfico.

Ahora bien, en algunos cursos se abre el marco a las diferentes formas de conocimiento ya que se consideran dos de los conceptos base de la investigación, primero, del desarrollo de capacidades que como maestros en formación que no se ajusta a unos cánones de exclusividad a cómo debe ser, conocer, hacer e incluso, estar; esto, por consiguiente atiende a la diferencias dentro de la escuela, la escuela vista en todas sus acepciones, es decir, no solo la escuela básica primaria o secundaria, sino también la universidad, pues allí como espacio de formación también se presentan diferencias y diferentes capacidades que devienen de su experiencia. Por lo tanto, un maestro de Ciencias Sociales al que se le ofrecen varias capacidades, desde una perspectiva amplia, es decir, desde todos los elementos teóricos y metodológicos que emergen de cada curso del Núcleo Relaciones Espacio, Ambiente y Sociedad, puede tener un reconocimiento más amplio de las diferencias que sustentan el acto educativo y lo que estas representan desde lo espacial y a través de una serie de acciones que pueden ser puestas en marcha durante su ejercicio profesional. El hecho de forjar un horizonte amplio cuando se advierten los diferentes cursos del Núcleo se puede advertir la emergencia en algunos cursos, de un currículo oculto que legitima las diferencias y que en su trasfondo conlleva a los maestros a una reflexión sobre las diferencias en la escuela, entendiendo que su escenario de acción se sitúa en lo educativo.

Con todo lo anterior, es claro que desde los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad anteriormente conocido como Núcleo de Relaciones Naturaleza, Hombre y Sociedad se ofrece al futuro maestro herramientas teórico-metodológicas que le permitan construir desde diferentes perspectivas, una reflexión pedagógico-didáctica-disciplinar, desde la cual aborde con responsabilidad ética la enseñanza de las Ciencias Sociales así como desarrollar habilidades que permitan la integración de los distintos saberes específicos con el pedagógico y el didáctico en cada uno de los ejercicios elaborados, propiciando que lo que se produzca pueda finalmente ser útil en la práctica profesional. En otras palabras, tomar las actividades del curso como ejemplo para aplicación en la escuela, en tanto que ubicar el objeto de estudio que se ve atravesado inicialmente como un qué, cómo y

para qué, para también dónde y a quienes se le enseña gracias al conjunto de abordajes frente a lo espacial que se derivan de cada curso. De Aquí, que el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden espacial, es un elemento básico para la comprensión de muchos fenómenos, abordados desde diversas disciplinas; inclusive en el discurso actual sobre el espacio y la construcción del tiempo histórico, porque de esta forma, se busca la ubicación de la persona como un habitante de un territorio, como responsable de su propio desarrollo desde el reconocimiento del otro, otro que asume la naturaleza, la sociedad y la vida desde perspectivas distintas y no necesariamente congruentes con la nuestra.

Teniendo en cuenta lo que implica pensar las diferencias desde lo espacial, desde estos cursos hay una conexión fuerte de lo disciplinar con las capacidades, en la medida que cada aspecto disciplinar tiene una acción que lo respalda y da paso a pensar que las diferencias son amplias y son de toda índole. Las acciones que más se enuncian al interior de los programas de curso y dan cuenta de un acercamiento a diferentes capacidades, son las habilidades de análisis y comprensión, lo cual se complementa con elementos propios de cada curso. Las capacidades que se vislumbran al interior de los cursos recaen principalmente en lo cognitivo y en el accionar de los maestros en formación a través de lo que concierne a cada curso. Solo dentro del curso de taller de sistemas de información geográfica se hace alusión explícita a lo ético, político y estético. Esto se convierte en un aspecto relevante en la medida que pensar las diferencias también recae en dichos aspectos y son a su vez una base para el accionar pedagógico de los y las maestras. Sin embargo, se advierte un reconocimiento de características, necesidades y demandas del proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual denota el reconocimiento de unos otros que son heterogéneos y particulares en sus capacidades.

De igual manera, las diferentes acciones que se proveen al interior de los cursos permiten advertir las diferencias frente a las capacidades que se pueden desarrollar, la forma en que se comprende un concepto y las maneras en que se constituye un sujeto maestro desde su proceso formativo. Si bien en todos los cursos no existe un desarrollo tan amplio de este, los aspectos disciplinares arrojan una perspectiva de lo diferencial que se construye desde lo espacial, lo económico y lo subjetivo, de tal manera que lo disciplinar dentro de los cursos no se concibe desde una perspectiva homogenizada, sino como la posibilidad de concebir las

diferencias en los que representan las acepciones del espacio, como el territorio. De igual manera, el rescate de lo pedagógico, aunque no aparece de forma amplia, si se tiene en cuenta en algunos de los cursos, lo que conlleva a una reflexión que partiendo del espacio puede concebir que la escuela en sí misma y el acto educativo es diferencial.

No obstante, el componente diferencial que implica el acto educativo no es nombrado de esa forma, lo cual no implica que se deje de lado a través de la concepción de los maestros en formación que se construye al interior de los cursos pues siempre está enmarcado en algunas acciones que le permiten proyectarse profesionalmente. Esto se convierte en un asunto crucial, pues en algunos cursos la escuela es nombrada, en otros queda invisible, y esto se alcanza a advertir principalmente en los programas de curso comprendidos a partir del año 2015, dicho de otro modo, la perspectiva que ofrecen algunos cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad pueden leerse como menores, en la medida que algunas apuestas que de allí emergen, como lo es el caso de los seminarios, son pocas, lo cual no impide una aproximación de las diferencias en la escuela porque puede olvidarse la escuela, sin olvidar el rol que el maestro ejerce frente a lo educativo. Pero las acciones que desde allí se vinculan a lo diferencial y al reconocimiento de unas capacidades que se esperan crear en los maestros en formación y ser proyectadas en su desempeño como profesional siguen latentes, puesto que actuar teniendo en cuenta las diferencias es uno de los aspectos que pueden interpretarse de las acciones que se visionan a través de los cursos, pues se da una legitimación de aspectos espaciales, territoriales, poblacionales que en complementación con las capacidades que se brindan al interior de los cursos del núcleo hacen que haya un reconocimiento más visible de las diferencias.

Desde lo disciplinar y los aspectos concernientes a la justificación y objetivos de cada curso se puede advertir que lo diferencial se circunscribe en un ámbito espacial, pero es complementado con las acciones que pueden desarrollarse al interior de un curso, ante esto, un escenario de formación como el que ofrecen estos cursos orientan a la creación de un acto educativo donde las diferencias aparecen desde lo contextual y desde los sujetos que habitan el escenario educativo, es decir, el aula. Ante esto, en los cursos aparecen acciones que se reúnen en una perspectiva de capacidades y corresponden a la reflexión, análisis, comprensión, entre otros. En este sentido, se mantiene la esencia de lo diferencial en cuanto

se tiene en cuenta los intereses particulares de cada estudiante para el desarrollo de las actividades del curso, abriendo así la posibilidad de pensar las diferencias en el marco de las particularidades de cada estudiante y potencializando la esencia de la pregunta por quienes se enseña puesto que hay una búsqueda por servirse de eso particular de cada estudiante para fortalecer los contenidos del curso.

Por ejemplo, las TIC aplican como un espacio digital/cibespacio que aplica para la pregunta para el dónde del acto educativo. En lo que respecta a los conceptos de interés de la investigación, pues desde el espacio, inicialmente se puede concebir las TIC como cibespacio, además como objeto de enseñanza a partir de estos medios; desde el concepto de las capacidades, claramente el desarrollo de estas como maestros en formación es perspectiva de diseñar, analizar, identificar, generar; desde el concepto de pedagogía diferenciada desde la apreciación que se hace de las diferentes características, necesidades y demandas de los estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje como un elemento importante dentro del programa del curso.

Por tales razones, las diferencias vistas a través de lo disciplinar, como lo representa el abordaje de las acepciones del espacio, lo cultural, económico, las problemáticas que convergen en un territorio representan una potencialidad en la medida que se comprende la existencia de lo diferencial desde lo escrito y probablemente *in situ*, lo cual permite pensar que formarse bajo una perspectiva de lo diferencial que puede ser apreciada de forma más amplia en algunos espacios de formación, no sólo permite establecer dicha reflexión por las diferencias en la escuela, sino que le permite construir a los maestros un acercamiento a la escuela a partir del reconocimiento de las diferencias de todo orden.

5.2 Objetivo específico 2

Analizar las posibilidades para pensar las diferencias en la escuela desde la metodología, los contenidos y la justificación de los cursos del núcleo.

Es necesario resaltar que el primer objetivo específico y el segundo, guardan una relación directa porque ambos tienen como aspecto central la reflexión por las diferencias en la escuela a partir de lo evidenciado dentro de los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad. De igual manera, el instrumento que se utilizó para condensar los resultados fue el mismo, aunque sufrió algunas modificaciones por la acción investigativa que implica cada objetivo, de tal forma, que si bien se utilizaron las mismas fuentes documentales para el desarrollo del objetivo, en lo concerniente al desarrollo metodológico cambia, pues en el primer objetivo nos centramos en aspectos más generales de cada programa de curso y para el segundo objetivo, en aspectos más concretos visibilizados gracias al primer objetivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el ejercicio de analizar es una acción consecuente con el primer objetivo que radica en describir; tras describir esos elementos que permiten pensar las diferencias en la escuela, da como resultados unos elementos concretos de los programas de curso, en este caso la metodología, los contenidos y la justificación, por lo tanto, es necesario trascender a la descripción y análisis sobre la conexión que tienen estos aspectos claves de los programas de curso con las bases conceptuales/teóricas que guían la investigación.

En este sentido, se analizó cómo desde esa reflexión por el espacio dada en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad se conectan y expresan explícita o implícitamente un acercamiento a reconocer las diferencias, asumiendo que tal direccionamiento en cursos que fomentan la formación de maestros de Ciencias Sociales suponen el desarrollo de ciertas capacidades que den cuenta de tal enfoque hacia las diferencias, tanto en las formas en que está planeado cada curso como en las posibilidades que cada curso da para reconocer las diferencias.

Ahora bien, teniendo en cuenta los objetivos planteados con las diferencias que habitan la escuela, se genera una reflexión, interna, situada desde lo metodológico. Ámbito que cuenta con gran cercanía a lo espacial, desde la indagación, la investigación, y lo disciplinar. Haciendo necesario e importante revisar las diferentes teorías que convergen la presente investigación y el desarrollo en sí del Programa de formación en cuestión.

Es por eso, que el primer acercamiento teórico que se vislumbra con este objetivo, es la teoría de las capacidades, en cuanto pensar en lo metodológico implica en una producción de cada maestro en frente a lo que puede y sabe ser cada persona, tesis bajo la cual se centra Nussbaum (2012) para desarrollar todo su enfoque de las capacidades. Esto quiere decir que, centrarnos en aspectos cómo lo metodológico, los contenidos y la justificación de los cursos del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, supone pensar en unas acciones que se realizan en cada uno, las cuales albergan una serie capacidades que permiten advertir las formas en que se llevan a cabo los procesos educativos dentro del Programa, de tal manera que esto permite pensar en la escuela y las posibles formas en las que los maestros de Ciencias Sociales pueden considerar las diferentes capacidades de sus estudiantes para el proceso de enseñanza tomando como referencia su proceso formativo.

Por su parte, desde lo que nos posibilita Meirieu (1996), el ejercicio de analizar elementos tales como la metodología, los contenidos y la justificación de los cursos en pro de la posibilidad de reconocer las diferencias, parte de advertir si la heterogeneidad es aceptada o se ve como un impedimento para la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y metodológicas que privilegien o desvaloricen la heterogeneidad en función de su reconocimiento. Partiendo también, de que la gestión de las diferencias es importante para Meirieu (1996) a través de estos aspectos de los programas de curso, surge la posibilidad de profundizar en ellas dentro del devenir del Programa, teniendo en cuenta que vincular una serie de acciones en el acto educativo implica pensar que las diferencias pueden estar en correlación con algunas capacidades y con los aspectos disciplinares que emanan de cada uno de los cursos.

De tal manera que, analizar la metodología, los contenidos y la justificación de los cursos facilita visibilizar el reconocimiento de las diferencias en el ejercicio docente, pues las metodologías planteadas en los cursos develan la fundamentación y desarrollo de capacidades y habilidades de los maestros en formación para posibilitar el establecimiento de una relación de otredad con los estudiantes donde se presente “un interés genuino por “el otro”, una afectuosidad constante, sin presión, una presencia sin acoso, sin insistencia, un interés sin presunción de retribución la legitimación del otro en su libertad” (Estrada,2004, p. 51).

La proyección que se puede hacer de visibilizar los contenidos, la justificación y sobre todo la metodología, da cuenta de esa posibilidad de reconocer al otro de modo que en los cursos se adoptan diversas estrategias que puede vincular diferentes capacidades, en este sentido Estrada (2004) afirma que la acción educativa solo se entendería

como un acto para entregar al otro todo aquello que lo lleve al saber, sin claudicar en la debilidad, sino allegando todas las herramientas y todas las estrategias posibles para que cada uno viva su aventura de acceso al conocimiento. (p. 51)

Sumado a lo anterior y, partiendo desde la lectura de Lussault (2015) este objetivo específico implica advertir y cuestionar la forma cómo se aborda el espacio dentro del Programa, desde una perspectiva en la cual sea posible advertir los atributos cómo la escala, métrica, sustancia y configuración así como la trialectica del espacio, planteada por Lefebvre (1974) puesto que la forma en que es abordado el espacio durante el proceso de formación de la Licenciatura da luces sobre cómo los maestros en formación, podrán reflexionar y abordar la pregunta por el dónde y él con quienes del acto educativo. En tal sentido, es importante la vinculación de los hallazgos del objetivo a las construcciones teóricas frente al espacio que plantean Henry Lefebvre (1974) y Michael Lousault (2015) en cuanto las diferencias también recaen y se proyectan en las formas de construcción social del espacio que cada sociedad hace. Asimismo, porque los contenidos que alberga cada uno de los cursos abogan por diferentes espacialidades en las cuales se expresa el aporte humano en varias perspectivas que también aluden a las diferencias, como lo es lo económico, social, cultural, de género, religiosas, espacial, entre otras que pueden verse reflejadas en los cursos.

Durante el desarrollo de este objetivo, la técnica de la cual se partió fue el análisis de contenido, lo que implicó centrarnos en elementos esenciales arrojados en los programas de curso concernientes a lo metodológico, la justificación y los contenidos y a partir de estos establecer los resultados correspondientes al objetivo.

Como se mencionó anteriormente, la ficha permitió realizar una conversación con los programas de curso del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, por ello, más allá de facilitar una herramienta para seleccionar y ubicar una información que se situaba como ejercicio de revisión documental, también permitía el ejercicio de análisis de los mismos.

De una manera más precisa, mientras se leía y se ubicaban aquellos elementos claves que permitían pensar en las diferencias en la escuela, también se relacionaban tales aspectos con las bases teóricas que sustentan la investigación, aspecto bajo el cual se posibilitó mayormente el acercamiento a la pregunta por el dónde y el con quienes del acto educativo; de igual manera, permitió potenciar el análisis que arroja el abordaje de las fichas bajo esta metodología. Así pues, mientras se describe nos acercamos un panorama más complejo en el cual se empezaba a relacionar eso plasmado en los programas de curso en relación o incluso, en contraste con lo plasmado teóricamente.

A partir de lo anterior, se reconoce que la importancia del espacio en los cursos es clara, sobre todo porque implícitamente se logra ver que el abordaje del espacio parte y se sustenta algunas veces en la propuesta de Lefebvre (1974) en la que el espacio no es preexistente, sino una construcción que se da a partir de las relaciones de simultaneidad que recogen muchos elementos que condensan el espacio, dicho de otra manera, el espacio no tiene una configuración igualitaria, puede tener apariencias o encuentros, pero jamás se produce de la misma manera; y esto se puede evidenciar a través de los muchos enfoques con lo que se toma el espacio dentro de cada curso, es decir, hay unos que abordan más el espacio desde lo económico, otros ligados con la historia, otros directamente con aspectos físicos, o precisar en las categorías espaciales y acepciones: región, paisaje, medio geográfico, lugar o territorio.

Partiendo de lo anterior, el abordaje de diferentes espacios dentro de los cursos que constatan realidades distintas, conecta y da lugar al planteamiento de Lefebvre (1974) cuando afirma que el espacio no tiene una configuración igualitaria y por tanto no homogénea, sino que hay un sinnúmero de estructuras o formas de este, que nunca se produce de la misma manera, así tenga similitudes, por ello plantea que

Las diferencias se mantienen o comienzan en los márgenes de la homogeneización, sea como resistencias, sea como exterioridades (lo lateral, lo heterotópico, lo heterológico). Lo diferente es en primer término lo excluido (Lefebvre, 1974, p. 405).

Al hablar de espacios, es importante mencionar que las acepciones relativas al espacio, van más allá de espacios netos de conceptualización. Los espacios se aproximan más a discusiones en torno a la escuela, a reflexiones de la misma, entendiendo, que la escuela misma es un espacio también y una posibilidad de comprender y analizar distintas espacialidades, siendo en sí misma un espacio donde confluyen distintas realidades, de hecho Lefebvre (1974) expresa que el espacio no puede entenderse como un escenario armónico que es acabado, sino como espacio de conflictos, de enfrentamientos, espacio de lo imprevisible, de desequilibrios, donde las normalidades se desarman y rearman a cada momento, donde se movilizan las diferencias y donde nada puede darse por sentado porque se habla de actores y actos reales y diferenciados (Lefebvre, 1974, Como se citó en Martínez, 2013)

En este sentido, cuando hablamos del espacio, hablamos también de las diferencias y su constitución, ya que siempre que se abordan las preguntas por el espacio, se alude a las maneras específicas de cómo varios procesos se dan con el espacio, es decir, procesos económicos, políticos, socioculturales, religiosos, étnicos. etc. que toman forma, se expresan y se transforman en contextos específicos y configuran lugares. De ahí que en los cursos se logre ver entrelíneas un enfoque de diferenciación socio espacial. Lo cual es muy importante porque (Massey, 1999, como se citó en García, 2009, p. 70) nos plantea que hay tres claves que hace posible pensar el espacio: la multiplicidad, la coexistencia y la interrelación.

La primera y la segunda hablan de la extensión -propiedad característica del espacio-; la segunda y la tercera hablan de la configuración, del hecho de que el espacio se constituye a través de procesos de interacción y que siempre es un proceso en constitución, ni estático, ni cerrado, ni predeterminado, ni dado. Y donde hay multiplicidad e interacción, hay coexistencias conflictivas, distanciamientos no esperados, yuxtaposiciones disonantes o convergentes, rupturas, todo lo cual establece las bases para la emergencia de lo nuevo, para las transformaciones (Massey, 1999, pp. 283-284)

Así la multiplicidad (como clave para pensar el espacio) hace alusión a la diversidad, y, por ende, a las diferencias que constituyen el espacio, es decir: las voces, narrativas, historias y capacidades que constituyen el espacio en sí. De este modo se traduce el espacio y los

espacios en diversos modos de ser, estar y hacer, los cuales coexisten y negocian cómo compartir un espacio determinado.

El panorama es claro, hablar del espacio también es hablar de las diferencias, por lo tanto, al visibilizarse la apropiación de las diferencias a través del espacio en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, a partir de las diferencias paisajísticas, territoriales, la constitución de lugares para cada estudiante, el devenir espacial de los mismos que suponen de una realidad diferenciada que se toma como elemento didáctico para potenciar el desarrollo metodológico de los cursos; supone de una invitación implícita a estructurar en el desarrollo profesional una pedagogía en y por las diferencias, es decir, una pedagogía diferenciada.

Si bien las diferencias se comprenden de manera indirecta en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, las diferencias en la escuela no son un elemento muy concreto, pues aquí aludimos a las preguntas que convocan nuestra investigación, el dónde y el con quienes del acto educativo, sin embargo, la comprensión de las diferencias en el espacio incita a hacer un ejercicio de reconocimiento del otro en sus diferencias en los espacios de formación. Hay que agregar al argumento, que el proceso de formación de maestros es una forma de escuela, así que desde lo que se plasma en los programas de curso, no se cifra en una pedagogía diferenciada, pero si hay muchas aproximaciones que aluden a ésta, por ejemplo, unos mecanismos de evaluación flexibles, ajustar el objeto de estudio del curso con la experiencia particular de cada estudiante, lo que claramente suponen de varios espacios, los diferentes enfoques sobre las acepciones del espacio, los cambios de espacio de enseñanza (es decir, las salidas de campo), lo diferentes medios con lo que se transmite la enseñanza, etc. Aunque no son aspectos ceñidos estrictamente en todos los cursos del Núcleo, pues da pie a relacionarlo con la pedagogía diferenciada ya que Estrada (2004) abordando el concepto de Meirieu (1997) afirma que

Se reconocen las características específicas del maestro, del alumno y del contexto tanto sociales como psicológicas y culturales. Se acepta la heterogeneidad, ya no como impedimento, sino como evidencia necesaria para la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y se admite la posibilidad de una clase que privilegie dicha heterogeneidad y la valore en función del éxito escolar para el mayor número

posible de estudiantes, en oposición a la educación unidireccional, homogeneizadora, unificadora, excluyente y generadora de desigualdades sociales al interior de la institución escolar. (p. 63)

Al entrar a hablar de las capacidades y por supuesto de las diferentes capacidades que existen, así como de las demandas que surgen a raíz de la pedagogía diferenciada es necesario hablar de la diferenciación, pues esta se entiende a la luz de la pedagogía diferenciada (Estrada, 2004) como un medio, no como un fin, fundamentado en el principio de educabilidad basado en el postulado filosófico que considera que el ser humano está inacabado, siempre en evolución y susceptible de perfeccionarse. Que, además, se articula a un contexto culturalmente heterogéneo, en el cual se multiplican las contradicciones y en el que los maestros están llamados a realizar una gestión permanente de las diferencias generadas por la heterogeneidad para responder a la complejidad de los contextos institucionales y sociales en donde se desarrollan sus alumnos. Asimismo, al reconocer la heterogeneidad cognitiva, física, política, religiosa, sexual, económica, espacial, es decir, la manera como cada alumno dispone de su propio sistema de pilotaje del aprendizaje y a su vez, cada maestro dispone de una manera personal de pilotar la enseñanza, se estará reafirmando la necesidad de una pedagogía que ofrezca los medios para que los estudiantes desarrollen ese aprendizaje.

Con base a lo anterior, es importante mencionar que al interior de los cursos, en lo correspondiente a sus aspectos metodológicos se advierten elementos diferenciales que dan cuenta de una serie de oportunidades propuestas para el proceso formativo de los maestros. Ahora bien, es importante leer dichas apuestas metodológicas frente al listado de capacidades que expone Martha Nussbaum (2012) pues para la autora las capacidades centrales son; la vida, salud física, integridad física, sentidos imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno. De este conjunto se retoma aquella que es más pertinente para el análisis correspondiente a este objetivo.

En primer lugar, es importante partir de la capacidad de los sentidos, imaginación y pensamiento “poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “verdaderamente humano” un modo formado y cultivado por una

educación adecuada” (Nussbaum, 2012, p.53) esta capacidad pertenece a las que la autora considera cómo capacidades centrales. De tal forma que las estrategias metodológicas que tienen una mayor conexión con estas capacidades se pueden condensar bajo categorías que expresan lo que Nussbaum (2012) propone y que se pueden conectar con las estrategias metodológicas visibles en cada curso.

Con relación a los sentidos las estrategias metodológicas que más guardan relación con esta son, micro prácticas de campo, salidas de campo, ejercicios prácticos, creación de reflexiones, itinerario urbano, análisis socio espacial, hologramas espaciales y visualización de películas, ante esto es necesario plantear la necesidad de experimentar el acto educativo mediante los sentidos, porque a su vez que los maestros en formación utilizan sus sentidos para formarse también pueden planear su desarrollo profesional al margen de estos.

De igual manera, también es crucial reconocer que las diferencias en torno a los sentidos no pone en desventajas a quienes cuentan con otras capacidades, pues abrir la capacidad de los sentidos dentro del proceso de formación implica que en cada uno de los ejercicios estipulados en los diferentes cursos y en las temporalidades abordadas se puede ponerlos en práctica ya que “lo que percibimos a través de los sentidos nos hace conocer el mundo que nos rodea y nos permite aprender e interactuar” (García y Martí, 2019, p.72).

Así pues, bajo lo expuesto en los cursos del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad un acto educativo diferenciado implica la potenciación de los sentidos y el reconocimiento de que la racionalidad ha primado como hegemónica, razón por la cual los sentidos aunque han quedado relegados no se escapan de la subjetividad que implica el acto educativo dentro de un proceso de formación y aún más para reflexionar sobre las diferencias en la escuela, de tal forma que aparecen dos aspectos fundamentales, el primero tiene que ver con el reconocimiento de las diferencias en cuanto a los sentidos, aquellos que se utilizan mientras se gesta el acto educativo y que incluso son planteadas en el proyecto de formación de la Licenciatura “Asimismo en el programa han sido admitidos, a lo largo de su historia, estudiantes con capacidades físicas reducidas (auditivas, visuales, de lenguaje, y motoras)” (Facultad de Educación, 2017, p.38) y que puede acercarse a la necesidad de potenciar visual, el gusto, el olfato y lo que implica el cuerpo en el aula. Lo segundo, tiene que ver con que,

con lo estipulado en algunos cursos, cómo lo es el itinerario urbano pone de manifiesto que al espacio también se acerca desde los sentidos, cómo lo manifiesta Lefebvre (1974).

Conforme más cuidadosamente examinamos el espacio y mejor lo consideramos (no sólo con los ojos y el intelecto, sino con todos los sentidos y el cuerpo total), más y mejor aprehendemos los conflictos que lo facturan, que tienden al estallido del espacio abstracto y a la producción de un espacio diferente (p.422)

Para indagar y conocer los espacios es fundamental percibirlo, reconocer sus olores, su configuración, de tal manera que el abordaje y la inclusión de los sentidos en las diferentes estrategias de los cursos brinda la potencialidad para pensar en la escuela, a su vez para advertir que el espacio también se manifiesta y debe abordarse desde lo diferente. “Lo diferente es en primer término lo excluido: las periferias, las barriadas de chabolas, los espacios de juegos prohibidos, de las guerras y de las guerrillas”. (Lefebvre, 1974, p.405).

Frente a la imaginación, las estrategias que se conectan a estas son las capacidades cognoscitivas y creadoras, representación del espacio geográfico, diseño y construcción de mapas, exposiciones, análisis audiovisual, creaciones artísticas y el abordaje de literatura, las cuales se encontraron también a lo largo de la temporalidad establecida para la investigación.

Sobre la imaginación es necesario partir de que esta constituye un proceso importante para pensar en las diferencias en la escuela. Un maestro que imagina a través de una serie actividades dentro de su proceso formativo es un maestro que puede potenciar posteriormente esta capacidad a la par que esta se constituye como el primer paso para crear, dado que la

imaginación proviene de imagen, de presentación, de aparición. Hay un juego con la idea de representación en el sentido de que se trataría de una combinatoria de elementos preexistentes provenientes de las percepciones. Así, representación hablaría de una nueva presentación de imágenes” (Ungar, 2001, p.2)

Así pues, para crear es necesario partir de la imaginación, todas estas posibilidades se pueden encontrar en los aspectos que se encuentran dentro de los cursos con los cuales los y las maestras pueden imaginar para crear un mapa, para establecer una planeación de las

exposiciones y para abordar las estrategias metodológicas que también involucran lo subjetivo de cada maestro.

Partir de lo anterior, representa una posibilidad para llegar a la escuela, en la medida en que las capacidades que son creadas para el maestro en su proceso de formación, se convierten en un puente para concebir lo que aguarda la escuela como escenario de y para las diferencias. De tal manera que el acercamiento a las aulas le permite una creación que oscila entre la creación del acto educativo, de capacidades, de sentidos y el reconocimiento de que los y las estudiantes también requieren de la imaginación para crear en el aula.

Con respecto al pensamiento, se puede advertir que en la mayoría de los cursos que comprende la temporalidad de la investigación se promueve el análisis, desarrollo del pensamiento científico en la geografía, herramientas conceptuales, habilidades de pensamiento espacial, habilidades de análisis espacial, desarrollo del pensamiento crítico, desarrollo de la capacidad analítica, rutinas de pensamiento y talleres de pensamiento geográfico. Dentro de estas estrategias es importante pensar en un doble compromiso que adquiere el maestro, en primera instancia con el desarrollo de este tipo de pensamiento para su proceso formativo a través de los cursos, lo cual implica un nivel de complejidad, pero está conectado con las anteriores capacidades “el pensamiento siempre se confronta con la realidad, por lo que la imaginación no es pensamiento, pero es claro que la una podría llevar al otro produciendo aquello que hasta ahora no se ha pensado” (Sierra, Santos y de Encinales, 2005, p. 147) de tal manera que lo que se le ofrece al interior de los diferentes cursos son capacidades, porque puede desarrollar de forma más amplia algunas, pero tiene la posibilidad de acceder a las demás. El otro compromiso que adquiere con todas estas estrategias metodológicas, es pensarlas en términos didácticos cómo desarrollarlas teniendo presente las diferencias.

Así mismo, es importante que el pensamiento se asimile desde una perspectiva enfocada hacia lo espacial, porque puede permitir al maestro apropiarse en términos disciplinares y conceptuales frente a lo geográfico a la vez que plantear un cuestionamiento teniendo presente el espacio donde puede desarrollarse su ejercicio profesional, porque lo espacial no solo se reduce a aspectos disciplinares, sino que gracias a la didáctica de las Ciencias Sociales

puede llevarlo a la escuela, gracias a una acción de pensamiento bajo la cual se plantean las posibilidades en determinado contexto, esto incluye un aspecto adicional, que el acto educativo se gesta en un espacio, y que el maestro al estar en dicho espacio también establece una reflexión y unas acciones frente al mismo, a su vez que lo produce, convirtiéndose en un sujeto activo, pues

Un «ser humano» no tiene el espacio social ante y alrededor de él — el espacio de su sociedad— como un cuadro, un espectáculo o un espejo. Sabe que tiene un espacio y que está en ese espacio. No disfruta sólo de una visión, de una contemplación o de un espectáculo: actúa y se sitúa en el espacio como partícipe activo (Lefebvre, 1974, p.331)

Por último, respecto a la capacidad de razonamiento, acá se reúnen aspectos que requieren una convergencia de la capacidad del pensamiento y se agrupa en lo que tiene que ver con la comprensión, adquisición de conocimientos, conversatorios, producción de textos, trabajos individuales y grupales, ejercicios investigativos, trabajos de indagación. Se puede afirmar que lo expuesto por Nussbaum (2012) frente a esta capacidad es un proceso que requiere de una serie de acciones para que se garantice la existencia de dicha capacidad, en tal sentido, no puede pensarse el pensamiento sin la imaginación o los sentidos, de igual manera, tampoco debe dejarse de lado la función que estas pueden cumplir para llegar al razonamiento. Con esto es importante advertir que en los diferentes cursos se garantiza estas capacidades y ante la obligatoriedad de que los maestros atraviesen por todos los espacios de formación que tiene el Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad se garantiza la existencia de dicha capacidad.

Ahora bien, frente al razonamiento es importante advertir que se requiere de un proceso *a priori* en el que también está en juego el pensamiento crítico, porque para el abordaje de las estrategias metodológicas demarcadas en cada uno de los cursos se requiere de un maestro que pueda tejer un diálogo frente a lo que se estipula en cada curso para lo metodológico, así como aquel que indaga de forma crítica para la elaboración de cada trabajo. Esto conlleva a pensar, a que mientras se desarrollan las capacidades en cada sujeto maestro gracias a lo metodológico también se teje un acercamiento a lo espacial gracias a la configuración de cada curso.

De tal forma, que bajo el razonamiento configurado al interior del proceso formativo concerniente a los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad les permite a los maestros pensar en la consolidación de una serie de capacidades que acorde con las diferencias de los sujetos que convergen en el aula le posibilite crear razonamientos en sus estudiantes a fin de que sea una enseñanza de las Ciencias Sociales crítica.

En consonancia con todo lo anterior, las capacidades son evidentes dentro de los cursos, en tanto el desarrollo que se les da a estas para la formación de maestros. No obstante, es importante mencionar y esclarecer que las capacidades a las que apuntalan los cursos pueden ser tanto capacidades combinadas como internas. Nussbaum (2012) expone que las características de una persona en lo que se refiere a los rasgos de su personalidad, sus capacidades intelectuales emocionales, el estado de salud y de forma física, su aprendizaje interiorizado o sus habilidades de percepción y movimiento, son muy importantes para lo que se nombra como capacidades combinadas (Nussbaum, 2012); es decir, aquellas libertades sustanciales que componen la totalidad de oportunidades que se dispone para elegir y para actuar en situaciones políticas, sociales y económicas; sin embargo, en el marco de las capacidades desarrolladas en los cursos es necesario distinguir estas capacidades combinadas de las capacidades internas, ya que estas últimas devienen más de un espectro de lo sensible, o sea, ese equipamiento innato de cada persona que alude a esos “rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político” (Nussbaum, 2012, p. 41). Por lo tanto, tal diferenciación de las capacidades desarrolladas en los cursos del Núcleo devienen de que cada maestro en formación está compuesto de un conjunto de fenómenos que expresan la regulación sociales de las relaciones de distancia entre otras realidades distintas que constituyen unos modos de hacer, ser y estar diferentes, lo cual en el desarrollo de capacidades como maestros en formación no es fijo, sino fluido y dinámico, por lo que puede manifestarse más el desarrollo de unas habilidades internas o combinadas, puesto que esa huella o registro que cada uno deja en las fracciones de tiempo en que se compone la existencia humana como correlato se da de manera diferenciada.

Si bien estas capacidades no representan la totalidad de lo expuesto por Nussbaum (2012)

dan paso a pensar que es necesario potenciarlas en el aula, porque el accionar de un egresado a pesar del peso de la crisis de la profesionalidad docente, no desdibuja su proceso de formación y lo aprehendido allí, de ahí la relevancia de la pregunta por la escuela, en complementación con un proceso de formación que se cuestiona por los sujetos y por unas capacidades que aparecen condensadas a través de habilidades y potencialidades. Si bien, que existan dichas acciones al interior de los cursos, eso no garantiza que se cumplan todas en el escenario de lo cotidiano por fuera de la escuela, si aporta a una búsqueda del reconocimiento de todos los sujetos que habitan el aula, lo que implica también pensar que el escenario de desarrollo profesional del maestro en lo educativo se convierte en un campo de tensiones, porque dichas capacidades y su promoción también depende de lo que ofrece el Estado.

Dentro de los aspectos metodológicos de los cursos, puede evidenciarse una serie de estrategias que son comunes, cómo el análisis, la producción de escritos, ejercicios investigativos e indagaciones, a partir de esto puede advertirse que a los maestros en formación se le ofrecen una serie de aspectos que le permiten desarrollar capacidades y potenciar las que ha fortalecido a lo largo de su proceso de formación de tal manera que eso pueda proyectarse en un ámbito profesional. De igual forma, la concepción que se advierte sobre los maestros en formación al interior de los cursos percata que se reconoce el proceso formativo cómo un acto diferencial en la medida en que cada uno se acerca a los contenidos de cada curso de acuerdo a sus capacidades, así como con la empatía que puede tejer con cada una de las estrategias metodológicas estipuladas, lo cual es relevante y abre paso a una conexión con el enfoque de las capacidades “el enfoque muestra un interés real por saber que tal les está yendo de verdad a las personas” (Nussbaum, 2012, p.119) lo cual es importante, dado que dentro del proceso de formación es un aspecto clave por el desempeño que tiene cada maestro en formación.

La proyección sobre la escuela se evidencia desde el año 2015, sin que esto sea sinónimo de ausencia en años anteriores. Se asume, más bien, que, bajo una perspectiva, mayormente, implícita, se trató y consideró la escuela. Por ejemplo, en el curso de Sistemas de Información Geográfica, ofrecido en el año 2007, se planificaba ya la elaboración de una estrategia didáctica relacionada con la escuela y con todo lo desarrollado a lo largo del curso.

La lectura de estos cursos permite pensar en las diferencias desde lo disciplinar que compete a cada curso, de tal forma que entre más estrategias metodológicas presenta un curso, mayores son las posibilidades de crear capacidades y de promoverlas “promover capacidades es promover áreas de libertad, lo que no es lo mismo que hacer que las personas funciones en un determinado sentido” (Nussbaum, 2012, p.45) así pues, el conjunto de estrategias que se encuentran al interior de los cursos pueden traducirse como oportunidades de las cuales los maestros en formación pueden tomar para su proceso. De igual forma, que un curso cuente con una gran variedad de estrategias metodológicas representa que puede ser más justo al reconocer las capacidades de cada uno de los estudiantes, en cuanto a su proceso de aprendizaje que es a su vez un proceso formativo, así como que las estrategias metodológicas ofrecidas no se adaptan a todos los contextos porque estos también son diferenciales, razón por la cual es crucial tejer la reflexión por el dónde del acto educativo.

En tal sentido, la creación de unas capacidades que además contengan una connotación de justicia en cuanto al reconocimiento de las formas en que aprenden los sujetos, es una herramienta que puede pensarse a partir de lo que ofrecen los cursos en sus aspectos metodológicos, lo cual indica que la posibilidad de que eso pueda darse al interior de los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad es una apuesta para que los maestros en formación puedan fomentarlo en su ejercicio profesional, de ahí la importancia de la reflexión y de abogar ante la idea de que entre más capacidades se puedan gestar en el aula a través de lo metodológico, mayores oportunidades se crearán en la escuela para consolidar aprendizajes significativos, asimismo, que como en el enfoque de las capacidades hay una reflexión sobre los sujetos, debe establecerse de forma similar en el acto educativo en medio de una escuela desigual.

Si bien se mencionó anteriormente el acercamiento a una reflexión sobre la escuela, dentro de los cursos del núcleo, se hace explícita desde el año 2015, es necesario resaltar que no en todos los cursos se hizo dicha reflexión. Encontrar, en el rastreo conceptual, una serie de acciones metodológicas implica que el proceso de formación de maestros dentro de la Licenciatura ha vivido transformaciones a lo largo de los años. Durante los años 2000 y 2015 se manifiesta una tendencia en los cursos a apuntar hacia aspectos mayormente conceptuales

y disciplinares. Dicho cambio contribuyó a crear nuevas concepciones de maestro que contribuyen y nutren la acción educativa.

5.3 Objetivo específico 3

Explicar las condiciones para pensar el dónde y con quién del acto educativo en torno a la dimensión espacial situados en la experiencia dentro del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, de egresados, maestros en formación y profesores del Programa

Este objetivo condensa los elementos más cruciales que se pueden construir a partir de lo estipulado en el problema de investigación ya que, como producto de la crisis de la profesionalidad docente se deriva una poca reflexión por el contexto en el que tiene lugar la acción educativa, lo cual nos conduce a la pregunta por el dónde del acto educativo, en correlación con lo que encierra el espacio y la conceptualización del mismo. De igual manera, como se manifestó en el problema de investigación, el poco cuestionamiento por la heterogeneidad de cada uno de los sujetos que componen el aula como consecuencia de dicha crisis se reúne bajo la pregunta por el quienes del acto educativo. Estas preguntas se hacen esenciales y deben ser consideradas bajo la perspectiva que ofrece el proceso formativo del Programa. Pues permite advertir cómo los maestros de Ciencias Sociales responden a dichas crisis relacionadas con el contexto y las preguntas por el quienes y el dónde.

Por ello es importante que, después de ahondar en lo escrito tanto en el Proyecto de Formación del Programa y sobre todo en los programas de curso se pueda vincular las preguntas por el dónde y el con quienes del acto educativo con la experiencia de aquellos que hacen y han hecho parte de la Licenciatura; dicho de otro modo, cómo lo escrito se manifiesta en las voces de aquellos que viven y han vivido el desarrollo de los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad.

En este objetivo convergen de forma más concreta los diferentes horizontes teóricos que abordamos a lo largo de la investigación. El cuestionamiento por el dónde del acto educativo, parte de la indagación y abordaje conceptual en torno a lo espacial, asunto sobre el cual ha versado nuestra investigación.

En lo que concierne a la pregunta por el dónde del acto educativo, se aproxima a la trialectica espacial establecida por Lefebvre (1974) en cuanto la perspectiva formativa que ofrece el Programa tanto para quienes son egresados, estudiantes y profesores del Programa los dota de sentidos para reflexionar sobre lo espacial a su vez que les permite consolidarse como sujetos espaciales. A través de la experiencia se puede rastrear una perspectiva próxima o alejada frente a unas prácticas espaciales que se corresponden al espacio percibido, prácticas que pueden surgir de la reflexión de los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad y la experiencia que estos condensan, así como por el cuestionamiento por las prácticas espaciales que acontecen en el espacio dónde se crea el acto educativo. Estas dimensiones, también pueden ser factibles de abordar frente al espacio concebido (Lefebvre, 1974) en cuanto el maestro puede tejer una perspectiva crítica frente a aquellos espacios que surgen de lo planificado, advertir lo espacial y las posibilidades que se forjan frente al acto educativo en espacios que van más allá de lo planeado. Finalmente, el acercamiento teórico al espacio vivido, en cuanto el maestro puede tejer una reflexión que se pregunta por aquello que trasciende de lo tangible y puede establecer una mirada frente a lo simbólico del espacio dónde puede desarrollarse el acto educativo.

La pregunta por el dónde del acto educativo, también se sitúa bajo el plano de lo espacial en una perspectiva que parte de reconocer las cualidades de dicho espacio. De tal manera que el panorama que establece Lussault (2015) a través de los atributos del espacio (escala, métrica, sustancia y configuración) nos permite establecer resultados referentes a lo que se plasma frente a la experiencia en el tránsito por la Licenciatura, por la forma en que se piensa en el acto educativo en otros espacios, en lo que compone cada espacio a partir de sus formas de historicidad y en la forma en que el abordaje de lo disciplinar permite pensar en la escuela partiendo de las posibilidades que ofrece cada curso.

Frente a la pregunta por el con quienes del acto educativo, el abordaje teórico se inscribe nuevamente en el enfoque de las capacidades propuesto por Nussbaum (2012) en la medida que permite desarrollar la acción que encierra el objetivo que es la explicación. De tal manera que el enfoque teórico de Nussbaum (2012) abre paso a pensar en las diferencias en la escuela, así como las posibles reflexiones sobre la desigualdad en la medida que su perspectiva parte de la búsqueda de la justicia social y en la pregunta por los sujetos. Sumando la perspectiva de (Meirieu 1997, como se citó en Estrada, 2004) con su pedagogía diferenciada, la cual invita a asumir un proceso diferenciado que permita a todos los estudiantes acceder al conocimiento en función de las diversas cualidades, capacidades y facultades cognitivas.

El establecimiento de este objetivo partió del interés e incluso de la necesidad de ampliar el panorama frente al desarrollo de los cursos, suponiendo que no es lo mismo el desarrollo de estos a cómo está plasmado en los programas de curso, así como tampoco lo escrito es el reflejo directo de la experiencia que se teje al interior de cada curso, además, porque ya en los objetivos anteriores se cobijaba por completo los programas de curso, es decir, se parte de describir esos elementos y luego analizarlos a la luz de las posibilidades para pensar las diferencias en la escuela, por ello, era importante fijar nuestra mirada en las experiencias que han derivado de estos cursos, teniendo en cuenta que son muchas las personas que han egresado dentro marco temporal en el que se sitúa la investigación, así como también han experimentado los cambios provenientes de las armonizaciones curriculares entre el 2000 y el 2020. Por otra parte, también hay un interés por contrastar esas experiencias situadas bajo un mismo marco, es decir, los programas de curso. Sin embargo, más que hacer un ejercicio de contrastar es poder advertir que tales experiencias son muy diferentes; dentro de esas diferencias es que podemos evidenciar y así explicar las condiciones para pensar el dónde y el con quienes del acto educativo en torno a la dimensión espacial.

En tal sentido, el abordaje metodológico nos permitió acercarnos a tres experiencias de maestros en formación, tres experiencias de egresados en diferentes temporalidades y tres experiencias de profesores del programa. Para extraer los resultados de cada entrevista

tuvimos en cuenta las categorías de análisis que componen nuestro trabajo y a partir de estas, seleccionamos la información que cada entrevista aportó.

Los resultados de este objetivo, parten del acercamiento a cada una de las entrevistas realizadas tanto a maestros en formación, profesores del programa y egresados. Se extraen los aspectos más relevantes de cada una de las respuestas brindadas. Estos elementos están relacionados con las categorías de análisis del trabajo y dispuestos como anexos. A continuación, se relacionan cada uno de los resultados correspondientes a las diferentes preguntas que contienen la entrevista semiestructurada.

En lo que concierne a la primera pregunta de la entrevista semiestructurada, **¿Es para el Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad y para sus cursos una preocupación la desigualdad en la escuela?** Dentro de lo que se puede advertir en la postura que toman los maestros en formación con respecto a esta primera pregunta las posibilidades son pocas, ya que la perspectiva se orienta principalmente a lo disciplinar razón por la cual lo correspondiente a la desigualdad puede quedarse de lado. Bajo esta perspectiva, la desigualdad puede quedar opacada ante la hegemonía de los contenidos disciplinares que se manifiestan al interior de los cursos y que ofrecen un panorama donde la escuela puede hacerse de cierta forma a un lado.

Ante tal panorama, la preponderancia de los contenidos de un curso pueden convertirse en agente potencializador de una reflexión que puede trascender más al plano del *currículum* oculto, el cual “es una herramienta eficaz de transmisión del conocimiento y de legitimación de valores de forma implícita” (Acaso y Nuere, 2005, p.219) y así puede entenderse en este primer acercamiento a las experiencias que componen el tránsito actual por el Programa, en este sentido, es importante traer a colación lo que menciona Nussbaum (2012) cuando expresa que la educación “ejerce asimismo una función de capital para el desarrollo y la ejercitación de otras muchas capacidades humanas, es pues, un “funcionamiento fértil” de suma importancia para abordar los problemas de desventaja y desigualdad” (Nussbaum, 2012, p. 181) de tal forma que es fundamental la consolidación de dicha reflexión.

Por parte de los profesores, las respuestas dan cuenta de algo muy interesante porque no se aleja demasiado de lo que los maestros en formación dan a saber, y es que la preocupación por la desigualdad en la escuela no es objeto de estudio primordial en los cursos, eso no quiere decir que no sean objetos de interés o de posible discusión, ya que los cursos suponen de ideas fuerza que son el espacio y la espacialidad, la diferencias y la diferenciación, por lo que la desigualdad en la escuela cabe como una forma de espacialidad construidas a partir de la subjetividad, pero también a través de las relaciones de poder que se dan entre las subjetividades que se cifran en desigualdades de todo tipo, entre ellas la escuela.

Transversalizar el abordaje del espacio con la preocupación de las desigualdades en la escuela ha llevado a que este tema sea necesario en las discusiones de clase ya que se está dando en un contexto de formación de maestros en donde es claro que la escuela es un espacio donde hay relaciones de poder y por tanto desigualdades, sin embargo, asimilar que es un espacio de formación de maestros no supone o condiciona que en todos los cursos del núcleo se toque o aproxime discusiones sobre la desigualdad en la escuela. Lo que es claro es que no es una preocupación cifrada en lo escrito, pero sí como posibilidad en las discusiones de clase.

La perspectiva que puede advertirse en lo que plantean las y los egresados del Programa, también oscila en una ausencia por dicha reflexión específica en el ámbito escolar, aunque se deja claro que sí hubo una preocupación por la desigualdad a nivel social, esto es importante porque es menester que la escuela no es la crea las desigualdades, sino que las recibe “si la escuela no es todopoderosa para suprimir diferencias-desigualdades de origen externo, sí que puede no darlas como un hecho para no estimularlas, al menos” (Gimeno, sf, p.62) a tal punto que pueden llegar a tener consecuencias dentro del acto educativo. De igual manera, aunque no se hace mención explícita de la existencia de dicha se provee la necesidad de la superación de esta.

Las experiencias de los egresados sufren una ruptura amplia en lo que concierne a la temporalidad trazada, y es desde allí dónde se puede visionar las posibilidades para pensar lo concerniente al con quienes del acto educativo, pues una de las personas que fue entrevistada,

la cual egresó en el año 2019, establece que si existió una reflexión sobre la desigualdad en la escuela, durante su proceso de formación; ligado directamente a lo espacial, logrando así potenciar la comprensión de los diferentes ámbitos concernientes a la vida cotidiana.

Algo muy importante dentro de la experiencia del egresado más reciente es el reconocimiento de que la desigualdad se da en diferentes escalas, lo cual representa un potencial en la medida en que a la vez que se piensa en unos sujetos que están atravesados por la desigualdad también se reconoce que lo espacial es una forma bajo la cual está puede hacerse latente. En tal sentido, considerar la escala nos remite directamente a la postura de Lussault (2015) y a considerar la importancia de manifestar cómo la desigualdad se proyecta en diversas escalas, pues la escala “es el instrumento de definición de las relaciones de tamaño entre diferentes entidades espaciales” (p.79) De tal forma que ante una posible masificación por la desigualdad, la postura del maestro a través de la reflexión y el cuestionamiento por aquello que posibilita dicha desigualdad adquiere gran relevancia en la medida que hacerla consciente le permite encaminar posibles acciones para disminuirla en lo que corresponde al aula.

Con respecto a la segunda pregunta de la entrevista **¿Cómo se reflexiona desde los cursos del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad sobre el dónde y el con quién del acto educativo?** Se advierte que pensar en el dónde y el con quienes del acto educativo implica una reflexión que situada desde lo espacial permite una proyección sobre la escuela y los sujetos que la habitan. Bajo la experiencia de los maestros en formación esa reflexión por el dónde y el con quienes del acto educativo es casi nula, evidencian una demarcación es lo que respecta a las preguntas por el qué e incluso el cómo, que realmente terminan siendo asuntos muy indirectos porque las respuestas demuestran que los cursos son efectivamente, espacio de conceptualización, es decir, que apuestan por el saber y no tanto por el hacer.

Entre todas las respuesta hay una que llama mucho la atención, dado que reconoce que esas preguntas por el dónde y el con quienes del acto educativo son preguntas que deben derivar del desarrollo de los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, que si bien en la mayoría de los cursos no se acogen de manera directa hacen alusión a éstas para ser abordadas en el desarrollo profesional de los maestros en formación, en otras palabras, los

cursos del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad no tienen en cuenta con tanto protagonismo el acto educativo, pero no quiere decir que no sea objeto posible de discusión sobre todo cuando se habla se habla del dónde y el con quienes del acto educativo, ya que en los cursos se aproximan a varios contextos lo cual advierte de una posibilidad de mirar ese dónde; y mirar los contextos supone de quienes habitan ese contexto lo que refiere al quienes, lo cual es un aspecto que demarca las posibles condiciones para pensar el dónde del acto educativo. De igual manera, hay que mencionar que esa conexión con el acto educativo está en que esas preguntas deben hacerse más desde una mirada autónoma de cada maestro en formación, lo cual conecta con la idea de Nussbaum (2012) “Para que la educación sea buena, debe ser sensible al contexto, la historia y las circunstancias culturales y económicas” (p. 185).

Desde la perspectiva de los profesores del programa se manifiesta que esto se promueve desde la elaboración de estrategias de enseñanza. La pregunta por el con quienes del acto educativo en conexión con lo anterior también tiene presente las discapacidades, un aspecto fundamental que nos sitúa en varias perspectivas, la primera en lo que manifiesta Nussbaum (2012) cuando alude a la discapacidad en relación al enfoque “basta decir que la tarea de incluir plenamente a las personas con discapacidades y de dar apoyo a sus capacidades humanas requiere de una buena concepción de la cooperación social y de las motivaciones humanas de la misma” (p.178) de igual manera, el acercamiento a lo espacial desde la mención del abordaje de este para personas con discapacidad conlleva a pensar en el espacio percibido que plantea Lefebvre (1974), dado que el espacio de lo cotidiano se configura como una posibilidad para la inclusión y el desarrollo pleno de los sentidos en lo que compete a la experiencia que se materializa en el espacio, así pues para hacer posible una experiencia es fundamental la utilización de los sentidos. También se acerca al espacio vivido, en cuanto lo simbólico a través de los sentidos puede tener otras significaciones que dotan la experiencia espacial de un compendio de acciones encaminadas al reconocimiento y producción de un espacio gracias a lo que allí se constituye desde cada elemento simbólico que lo compone, de tal forma que está atravesado por un carácter subjetivo ligado plenamente a la experiencia.

Puede advertirse también que en cuanto a la pregunta por el dónde del acto educativo existe una proyección del maestro en diferentes espacios, que incluso traspasan el escenario

de ciudad en el que este se forma, así como lo que implica pensar más allá de la escuela, esto es en la forma en cómo se configura determinado espacio dónde el maestro de Ciencias Sociales puede accionar, así como el abordaje que realiza a partir de las acepciones del espacio geográfico. Esto nos lleva al acercamiento posible desde la perspectiva de Lussault (2015) en lo que concierne a la escala, porque esta hace alusión al tamaño de los espacios de tal forma que proyectar el acto educativo a otros espacios permite pensar que la dimensión del acto educativo posee una escala amplia que se proyecta más allá del espacio dónde es producida, por lo que a un maestro de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia se le dota de capacidades para proyectarse en otros espacios.

De igual manera, en las respuestas se puede notar la métrica, propuesta conceptual de Lussault (2015) que se refiere a las distancias dentro del espacio. Al tomar cómo referente la ciudad de Medellín por ser el escenario en el cual se forman los maestros de Ciencias Sociales es importante entrever que existe una relación de distancia entre el espacio inicial y el espacio a dónde se proyecta el maestro, de tal manera que dicha distancia es disminuida mediante el proceso formativo que se ofrece al maestro al pensar en otros espacios para la acción.

Dicha proyección del maestro en otros espacios, conduce también a pensar que las posibilidades de crear acción educativa requieren de un acercamiento a los espacios bajo la lógica de la sustancia planteada por Lussault (2015) el cual consta de “la colocación en el espacio (ideal y material) de las cosas sociales (un gusto, una actitud cultural, un hecho económico, un acto político)” (p.84) en tal sentido es necesaria la inmersión del maestro en el espacio dónde puede desarrollarse su accionar, en la medida en que este se convierte en la posibilidad para reconocer dicho contexto desde las particularidades que lo componen a nivel social, cultural, económico.

De igual manera, pensar en otros espacios para crear el acto educativo no se puede dejar de lado la configuración expuesta por Lussault (2015) que reúne la historicidad de un espacio, es decir, la existencia del espacio en el presente debe partir del reconocimiento de su devenir, así pues, para establecer la lectura de determinado espacio conviene la indagación de su

devenir en la medida que tiempo - espacio son coordenadas fundamentales que necesariamente atraviesan el acto educativo.

Por otra parte, también existe la manifestación de que la reflexión sobre las desigualdades puede quedarse situada en el plano de lo implícito, aspecto que no representa su inexistencia. Es por eso que pensar en lo implícito quiere decir que existe la posibilidad de que dentro de los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad se establezcan dichos procesos reflexivos, lo cual es un aspecto que nutre la explicación por las condiciones para pensar en el dónde del acto educativo a través de las potencialidades que de cada curso pueden surgir para encaminar dicha reflexión.

En relación con lo planteado por los maestros en formación y los profesores del núcleo, la reflexión sobre el dónde y el con quienes del acto educativo funciona más como una condición de autonomía de la posibilidad de percibir estas preguntas desde el desarrollo de los cursos sin que se precise en estas preguntas dentro de los cursos. Las respuestas de los egresados dan cuenta de lo anterior, porque a pesar de que haya una relación poca o nula en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad con lo pedagógico no quiere decir que la comprensión de ésta por parte de los estudiantes no sea posible, pues las respuestas demuestran que las preguntas por el dónde y el con quienes no solo se sitúan en el espacio de clase, pues el maestro en ejercicio y en formación no dejan de ser maestros por terminar una jornada escolar o de estudio, sino que en cualquier espacio hay una posibilidad constante de visualizar esa reflexión por el acto educativo desde el dónde y el con quienes; esto se sustenta aún más porque como egresados, profesores o maestros en formación son muchos los escenarios que atraviesan y que se vinculan como una posibilidad para pensar el dónde y que claramente suponen de unos sujetos que componen esos escenarios para pensar el con quienes. No obstante, los egresados en entrelíneas dejan saber que esa reflexión en los cursos no está directamente cifrada en ellos, pero que el desarrollo de estos cursos principalmente como espacio de conceptualización, cultivan estas preguntas en los maestros en formación, lo cual repercute en los egresados.

En lo que concierne a la tercera pregunta **¿Qué posibilidades has encontrado para pensar las diferencias en la escuela a partir de los cursos del Núcleo Relaciones Espacio**

Ambiente y Sociedad? Podría decirse que la Licenciatura hace unas invitaciones de forma muy discreta, en lo que respecta a las posibilidades para pensar en las diferencias; discretas en el sentido de que son implícitas y el maestro en formación desde su autonomía intelectual debe plantearse a futuro esos aspectos que se recogen en los espacios de conceptualización para pensar las diferencias.

Es claro que la posibilidad más evidente es la facilidad de acercarse a varios espacios en los cursos para preguntarse por el dónde del acto educativo; ya sea desde las salidas de campo o las aproximaciones que se hacen dentro del aula.

Sin embargo, hay otro aspecto crucial dentro de las respuestas de los maestros en formación y es la necesidad de hacer más específica la conexión de lo pedagógico con lo conceptual dentro de los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, porque esta conexión se asumiría como el fomento de ciertas capacidades que puedan permitir pensar e incluso atender con mayor facilidad y efectividad las diferencias en la escuela; Nussbaum (2012) por su parte alude a la importancia de la educación como medio para afrontar las desigualdades y las desventajas que un sistema lineal ha provocado, ella plantea que la educación en la escuela o en la familia forma las aptitudes ya existentes en las personas, las cuales se transforman en capacidades internas; la educación ejerce asimismo una función capital para el desarrollo y la ejercitación de otras muchas capacidades humanas para abordar los problemas de la desventaja y la desigualdad.

No es tanto un asunto de ausencia porque las demás experiencias vistas a la luz de las preguntas anteriores, y así como en los programas de curso, las posibilidades pueden ser muchas, pero según los maestros en formación esas posibilidades se podrían visualizar con mayor claridad.

Al igual que las preguntas anteriores, las experiencias de los profesores develan que el asunto de las diferencias en la escuela dentro de los cursos no es algo que esté mencionado concretamente en lo planteado en los programas de curso, sin embargo, las posibilidades son muchas, en primer lugar porque como maestros de Ciencias Sociales y como sujetos éticos y

políticos nos debe asistir la voluntad de acompañar al otro sin importar sus diferencias en términos físicos, cognitivos, económicos, sociales, políticos, religiosos, sexuales e incluso estéticos; por lo tanto,

Se reconocen las características específicas del maestro, del alumno y del contexto tanto sociales como psicológicas y culturales. Se acepta la heterogeneidad, ya no como impedimento, sino como evidencia necesaria para la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y se admite la posibilidad de una clase que privilegie dicha heterogeneidad y la valore en función del éxito escolar para el mayor número posible de estudiantes, en oposición a la educación unidireccional, homogeneizadora, unificadora, excluyente y generadora de desigualdades sociales al interior de la institución escolar. (Estrada, 2004, p. 63)

En segundo lugar y en relación con lo anterior, el abordaje del espacio en el Núcleo como concepto base de todos los cursos ha facilitado esa aproximación para pensar las diferencias, no directamente en la escuela, pero sí a través de los conceptos espaciales, ya que estos tienen diferentes dimensiones y en esas diferentes dimensiones se puede abarcar diferentes espacios junto con problemáticas muy diversas que cada uno condensa, entre ellas la escuela. Pues cuando se hace referencia al espacio según García (2009), se habla también de la constitución de las diferencias, es decir, a las maneras específicas como procesos económicos, políticos y socioculturales de estructura toman forma, se expresan y se transforman en contextos específicos y configuran "lugares". Así, la multiplicidad que coexiste en el espacio hace alusión a la diversidad mediante la que se constituye el espacio: a las varias voces, narrativas o historias que coexisten y negocian cómo compartir un espacio determinado, sea este local, regional, nacional o internacional. Y donde hay multiplicidad e interacción, hay coexistencias conflictivas, distanciamientos no esperados, yuxtaposiciones disonantes o convergentes, rupturas, todo lo cual establece las bases para la emergencia de lo nuevo, para las transformaciones (Massey, 1999, pp. 283-284, como se citó en García, 2009). Y donde hay multiplicidad, diferencias, coexistencia e interacción hay voces, historias y trayectorias alternativas y, por tanto, política y conflicto.

A esto se le suma los intereses particulares de los estudiantes que se vinculan con las diferentes acepciones del espacio tomadas en los cursos, como una posibilidad para pensar las diferencias de acuerdo a una experiencia particular que configura las miradas del espacio.

El panorama sufre un cambio con lo que ofrecen los egresados en este ámbito, pues sitúan la pregunta por el dónde del acto educativo a partir de las categorías de análisis que se derivan del abordaje conceptual y disciplinar de los cursos, aspecto sobre el cual se abren las posibilidades para establecer la reflexión por las diferencias en la escuela, a la vez que parte del reconocimiento de que dichas perspectivas se nutren gracias a las habilidades que se adquiere en cada uno de estos cursos. De igual manera, se establece una proyección del maestro que cómo se advertía anteriormente, se piensa en otros espacios desde una mirada que tiene presente las condiciones físicas de cada espacio pues desde allí también se apuesta por las diferencias, así también puede advertirse algo esencial y es la apuesta por las salidas de campo cómo una posibilidad para pensar las diferencias a partir de la didáctica de la Geografía.

De lo anterior se desprenden elementos importantes, el primero, tiene que ver con las capacidades creadas a partir del proceso formativo que dan paso a la reflexión de un espacio diferencial que tiene cabida más allá de la centralidad y sobre el cual los maestros pueden establecer una reflexión y una acción lo cual conlleva a un plano valioso, en la medida que gracias al proceso formativo el egresado ha podido hacer uso de unas capacidades que contribuyen a partir de lo disciplinar para acercarse al espacio, así al llegar a otros espacios puede convertirse también en sujeto creador de capacidades ya que “las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas individuales, y sólo luego, en sentido derivado, a los colectivos” (Nussbaum, 2012, p.55).

De igual forma, proyectar la reflexión sobre las diferencias desde la potencialidad que puede representar las salidas de campo representa una posibilidad para pensar en que los maestros cómo sujetos espaciales y desde sus experiencias en el espacio producto de su formación pueden hacer más visibles las diferencias a partir de lo vivencial de tal forma que se constituyan nuevas experiencias espaciales atravesadas por la pregunta por el dónde del acto educativo, así el maestro también puede acercarse a otros espacios de una forma más amplia a tal punto de que “Ese conocimiento del lugar, se despliega, emerge y se expresa en las acciones (o prácticas) espaciales particulares que realiza el sujeto en el lugar o con respecto al mismo” (Lindón, 2011, p.19).

Capítulo VI

Conclusiones y recomendaciones.

Describir los elementos que permiten pensar las diferencias en la escuela a partir de los programas de curso

Aterrizar elementos que conllevan a pensar en las diferencias en la escuela es un proceso que implica una temporalidad amplia, en la medida que la descripción de dichos elementos puede ser diversa y manifestar posibilidades que surgen desde el Programa. La lectura de cada uno de los programas de curso deja en entrevisto que las posibilidades para pensar las diferencias en la escuela son variables en la medida en que cada curso se constituye como un escenario particular de formación, así como los contenidos que alberga.

Extraer los principales elementos que permitan pensar las diferencias en la escuela, devela las potencialidades del Programa en lo concerniente a una mirada constante sobre el acto educativo. Si bien, en algunos cursos, sobre todo en los primeros años que se tomaron para la investigación son muy mínimos los elementos para pensar en las diferencias poco a poco van apareciendo con mayor fuerza, esto proclama que el Programa es dinámico y que el tránsito por el tiempo le permite nutrir sus espacios de formación con las correspondientes reflexiones que desde lo disciplinar y pedagógico se pueden construir.

Resaltar los aspectos para pensar las diferencias en la escuela a partir de un ejercicio descriptivo permite contar con un panorama amplio de acciones posibles, concepciones y formas en que se ha construido el proceso formativo desde el Núcleo elegido para la investigación de tal forma que también encamina al verbo trazado con el objetivo general que es el reconocimiento, pues la descripción reconstruye todo aquello que puede quedar alojado en un programa de curso.

En este sentido, tomar los programas de curso bajo una acción descriptiva devela elementos sustanciales del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad y permite advertir su devenir y relevancia dentro del Programa, así como sus potencialidades para la

formación de maestros de ciencias sociales que además de abordar lo disciplinar pueden pensar, en unos espacios de formación más que otros, el acto educativo.

El abordaje del espacio en los diferentes cursos del núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad se realiza principalmente desde las acepciones, pero esto indica en esencia es diferencial, porque a partir de todas estas acepciones se entrelaza el carácter diferente de cada una por la forma en que se problematiza e interviene el espacio desde cada curso, esto nutre los elementos que desde lo descriptivo pudieron extraerse para pensar las diferencias en la escuela. Dichas posibilidades son producto de la temporalidad en la que se inscribe cada curso y de los diferentes ámbitos que corresponden a cada uno en conexión a lo que se plasma desde el programa de curso.

Las perspectivas frente a lo procedimental que se plasman en cada curso también representan un abordaje de lo diferencial, razón por la cual fue relevante su descripción, ya que mirar el proceso que se proyecta para cada curso, representa la posibilidad de trazar las conexiones con las diferencias en la escuela, pues lo que se concibe cómo una estrategia para cada curso puede ser nuevamente reflexionado y ejecutado por cada maestro en formación en su futuro ejercicio profesional de tal manera que a través de esto se apropia una reflexión por las diferencias desde una mirada que conlleva a pensar en los sujetos y desde las posibilidades que ofrece lo disciplinar, en este caso lo geográfico producto de los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad.

En tal sentido, lo espacial permite pensar en las diferencias porque la dimensión descriptiva encaminó la mirada en aspectos que recaen también sobre los horizontes conceptuales de cada curso. De igual manera, con el abordaje que se provee en cada curso desde su programa se hallan elementos que tejen en el espacio desde distintas aristas, es decir, desde lo cultural, simbólico, económico, geológico, lo cual deriva en que los entramados de dichos elementos nutren unas diferencias sobre el espacio que también son posibles pensar en el ejercicio profesional de cada maestro.

Pensar en el sujeto maestro también es pensar en la escuela, en la medida en que la

proyección que se realiza al interior de cada curso frente al accionar del maestro en su proceso formativo representa la posibilidad para pensar en que cada uno lleva un proceso de aprendizaje diferente de acuerdo a lo que se le ofrece en cada curso, de tal manera que ante el panorama que emerge desde lo descriptivo, que cómo se manifestó, hay pocas posibilidades de pensarlo desde lo que se aprecia, si puede retomarse por cada maestro a partir de su experiencia en cada curso.

Pensar las diferencias en la escuela es un elemento que implica una reflexión por parte de los maestros en formación. Toda diferencia es producida socialmente, es portadora de sentido simbólico y de sentido histórico, por lo tanto, se configura como una síntesis coordinadora que ordena las remisiones a otras formas y posibilidades vivenciales, es nuestra ordenadora de cabecera para que el sentido que establecemos de nuestra vida tenga una funcionalidad operativa en la idea que se tiene de ser, lo cual es mutable, es móvil y alterable.

Por tanto, esa movilidad y alteración se comprenden en los programas de curso, ya que la poner en escena esa dimensión espacial da cuenta de que se comprende el acto espacial bajo preguntas como el qué, el cómo, porqué y para qué, pero que también por el dónde y el con quienes; porque no se puede pensar el acto educativo sin esas preguntas, no se puede pensar solo o al margen de una de ellas sino en su conjunto.

El acto educativo en tanto proyección para el ejercicio profesional como experimentación en el proceso de formación de maestros demuestra que las diferencias son consustanciales con el acto educativo porque históricamente ha quedado claro que somos diferentes y que hemos pasado por diferentes procesos, somos unas tramas de multiplicidad que coexisten y se interrelacionan; y la escuela como un espacio amplía el espectro relacional con las diferencias pues desde una perspectiva crítica de la educación ya no se habla de educación, sino de educaciones.

Por esa razón se puede decir que la Licenciatura desde su dimensión espacial perfila un maestro de Ciencias Sociales con una responsabilidad intelectual de pensar, hacer y expresar el dónde y por tanto el quienes del acto educativo, reconociendo los escenarios de posibilidad

para reivindicar las diferencias que cada uno entraña, expresando así que ser maestro de ciencias sociales es entender que el acto educativo es un acto para las diferencias, que se configura en y por las diferencias en el sentido de posibilidad de la pluralidad, de lo plurisemántico y lo pluriparadigmático, en pocas palabras, un asunto plural y no unívoco.

Los elementos derivados de los resultados de este objetivo, conlleva a que la relectura del programa sea vista a partir de una resignificación del maestro en cuanto sujeto activo dentro del acto educativo y con la posibilidad de impactar en diferentes espacios a través de la creación de acciones educativas. Lo que se devela a través del acto descriptivo apunta a unas posibilidades que se hallan en unos cursos más que otros. Sin embargo, el plano de lo implícito para la consolidación de una reflexión por las diferencias en la escuela se constituye como una posibilidad que orienta al sujeto maestro a una reflexión constante por esto.

Desde esta perspectiva, también se vuelve crucial el respaldo que brindan las categorías principales de la investigación para pensar en las diferencias en la escuela, pues cómo se ha venido manifestando es crucial pensar las diferencias a partir de un cuestionamiento por los sujetos y lo que entraña la condición humana. De igual manera, también es crucial pensar en las diferencias desde lo espacial y lo que acompaña a cada espacio desde distintas esferas. De esto también se deriva algo crucial con respecto a lo metodológico, y es que el abordaje a través del análisis documental respaldado bajo una perspectiva investigativa que contiene elementos fenomenológicos es importante porque de allí se pueden extraer hallazgos importantes que conducen al cumplimiento de los objetivos planteados, a la vez que requiere del testimonio para entrelazar de forma valiosa lo que es producto de la interpretación cuando se lee un programa de curso.

Es necesario plantear que el objetivo fue cumplido, en cuanto el desarrollo del ejercicio descriptivo fue fundamental para iniciar a abrir el panorama de posibilidades para pensar las diferencias en la escuela que albergaba cada uno de los cursos. Aunque en algunos cursos, resultó complejo describir dichos aspectos, ninguno de los cursos se evidenciaba como vacío ante lo que se propuso desde la investigación. A través de la descripción también pudo evidenciarse como el espacio es escenario para la diferencia, a partir de las diferentes conceptualizaciones que se teje en cada curso y el enfoque que se brindaba desde lo

conceptual y sus contenidos.

Analizar las posibilidades para pensar las diferencias en la escuela desde la metodología contenidos y justificación de los cursos del núcleo

Aunque en todos los programas de curso se evidencia y se señalan como espacios de conceptualización que claramente sugieren la pregunta sobre el qué enseñar, otras preguntas por ejemplo el cómo y para qué enseñar también adquieren protagonismo, sin embargo, las preguntas por el dónde y con quienes no están cifradas en los documentos. Se sugieren como una habilidad a desarrollar para aplicarse, no muy ampliamente dentro de los cursos del programa pero sí como una responsabilidad para el ejercicio profesional, precisamente porque se invita a analizar la interpretación espacial en diferentes contextos, lo cual abre un abanico para identificar el potencial didáctico de los espacios, y los retos que estas constituyen para los maestros, surgiendo así la pregunta por el dónde, además, analizar las particularidades de todas las acepciones de la vida humana corresponde a que el mundo no es homogéneo y que requiere preguntarse por él quienes se les enseña.

Se invita desde el Programa a la construcción de un currículo contextualizado, flexible y pertinente, que posibilite la comprensión de lo real, pero que puede sustentarse a partir de la observación del espacio como una totalidad social, donde se producen distintos procesos contextualizados y en la que el presente corresponde a una época de transición que requiere precisar las tendencias hacia el futuro desde una perspectiva didáctica. Esto a su vez, demarca un asunto crucial, y es que el Programa a través de la temporalidad elegida para la investigación ha evidenciado reconfiguraciones en la medida que ha puesto más la mirada sobre la escuela, lo cual percata que existe una reflexión más amplia en más espacios de formación sobre el sujeto maestro y su accionar en la escuela en pro de la creación del acto educativo, de tal forma que así puede confrontarse lo que implica la crisis de la profesión docente, porque se encamina a los maestros bajo un componente reflexivo que asume el proceso de enseñanza desde diferentes escenarios que reconfiguran la intelectualidad del maestro y lo ponen cómo sujeto activo para la creación del acto educativo y en lo que implica pensar en el contexto.

Dentro de toda la investigación se ha hecho hincapié en que si existen elementos que permiten pensar las diferencias en la escuela, pero que son elementos que se expresan de una manera implícita dentro de lo documental y en el desarrollo de los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, sin embargo, este trabajo permite concluir que si bien se fomenta una responsabilidad intelectual característica de una autonomía para pensar el dónde y el con quienes más desde una proyección al ejercicio profesional que en sí dentro del proceso de formación, analizar estos elementos nos llevó comprender que las posibilidades para pensar las diferencias se deben materializar con mayor fuerza en la licenciatura, es decir, tanto como necesidad, así como también una invitación a que se manifiesta una perspectiva más pedagógica en los cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad en razón de permitir explícitamente pensar en las diferencias en su sentido amplio. Pero también pensar esas diferencias es muchos escenarios educativos que cuentan con cierta complejidad en el que se puede situar el maestro de Ciencias Sociales, es decir, un escenario donde se tenga a una o varias personas en situación de discapacidad.

De igual manera, situar la reflexión sobre las diferencias desde el plano de lo implícito representa un componente que fomenta la intelectualidad del maestro en cuanto el establecimiento de unas reflexiones que reúnen su tránsito por los diferentes cursos del núcleo, además pudo evidenciarse que la reflexión por las diferencias dentro de los cursos puede estar amparada por el desarrollo de capacidades, en tal sentido, reconocer que el proceso formativo desarrolla unas capacidades en los maestros que requieren de un tinte crítico bajo el cual gracias al abordaje de lo espacial el maestro pueda pensarse el espacio donde desarrolla la acción educativa con las diferencias que lo componen.

En estos términos, lo que concluimos no es situarse en una mirada de requerir educadores y educadoras especiales o maestros de apoyo dentro de los escenarios educativos (lo cual tampoco es una mala idea), ni tampoco acoger como objeto trabajar con la educación especial. Lo que sí es importante es que el reconocimiento y la posibilidad de pensar las diferencias en su término amplio dentro de los cursos de Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad se abarca más desde las diferencias sociales, políticas, económicas, religiosas, de género, estéticas, pero cuando hablamos de esas diferencias más populares que

aluden a lo cognitivo y lo físico que refieren a una situación discapacidad, pensar en las posibilidades de enseñanza se convierte en una tarea más compleja ya que no hay un apuntalamiento fuerte hacia las discapacidades dentro de la Licenciatura que aproxime a las realidades de la escuela. Esto no quiere decir que no se tengan en cuenta, porque el Núcleo Relaciones Espacio y Sociedad se enfoca en el asunto de la diferencia y la diferenciación, lo cual este aspecto de las diferencias cabe sin duda alguna, de hecho, se manifiesta un poco dentro de las diversas metodologías cifradas en los programas ya que posibilita el desarrollo profesional desde varias capacidades de los maestros en formación que pueden ser replicadas en el ejercicio profesional, sin embargo, es un asunto que se podría fortalecer.

De tal manera, se concluye que el Programa a través de la composición del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad permite de forma implícita pensar en las diferencias en la escuela a la vez que se establece un proceso de formación de maestros con capacidades que se inscriben bajo una serie de acciones y estrategias metodológicas, así como un conjunto de habilidades que tienen cabida en la interacción gestada con los objetos de conocimiento vinculados a cada curso. Lo cual, permite extraer una idea de lo diferencial que puede estar homogenizada, es decir, unos sujetos que se advierten cómo diferentes por lo antropomórfico o lo nombrado como discapacidad, y conllevar las diferencias hacia un plano de lo heterogéneo en la medida que la esencia de lo humano y de lo espacial tiene una connotación diferencial.

Proyectar una perspectiva diferencial se constituye en un reto para paliar las consecuencias de la crisis de la profesión docente en la intelectualidad de los maestros. Sin embargo, el Programa presenta una serie de posibilidades que están guardadas en los diferentes cursos y que sufren de un dinamismo cuando se concibe desde una perspectiva temporal amplia, para formar un maestro cómo sujeto intelectual que tiene la posibilidad de reflexionar sobre asuntos concretos durante su proceso de formación a su vez que forja una serie de proyecciones sobre su futuro profesional y lo que esté trae consigo.

Las diferencias tomadas desde una perspectiva teórica que se pregunte por las capacidades representa una posibilidad amplia para cuestionarse por los sujetos, de tal forma que al ser complementada con una pregunta por lo que hacen los maestros en formación dentro de los

cursos del núcleo, permite proyectar cómo el acto educativo desde el programa se asume bajo una perspectiva diferencial que permite a los maestros reconocer la heterogeneidad del mismo, su proceso de aprendizaje y la forma en que también puede desarrollar ciertas estrategias metodológicas en la escuela.

El desarrollo de las fichas descriptiva y analítica nos permitió acercarnos a la historicidad del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, a retomar los aspectos sustanciales de cada curso y a advertir la importancia que estos cursos tienen para la formación de maestros de Ciencias Sociales, rescatando sus potencialidades que emergen desde lo disciplinar y también desde su proyección hacia lo didáctico en cuanto los maestros pueden reflexionar sobre la escuela de forma implícita o explícita. También nos permitieron reconocer que es importante darles vida a los programas de curso por medio del acercamiento a las experiencias, es decir, hallar la esencia de la experiencia, aspecto crucial en la fenomenología, gracias a las voces de personas que han hecho y hacen parte del Programa.

Finalmente, es necesario plantear que se cumplió con el objetivo en cuanto a que los resultados encontrados mediante el proceso de lectura de los programas de curso pudieron analizarse en función de las posibles formas de pensar las diferencias en la escuela. Los elementos que se seleccionaron de cada curso fueron claves para pensarlos en función de las capacidades, la pedagogía diferenciada y los planteamientos de Lussault (2015) y Lefebvre (1974) en una óptica que se acercó a la reflexión por las diferencias.

Explicar las condiciones para pensar el dónde y con quién del acto educativo en torno a la dimensión espacial situados en la experiencia dentro del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad, de egresados, maestros en formación y profesores del Programa

Retomar los elementos que acercan a la trialectica espacial y a los atributos del espacio a partir de la experiencia de maestros en formación, profesores del programa y egresados permite advertir las posibilidades con las que cuenta el Programa para la formación de maestros críticos, que a partir de su trasegar por cada curso pueden establecer un acercamiento a la pregunta por el dónde y él con quienes del acto educativo. De tal manera, que a partir de esto se concluye que el programa presenta grandes posibilidades en cuanto ha

integrado dentro de los cursos del núcleo las preguntas por la escuela a través de estrategias didácticas conectadas a lo geográfico, lo que implica que gracias a dicho ejercicio los maestros puedan pensar en la aplicación de dicha estrategia en un contexto particular y se cuestione por cuales son los sujetos de dicho contexto.

Los maestros en Ciencias Sociales cuentan con una ventaja en su proceso formativo, la cual se condensa en poder acercarse al espacio como construcción social y su abordaje a través de las diferentes acepciones que toma cada curso, ya que al reflexionar sobre el contexto en el cual se puede gestar su futuro desarrollo profesional pueden consolidar una pregunta por el dónde del acto educativo de forma más amplia y sin dejar de lado que la reflexión del maestro de ciencias sociales debe ser constante de tal forma que tenga presente las preguntas de la didáctica del qué, para qué, con qué, cómo y a su vez una pregunta por el dónde y el con quienes.

El Programa presenta una serie de condiciones para pensar el dónde y el con quienes del acto educativo que oscilan entre lo implícito y explícito, en los resultados se pudo hallar que en algunos cursos está más presente la reflexión por la escuela en otros el desarrollo se sitúa más en el ámbito geográfico sobre los conceptos que ligados a las acepciones del espacio geográfico aborda cada uno de los cursos. A pesar de que algunos cursos se centran en lo disciplinar, las capacidades que desde allí se crean posibilitan un cuestionamiento por diferentes contextos, lo que se traduce en la pregunta por el dónde del acto educativo.

Con respecto a la utilización de las entrevistas, concluimos que implica en términos metodológicos tener muy claro cuáles son los objetivos que atraviesan la investigación, de tal forma que al momento de la aplicación de estas puedan construirse contra preguntas que enriquezcan el proceso de indagación y los resultados que de allí pueden derivarse. También pudo advertirse que a pesar de la pandemia y las restricciones que ésta tiene sobre la interacción con otras personas es posible acercarse a algunas experiencias del proceso de formación que ha venido construyendo el programa y que permite develar las huellas de la memoria para dar cuenta de dichas experiencias.

La entrevista también representó una posibilidad para indagar cómo posterior a la culminación del proceso formativo en la Licenciatura, los egresados, pueden hacer consciente la necesidad de pensar en el dónde y con quienes del acto educativo, reflejado en la forma en que pueden acercarse a diferentes contextos escolares de distintos espacios. Dicho proceso también se constituyó cómo clave para indagar cómo fue su experiencia de formación y la importancia que está recubre desde una perspectiva reflexiva para el ejercicio magisterial. En tal sentido, el diálogo constituido gracias a las entrevistas permitió establecer la conexión con las categorías de la investigación, en tanto se pudo hallar la relación con la trialectica espacial propuesta por Lefebvre (1974) y Lussault (2015) así como ante el cuestionamiento por el con quienes del acto educativo fue posible establecer la relación pertinente con el enfoque de las capacidades y la pedagogía diferenciada.

De tal manera que los resultados arrojados en las entrevistas son un gran aporte para nuestra investigación porque nos permitieron establecer la relación existente entre lo encontrado en los programas de curso del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad y lo que se relataba en cada una de los entrevistados como producto de la experiencia, ya que como se evidenciaba, a partir de la lectura se encontraban elementos para pensar las diferencias en la escuela que en algunos años podía ser mínimo, aspecto que se corroboró con las entrevistas, pero el elemento que reúne ambos aspectos y formas de accionar metodológicamente conlleva al hallazgo de una serie de posibilidades en los cursos y en lo que se deriva de la experiencia. Esto brindó fuerza a lo que se venía estipulando desde el problema de investigación, y es que desde el Programa se puede generar cierta resistencia a la crisis de la profesión docente con la contemplación de las preguntas por el dónde y él con quienes del acto educativo, ya que en lugar de certezas y de un conocimiento exacto y acabado acerca de lo que nombra como diferente, el programa se ha visto abocado a un conocimiento que se deconstruye y reconstruye a raíz de un principio de posibilidades en torno a las diferencias. Es por eso que el devenir de la Licenciatura en Ciencias Sociales en tanto los programas de cursos del Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad cómo las experiencias cifradas en la temporalidad de la investigación, evidencia la constitución de un maestro de Ciencias Sociales que se asume en un plano de capacidades y habilidades que no están restringidas por una visión externa acerca de lo normal y lo patológico, sino de reconocer que hay una multiplicidad de capacidades en términos sociales, económicos,

políticos, físicos, cognitivos, etc, que coexisten en el mundo y pueden verse como un cúmulo de posibilidades donde se reconoce las diferencias inmanentes de los modos de ser, hacer y estar de cada uno de los sujetos.

Así como lo espacial es abordado en un ámbito que recae mayormente sobre lo conceptual dentro del Programa, este representa una doble posibilidad para los maestros en cuanto al acto educativo. En primera instancia, porque lo espacial como aspecto ligado a lo geográfico adquiere gran relevancia para la didáctica de las Ciencias Sociales porque los contenidos que convergen en el currículo escolar formal requieren necesariamente del abordaje del tiempo y del espacio y, en segundo lugar, lo espacial es fundamental para reflexionar sobre el contexto en el que se crea el acto educativo, en lo que concierne a la producción de dicho espacio, a las prácticas, aspectos simbólicos y configuración.

A través de las entrevistas también pudo notarse que lo disciplinar en ocasiones, se abordaba en los cursos de forma desconectada a lo pedagógico, lo cual también se consolida como un llamada al Programa a seguir incorporando la reflexión por lo educativo desde la perspectiva de la enseñanza en cursos donde ha prevalecido la relevancia de lo conceptual.

Como se ha venido reiterando, las condiciones para pensar el dónde y él con quienes del acto educativo dentro del Programa recaen tanto en lo implícito como en lo explícito, pero es importante que la necesidad de pensar en el dónde y él con quienes del acto educativo puede traspasar más allá de los cursos del Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad hacia una concepción de maestro de ciencias sociales desde todo lo que compone su saber específico y capacidades.

El objetivo se cumplió, en tanto pudimos establecer una mirada sobre las experiencias de algunos egresados de diferentes temporalidades en relación a lo estipulado dentro los programas de curso y de la investigación, para explicar cómo desde lo planteado en cada entrevista se abren un conjunto de condiciones y posibilidades para pensar en el dónde y el con quienes del acto educativo con lo que esto corresponde a las diferencias. Así mismo, que a través de las entrevistas se pudo crear también un proceso reflexivo en los diferentes

egresados que pueda conducir a seguir reflexionando sobre preguntas como esas que en ocasiones son ignoradas dentro del ámbito didáctico.

En síntesis

El objetivo general que compone nuestra investigación es “reconocer la configuración reflexiva sobre lo espacial en los cursos del núcleo relaciones espacio ambiente y sociedad para pensar las diferencias en la escuela durante el proceso de formación de la Licenciatura entre los años 2000 y 2020” de tal forma que el reconocer hace parte de un conjunto de acciones investigativas porque es fundamental se una lo teórico con lo práctico, para tal fin planteamos cómo primer objetivo específico “Describir los elementos que permiten pensar las diferencias en la escuela a partir de los programas de curso.”

De tal manera que desde las acciones investigativas propias de cada uno de los objetivos, como lo es la descripción cómo forma de seleccionar elementos claves que aportan a la investigación, el análisis a partir de los aspectos que conllevan a pensar las diferencias en la escuela y finalmente con la explicación cómo posibilidad de hacer visible un recorrido por el Programa en correlación con lo que implica el acto de haber egresado en torno a la pregunta por el dónde y él con quienes del acto educativo, se constituyeron en una serie de pasos que aportaron notablemente al reconocimiento de dicho componente reflexivo que se realiza desde el programa, para eso fue importante reunir lo que compete a las diferencias desde un abordaje del dónde y el con quienes del acto educativo, en cuanto una hace alusión a lo espacial y la otra perspectiva reúne los cuestionamientos por los sujetos, por lo cual fue fundamental los aportes teóricos de Lefebvre (1974) Nussbaum (2012) y Meirieu (1996) en tanto nos permitieron tener una perspectiva amplia que abogase por dichos cuestionamientos que trascienden las diferencias.

Con el abordaje teórico utilizado, fue crucial rescatar un método que estuviera en correspondencia con el acercamiento a una situación particular dentro de una temporalidad definida, teniendo en cuenta que la temporalidad trazada en nuestra investigación es amplia, consideramos que darle a la investigación rasgos fenomenológicos era importante porque la esencia de dicho método radica en el acercamiento a la experiencia y la ruta que trazamos a medida que fuimos construyendo nuestro trabajo nos permitió advertir que era fundamental

una mirada tanto en lo documental, como el acercamiento a las voces de algunas personas, de tal manera que desde dicha interacción fuera posible construir el acercamiento al reconocimiento de cómo se ha llevado a cabo el proceso reflexivo en el Programa en torno a las diferencias.

Los elementos hallados en cada uno de los objetivos se convirtieron en piezas fundamentales para nutrir la acción de reconocimiento de la reflexión por la escuela dentro del programa, de tal manera que esto se constituye en una forma de enfrentar lo problemático que significa la existencia de la crisis de la profesionalidad docente a la vez que pensar en un maestro de Ciencias Sociales que construye su oficio a través de sus capacidades y del acercamiento a lo espacial para consolidar un cuestionamiento por el dónde y con quienes del acto educativo.

Reconocer cómo se realiza la reflexión sobre lo espacial para pensar las diferencias en la escuela debía de partir de una mirada sobre aspectos del Programa, por eso fue fundamental remitirnos a los programas de cursos que tuvieran contenidos aproximados a lo espacial y también la experiencia de los sujetos que se formaron, se forman y los que forman dentro del Programa y cómo a partir de esto se puede pensar en las diferencias en la escuela bajo una perspectiva que indague el dónde y el con quienes del acto educativo, con dicho reconocimiento se abre paso a pensar la respuesta que se brinda desde la formación de maestros en el programa a una crisis aguda y amplia como lo es la de la profesionalidad docente la cual amenaza la intelectualidad del maestro.

Por lo tanto, la investigación encuentra que pensar en el espacio desde la pedagogía diferenciada, la perspectiva del enfoque de las capacidades y la acción de reconocer, abona el terreno para hacer frente a las injusticias producto de la discriminación y la opresión que deviene de un fenómeno como la desigualdad, el cual atraviesa fuertemente la escuela, desigualdad que puede arraigarse desde los ámbitos que presenta Therborn (2015) de recursos, vital o existencial. Esto consolida un marco de posibilidades para comprender la complejidad y las particularidades de los sujetos para constituir un espacio de reflexión y atención para los maestros en formación y en ejercicio que fomenta las diferentes capacidades.

Asímismo, el desarrollo del espacio como manifestación de lo heterogéneo, facilita el reconocimiento de las diferencias el cual constituye un promotor de los procesos de inclusión educativa. Por ello, la investigación invita a abrir una experiencia intersubjetiva a través de la cual se logre reconocer en los estudiantes sus capacidades de aprender de modos diferentes, promoviendo, por tanto, un nuevo valor al acto educativo que es el reconocimiento de las diferencias, eliminando la noción de categorización.

Toda diferencia es producida socialmente, es portadora de sentido simbólico y de sentido histórico, por lo tanto, se configura como una síntesis coordinadora que ordena las remisiones a otras formas y posibilidades vivenciales. es nuestra ordenadora de cabecera para que el sentido que establecemos de nuestra vida tenga una funcionalidad operativa en la idea que tener de ser, lo cual es mutable, es móvil y alterable, por lo tanto el reconocimiento de las diferencias, a través del desarrollo de capacidades para participar en la sociedad, exige pensar que lo diverso debe ser una esfera de especial interés en todos los procesos de formación de maestros, puesto que es necesario pensar en una escuela de oportunidades, donde la igualdad sea el referente más importante para el logro de una sociedad justa; donde las capacidades desarrolladas en el proceso de formación de los maestros constituyan en el ejercicio profesional el apoyo y la apertura a un ámbito de posibilidades en enseñanza y aprendizaje que vincule la reflexión por distintos escenarios en la que las personas dentro de sus particularidades puedan ser dueñas de sus emociones y de su proceso de aprendizaje para captar, percibir el mundo y avanzar en torno a sus diferencias.

Lista de Referencias

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220.
- Andújar, P. G. y Ruiz, M. M. (2019). El taller de los sentidos: una experiencia inclusiva para facilitar el ajuste a la discapacidad visual en Educación Infantil. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, (74), 70-88.
- Arrieta, C. A. (2017). *El enfoque de las capacidades y la teoría del reconocimiento como marco para la fundamentación de los derechos de las personas con discapacidad* (Doctoral dissertation, Universidad Carlos III de Madrid).
- Arrese Igor, H. O. (2009). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo. In *II Congreso Internacional de Investigación 2 al 14 de noviembre de 2019 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.
- Barbera, N. y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Bermúdez, O. B. (2016). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. *Entorno Geográfico*, (3).
- Boni, A. A., Lozano, J. F. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades: una propuesta para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 123-131.
- Cárdenas G. M. y Boada, E, M. (2012). *El movimiento pedagógico 1982-1998*. [https://repositorio. idep. edu. co/handle/001/762](https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/762).
- Carvajal, A. G. (2002). Pedagogía diferenciada: Según Phillipe Meirieu. *Diálogos Revista Electrónica*, 3(2-3), 239-343.
- Castoriadis, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Universitat de València.

- Chacón, F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y ciudad*, (36), 35-49
- Córdoba, R. C. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía*, 365-380.
- Decreto 1278 de 2002 [con fuerza de ley] Por medio del cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002. Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 272 de 1998 [con fuerza de ley] Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Departamento Administrativo de la Función Pública. 11 de febrero de 1998
- Díaz, B. A. y Espinosa, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.
- Estrada Mesa, L. E. (2004). *Pedagogía diferenciada: la escuela para las diferencias* Tesis de posgrado. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Facultad de Educación (2000). *Presentación general del programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales*. Medellín.
- Facultad de Educación. (2017). Proyecto de Formación Licenciatura en Ciencias Sociales. Medellín.
- Fermoso Estébanez, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, (14-15), 121-136.
- Fuster G, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carreta Editores.

- García, C. I. (2009). Nuevo Enfoque para el Análisis Regional. Elementos para la discusión. En García, Clara, I. Aramburo, Clara, I. (2009). *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos*. INER, Universidad de Antioquia.
- García, T. B. H. L. O. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: *La entrevista (I)*. *Nure investigación*, (33).
- Gimeno, S. J. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cadernos de Educação*, (30).
- Gómez B, I., Ladino C, M. A. y Trujillo S, C. (2016). *La enseñanza basada en el diseño universal para el aprendizaje: una posibilidad desde el marco de la educación inclusiva con calidad*. Universidad de Antioquia.
- Gómez, M. Á. (2003). El modelo de la pedagogía diferencial. *Revista de Ciencias Humanas*, 9, 109-119.
- González M, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, 11, 53-64.
- González, J. G. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (15)
- González, M. A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-136.
- Guichot V. (2015). El " enfoque de las capacidades" de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una Pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la educación*, 27, 45-70.
- Guisao Ochoa, L. S., Hoyos Verbel, A. y López Doria, B. A. (2020). El camino se hace al andar: la producción del espacio escolar a través del ritmo de las prácticas de tránsito en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín. Tesis de Pregrado. Universidad de Antioquia.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: revista de sociología*, 219-229.

- Lindón, A. (2004). Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. Distrito Federal, México.
- Lindón, A. (2011). La educación geográfica: Del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial. *Anekumene*, (1), 14-27.
- López N, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación.
- Lozano, V. (2004). Heidegger y la cuestión del ser. Espiritu: *cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 53(130), 197-212.
- Lussault, M. (2015). *El hombre espacial La construcción social del espacio humano*. Amorrortu editores
- Manco, Y., Murillo, S. y Vélez, E. (2014). La minería como problema socio-territorial: un análisis desde las voces de los estudiantes de dos instituciones educativas del Occidente Antioqueño. Universidad de Antioquia.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 23(1-21).
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 77-84.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture. A. Bentolila, *L'école: Diversité et Cohérences*, 109-149.
- Mélich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades*. Madrid: Paidós.
- Ortiz Angulo, R. V. (2017). El enfoque de capacidades a la luz de la constitución ética del acto educativo. *Edetania*, (51), 135-146.
- Patiño Molina, C. A. (2006). La formación de nuevos ciudadanos a partir del reconocimiento del entorno. Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia.
- Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de filosofía*, (44), 9-37.

- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, (2014). 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es/atributo>
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, (2014). 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://www.rae.es/dpd/ideosincrasia>
- Restrepo, C. (2007). La enseñanza del respeto a la diferencia como herramienta de convivencia en el aula. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia
- Rodríguez, G. H., Estrada, C. J. y Naranjo, L. (2020) Retos de la escuela en medio de la crisis pandémica. *Revista Educación y cultura* (44)
- Redondo, R. J. M. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología*, 7-18.
- Román Velásquez, P. y García Vargas, A. (2008). Hay que traer el espacio a la vida.
- Saldarriaga, V. O. (2006). Del oficio del maestro ¿De intelectual subordinado a experto subordinador?. *Educación y ciudad*, (11), 53-70.
- Sandoval C, A. (1996). Investigación cualitativa.
- Sierra, S. I. S., Santos, M. T., y De Encinales, M. V. A. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y educadores*, 8, 145-159.
- Silva, W. H. y Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e17, 1-10.
doi.10.24320/redie.2019.21.e17.1981
- Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Alianza Editorial.
- Ungar, V. (2001). Imaginación, fantasía y juego. *Psicoanálisis APdeBA*, 23(3), 695-711.
- Villoría, A. L. (2004). Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. *Veredas: Revista del pensamiento sociológico*, (8), 39-60.

Anexos

Anexo 1

Fichas de revisión y análisis documental

Curso: Geografía de Sur América		N° ficha	1
Año:	2002	Semestre:	n.d
Autor	Sabaraim Echeverri Echeverri		
Tipo de documento	Programa de curso		
Palabras claves	Contexto, Reconocimiento		
Revisión documental			
Descripción de elementos claves:	<p>Análisis de diferentes contextos</p> <p>Suramérica como un espacio socioeconómico construido por sus pueblos es una realidad geográfica que exige para su comprensión un estudio que sobrepase la descripción y gire en torno al análisis de sus problemáticas y relaciones que le permitan al futuro docente no solo conocerlas sino también generar nuevos conocimientos.</p> <p>La comprensión de Suramérica en su contexto y en el contexto mundial nos abre posibilidades de entender nuestra realidad nacional.</p> <p><u>Objetivo Conceptual.</u> Conocer los diferentes conceptos geográficos en los que se interrelacionan el orden natural con los sistemas de organización del hombre.</p> <p><u>Objetivo Procedimental.</u> Construir por medio del análisis un proceso de racionalidad para la comprensión de las problemáticas actuales del continente suramericano.</p> <p><u>Objetivo Actitudinal.</u> Reconocimiento de la importancia de los procesos de interrelación e interpretación del entorno para la comprensión de las estructuras sociales.</p>		
Relaciones con las categorías conceptuales	La posibilidad de hablar de otros conceptos radica indirectamente en hablar de las diferencias en vista de que esta última puede venir de diferentes esferas, es decir, no solo son		

	<p>diferencias cognitivas, sino también sociales, políticas, económicas, culturales, etc.</p> <p>El analizar diferentes contextos refiere a que se “acepta la heterogeneidad, ya no como impedimento, sino como evidencia necesaria para la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y se admite la posibilidad de una clase que privilegie dicha heterogeneidad y la valore en función del éxito escolar para el mayor número posible de estudiantes, en oposición a la educación unidireccional, homogeneizadora, unificadora, excluyente y generadora de desigualdades sociales al interior de la institución escolar.” (Meireu, p.63)</p>
Observaciones	

Curso: Cartografía I		N° ficha	2
Año:	2005-2013	Semestre:	
Autor	Claudia Vélez (2005) Joaquín Hincapié (2005) Martha Magdalena Arbeláez Castro (2013)		
Tipo de documento	Programa de curso		
Palabras claves	Contextos, realidad diferenciable		
Revisión documental			
Descripción de elementos claves:	<p><u>La primera</u> tiene que ver con los atributos territoriales que se aspira representar y desde luego con esos rasgos diferenciales del espacio geográfico cuya realidad, personalidad y carácter definen y estructuran unas dinámicas ambientales en tanto sociales, económicas, políticas y culturales. Lo que se va a representar entonces plantea unos atributos que corresponden a la naturaleza de cada lugar y a la naturaleza de cada ejercicio que no es autónomo de la realidad y que tampoco brinda ese atributo por sí mismo. Entonces no es solamente la posibilidad de construir con datos tomados de la realidad, sino de tomarlos como esa realidad los exige.</p> <p><u>La segunda</u> pregunta, es decir, el cómo, demanda definir un método de lectura, clasificación, interpretación y síntesis que permita categorizar las expresiones inmersas en ese “territorio” y que desde luego posibilite la constatación de esa realidad diferenciable.</p> <p><u>La tercera</u> pregunta o el para qué contiene implícita la necesidad de constatar una diferenciación territorial que suscite una política territorial también diferenciada tanto en termino de diferencia cultural como de diversidad ambiental.</p> <p>2013</p>		

	De ese modo, se busca la interrelación de aspectos concernientes con la formación de maestros desde la reflexión y la construcción del conocimiento, que conlleve a aprendizajes conforme los contextos no solo espaciales sino cultural y social, como análisis reflexivo del que hacer pedagógico, investigativo y del desarrollo humano, acorde con una adecuada interpretación del territorio y del conocimiento multidisciplinar, dada la cartografía como ciencia que interactúa con las demás ciencias.
Relaciones con las categorías conceptuales	<p>La reflexión sobre lo espacial no se enmarca en un espacio natural o paisaje natural, sino que también enmarca asuntos sustanciales que configuran el espacio como elementos antrópicos y, por supuesto, su accionar sobre el medio que supone de unas capacidades tan diferentes como tan necesarias para estructurar dinámicas en varias esferas de la vida.</p> <p>Servirse del cómo aprender ciertas capacidades para reconocer la diferencia</p> <p>Partir de un reconocimiento, para luego integrar, en este caos en el acto educativo.</p> <p>Esto abriga la esperanza de inquietar políticamente al estudiante-ciudadano con respecto a la representación institucional de los escenarios que habita en relación con que las diferencias son de todo orden y de todo, de tal manera que la producción cartográfica sea algo más que un ejercicio académico que constata unas evidencias trabaje con ellas y logre producir unas herramientas que se incorporen al proceso orgánico de su posterior formación y ejercicio como docente para pensar en las diferencias en el acto educativo, dicho de otro modo, no solo darle prioridad a preguntas como el qué, cómo y para qué, sino también a preguntas por el dónde y con quienes.</p>
Observaciones	Con respecto al reconocimiento, la teoría del reconocimiento puede ser útil.

Curso: Cartografía II		N° ficha	3
Año:	2005-2010-2013	Semestre:	1
Autor	Olga Patiño		
Tipo de documento	Programa de curso		
Palabras claves	Capacitar		
Revisión documental			

<p>Descripción de elementos claves:</p>	<p>Se hará además una salida de campo que le permita al estudiante en el área rural corroborar temas cartografiados con la realidad en varias temáticas.</p> <p>Capacitar al estudiante en el manejo de técnicas que le permitan representar el espacio geográfico en mapas físicos, socioeconómicos, socio culturales entre otros.</p> <p>Los avances tecnológicos de la informática han permitido la modernización de la Cartografía, siendo posible la actualización y el seguimiento oportuno de los acelerados cambios que están experimentando los paisajes rurales y urbanos, a partir del análisis y el diagnóstico de los componentes ambientales, actividades socio-industriales y socio-culturales</p> <p>Ofrecer a los estudiantes una herramienta para el diseño, construcción e interpretación de mapas, gráficos y diagramas, necesarios para representar y localizar fenómenos específicos y su distribución sobre la superficie terrestre que permitan entender el espacio geográfico. (objetivo general)</p> <p>Como estudio de caso, se analizará por grupos los diferentes mapas temáticos tanto de diagnóstico como de formulación de un Plan de Ordenamiento Territorial de un municipio de interés y se hará una exposición de este</p>
<p>Relaciones con las categorías conceptuales</p>	<p>Ofrecer herramientas como un ejercicio que vincula más la pregunta con qué enseñar.</p> <p>Capacitar como objetivo</p> <p>En entrelíneas se deja ver que si bien es un curso muy ligado a lo físico, se puede ver un ejercicio de diferenciación que a partir de la modernización de la cartografía se puede seguir y por ende advertir diferencias en tanto la comprensión del paisaje, sea rural o urbano, como componentes ambientales, socio. Industriales y culturales.</p> <p>Se mantiene la esencia de lo diferencial en cuanto se tiene en cuenta los intereses particulares de cada estudiante para el desarrollo de las actividades del curso, abriendo así la posibilidad de pensar las diferencias en el marco de las particularidades de cada estudiante.</p>
<p>Observaciones</p>	<p>Pensar en el dónde, más allá del cómo, qué y para qué</p> <p>A pesar de la carga que tiene el contenido, se ignora por completo la transversalización del conocimiento con la escuela, a pesar de que se hable indirectamente de desarrollar capacidades y pensar las diferencias a raíz de la cartografía.</p>

Curso: Informática I		N° ficha	4
Año:	2013	Semestre:	01
Autor	María Elicenia Monsalve Upegui		
Tipo de documento	Programa de curso		
Palabras claves			
Revisión documental			
Descripción de elementos claves:	<p>La reflexión contemporánea sobre la relación entre la educación y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), conlleva al análisis de muchas variables relacionadas con el procesamiento y el manejo de la información, la construcción del conocimiento, las transformaciones pedagógicas, didácticas y curriculares en todos los niveles educativos, el estudio de las disciplinas y saberes específicos, el papel del docente en espacios formativos que disponen de una infraestructura informatizada, las características, necesidades y demandas de los estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje, las políticas regionales, nacionales e internacionales, la producción de recursos educativos digitales, entre otras. La mayoría de estas variables se traducen en retos generales que competen directa e indirectamente a la escuela y al maestro, y se convierten a su vez en objeto de estudio e investigación.</p> <p>Analizar las interacciones y asociaciones espaciales y ambientales en sus formas material, perceptiva y simbólica para cimentar una ética y una política de lo espacial.</p> <p>Su utilización moviliza procesos cognitivos, sociales y formativos. Además, contribuyen a la creación y consolidación de redes académicas y comunidades de aprendizaje.</p> <p>Analizar las posibilidades pedagógicas de las TIC no implica referirse solo a una pregunta de orden didáctico que resuelva las inquietudes sobre cómo usar las aplicaciones y dispositivos para enseñar un saber disciplinar; las reflexiones están asociadas con los aprendizajes, la producción de conocimiento, la formación ética, la conformación de comunidades académicas, la definición de principios de participación y toma de decisiones, el papel de los maestros, la función de los materiales digitales, la evaluación, el desarrollo de habilidades digitales, y el establecimiento de relaciones entre lo global y lo local.</p>		

	<p>Generar en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, reflexiones pedagógicas y didácticas respecto a la utilización significativa de herramientas tecnológicas en el aula de clase.</p>
<p>Relaciones con las categorías conceptuales</p>	<p>Reconocimiento de características, necesidades y demandas del proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual denota el reconocimiento de unos otros que son heterogéneos y particulares en sus capacidades.</p> <p>La intención del curso lleva a atender asuntos abordar lo cognitivo y social, es decir, un asunto que refiere a diferentes capacidades</p> <p>Las TIC aplican como un espacio digital/ciberspacio que aplica para la pregunta para el dónde del acto educativo</p> <p>Es un curso muy completo, en lo que respecto a los conceptos de interés de la investigación, pues desde el espacio, inicialmente de puede concebir las TIC como ciber espacio, además como objeto de enseñanza a partir de estos medios; desde el concepto de las capacidades, claramente el desarrollo de estas como maestros en formación es perspectiva de diseñar, analizar, identificar, generar; desde el concepto de pedagogía diferenciada desde la apreciación que se hace de las diferentes características, necesidades y demandas de los estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje como un elemento importante dentro del programa del curso.</p>
<p>Observaciones</p>	

Curso: Geografía Económica		N° ficha	5
Año:	2016	Semestre:	1
Autor:	Jorge Iván Arango Úsuga		
Tipo de documento	Programa de curso		
Palabras claves	Global Regional		
Revisión documental			
Descripción de elementos claves:	<ul style="list-style-type: none"> - División espacial del trabajo - Dinámicas regionales en torno a los sistemas económicos - Los aspectos regionales como posibilidad diversa 		
Relaciones con las categorías conceptuales	<p>Dónde del acto educativo</p> <p>Reflexionar sobre lo espacial en relación con las dinámicas espaciales de otros territorios en diferentes escalas permite inferir que la existencia de otros espacios se dimensiona a través de las dinámicas que allí convergen, como puede ser lo económico, esto desde una lectura que compromete un ámbito relevante que influye en la comprensión de la dimensión espacial.</p>		
	<p>Con quién del acto educativo</p> <p>Se provee una visión del maestro a partir de lo siguiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busca que los maestros en formación tengan capacidad de análisis teóricos y metodológicos en cuanto a realidades económicas del mundo. - Diversas formas de comprensión en términos investigativos - Comprender como los sistemas económicos generan tensión en el devenir de lo humano - Un maestro que piensa por sí mismo - Sujeto existencial que porta emociones, cuerpo y lenguaje - Un sujeto que conceptualiza la realidad espacial - Un sujeto inmerso en realidad económica y geográfica - Desarrollo de habilidades socio – espaciales - Contribuir a la construcción de pensamiento geográfico para solucionar problemas sociales desde la enseñanza - Comprensión de la realidad mundial y la propia - Construcción de textos argumentativos - Analizar y valorar el contexto 		
Observaciones			

Curso: Poblaciones y lugares		N° ficha	6
Año:	2017	Semestre:	1
Autor:	Wilhem Alexander Arenas Paniagua		
Tipo de documento	Programa de curso		
Palabras claves	Población Medio geográfico		
Revisión documental			
Descripción de elementos claves:	El maestro a partir de su espíritu crítico y analítico puede profundizar en fenómenos de las poblaciones y como hay una relación de los pobladores con el entorno, esto lo aproxima a otros espacios en los que es posible pensar en la acción educativa.		
Relaciones con las categorías conceptuales	Dónde del acto educativo		
	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento, indagación y profundización de aspectos de la población - Acercamiento a problemáticas de las poblaciones - Relacionamiento entre los problemas, el medio geográfico y los habitantes - Comprensión de causas y consecuencias de la relación del hombre con el medio - Análisis de problemas de la comunidad de la que hace parte el maestro en formación 		
	Con quién del acto educativo		
	<ul style="list-style-type: none"> - El avance por los ejes del curso debe permitir al maestro un análisis en correspondencia con lo que requiere la educación - Fortalecimiento de un espíritu crítico - Comprensión y proposición de soluciones a problemáticas derivadas de la relación del hombre con el medio - Análisis sobre la situación de las poblaciones 		
Observaciones			

Curso: Taller de sistemas de información geográfica		N° ficha	7
Año:	2020	Semestre:	1 y 2
Autor:	Dayro León Quintero López Jorge Iván Arango Úsuga Esteban Franco Puerta		
Tipo de documento	Programa de curso		
Palabras claves			
Revisión documental			
Descripción de elementos claves:	Clase tipo seminario taller Trabajo cooperativo		

	<p>Interpretación de fuentes primarias y secundarias Itinerario urbano Análisis discursivo Resolución de preguntas problematizadoras Indagación de saberes Búsqueda de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes Rutinas de pensamiento Exposiciones Conversatorios Talleres de pensamiento geográfico Reseñas Guías Guías de lectura Creaciones artísticas Desarrollo de habilidades descriptivas, analíticas e interpretativas Análisis paisajísticos Trabajos de indagación Evaluación formativa Hologramas espaciales Análisis socioespacial</p>
<p>Relaciones con las categorías conceptuales</p>	<p>Dónde del acto educativo Este curso se destaca por contar con una variedad de estrategias que se orientan dentro del plano del desarrollo de capacidades y habilidades y en concreto con lo disciplinar. Al ser el espacio el objeto de estudio de este curso y un aspecto tan crucial dentro de nuestra investigación es importante la proyección que se realiza a estrategias que reúnen en concreto lo espacial, porque pueden ser desarrolladas por los maestros en formación pensando a su vez en el ejercicio de su profesión, estrategias como los itinerarios, los análisis paisajísticos y los hologramas espaciales.</p> <p>Con quién del acto educativo Desde el planteamiento de tantas habilidades y acciones al interior del curso, puede comprenderse que hay una reflexión por los distintos modos en que se configura el proceso formativo de los maestros, ya que algunos pueden tener mayor conexión con ciertas estrategias que con otras y les puede orientar su proceso en cuanto al abordaje de lo espacial. Es importante que este curso además de acciones metodológicas que pueden apreciarse en otros cursos, percata algunas que reconocen las capacidades de los maestros en formación.</p>
<p>Observaciones</p>	

Anexo 2

Apartados de entrevistas realizadas

¿Es para el núcleo de relaciones espacio ambiente y sociedad y para sus cursos una preocupación la desigualdad en la escuela?	
Maestros en formación	<p>1. Esos cursos se centran principalmente en lo teórico del curso. Y en lo teórico del curso la escuela casi no se ve incluida.</p> <p>2. No, pues en ningún momento -al menos en lo que recuerdo- se trabajó pensando en la desigualdad que existe en la escuela, quizás en alguno que otro curso se realizó una actividad que se debía hacer como si ya se estuviera ejerciendo la labor docente, pero eso fue lo más cercano que los cursos de este núcleo han estado de la escuela</p> <p>3. Yo creo que se enfoca más en y en transmitir conocimientos sobre la geografía y muy pocas veces se hace una pregunta sobre la escuela...es que todos los finales se piensan...usted cómo lo aplicaría dentro del aula usted qué..cómo transmitir ese conocimiento...yo creo que más que preguntarse por la escuela, se pregunta más por esos conocimientos geográficos y se deja de lado es factor fundamental que es la escuela, pues al fin al cabo tenemos que tener un conocimiento amplio en geografía e historia</p>
Profesores	<p>1. Ciertamente, creo que el núcleo a diferencia de lo que tú dices que se ha preocupado un poco más por el que y él como cierto, ustedes están preguntando es por el dónde y el para quién cierto, yo creo que en donde el Núcleo de Relaciones Espacio, Ambiente y Sociedad ahorita va a responder mis cursos si hay una preocupación por la desigualdad en la escuela, entiendo que el núcleo en sus ideas fuerza habla incluso cuáles son las fuerzas que mueven al núcleo por ejemplo, y está la diferencia, diferenciación incluso pensándolo en prosa escrito cómo están los documentos del núcleo cómo los marginados, pero también pensar que eso sería aunque cierto y de pronto hasta un como pero si lo pensamos en términos del dónde creo que en el proceso de formación de no solamente el programa del núcleo si vamos a hablar de eso estaba pensando que ustedes y lo voy a hablar así un poco más de mis cursos no estamos pensando que ustedes van a hacer solo maestros de la escuela tradicional, volver Ministerio Público o privado no van a hacer de la escuela regular tal y como la conocemos la de calendario A que tiene una jornada de tales y tales y que tiene toda la lógica sino, que ustedes van a ser maestros en diferentes contextos escolares y no escolares sí hay una preocupación por el dónde y si es por el espacio si es por la preocupación por el ambiente del espacio visto desde pensarlo cómo se ve desigualdad la escuela creo que los cursos incluso los que usted hace parte creo que son se está buscando que desde el inicio haya una preocupación por pensarse sea el paisaje sea el medio geográfico sea el territorio sea cuando se trabajó en la geopolítica con ustedes nuestra política geografía económica los cursos de seminarios seminario de problemas sociales contemporáneos esa pregunta por la espacialidad creo que está atendiendo a que la espacialidad es una construcción social y subjetiva y a ustedes mismos se ponen a consideración porque ustedes mismos están pensándose cómo es que ustedes han devenido en ser los maestros que son pensando en las especialidades de sujetos en formación como maestros en formación</p>

que vuelve lo digo lo reitero no lo estamos pensando y nunca lo he entendido así que la Facultad de Educación es una facultad que solo forma maestros de tal tipo digo por poner un ejemplo por ejemplo los normalistas que salen ya ya sabemos cómo salen los normalistas preparados de tal forma que ellos evidentemente están preparados hasta donde sé para otros contextos cierto pero usted está pensando que ustedes puedan trabajar en el campo comunidades rurales en comunidades de resistencia étnica como ya hemos visto el trabajo de sus compañeros y creo que el núcleo ha ayudado a pensar esas especialidades y no solamente el núcleo, cada curso desligado si lo quisiéramos porque hay un trabajo de nosotros de los profesores del núcleo por pensar no sé y creo, porque cada uno de los conceptos fuerza que trabajamos en cada 1 de los cursos ustedes van a entender que el espacio y la espacialidad está construido a partir de la subjetividad pero también a través de una relación de poder que están cifradas en desigualdades de todo tipo como usted bien lo dijo no solamente desigualdad de tipo cognitivo cuando pensamos que los niños hay que hablarles del pensamiento espacial y que nosotros también lo tenemos que desarrollar si somos universitarios y creemos que tenemos una dificultad con ese pensamiento o con ese desarrollo del pensamiento espacial, entender también que no es una obligatoriedad en tanto que usted está en el curso y si no lo desarrollan porque entonces ahí estaríamos pecando de no notar que hay una diferencia entre cada uno de ustedes entre cada uno de los maestros en formación como universo y entre cada uno de ustedes en las libertades que nos ofrecen es cierto que los cursos al menos los que yo siento para que usted dirijan sus problemas de investigación todos los trabajos es para que ustedes tengan materiales para la escuela pensarse siempre el acto educativo es ustedes como enseñarían el paisaje desde el interés particular entonces ahí va a estar fuera del espacio y la especialidad de las relaciones espacio y desde pensarnos por ejemplo el paisaje en términos culturales, que no es lo mismo pensarnos la construcción del paisaje de un barrio en Medellín hoy a pensarnos la construcción de una espacialidad y la escuela o la comunidad o estos muchachos que estuvieron allá en el Golfo y graba con el profesor Diego cómo es que se llama esa comunidad que es muy bonita te acuerdas que estuvieron Camilo Rave Alejandro García que ellos estuvieron varios allá que han estado todo lo que se habla por ejemplo incluso en la misma pandemia estoy volviendo a lo que estamos hablando a lo que ocurrió con relación a la pandemia y como los proveedores aportamos más que del núcleo de nuestra propia experiencia es decir, desde dónde está hecha por cómo muchachos de la comunidad del programa que hacen parte barrios donde se está pensando que cada 1 de ustedes pertenecen barrio por ejemplo si hay programas el programa por ejemplo, el pensamiento espacial desarrollo incluso los conceptos de hologramas socio espaciales y desde ahí hay especialidades que acabó el importe que se han hecho espacialidades que van desde la casa desde la casa materna desde lo que ocurre en las relaciones de una casa y la diferencia que hay espacio cómo piensa el espacio mi abuela mi mamá cierto como lo pienso yo a cómo lo piensan que las personas que habitan cierto lugar propio como Carlos E o como el parque de San Antonio que sí está mirando cómo se produce el espacio y la especialidad pero también se está pensando que estos jóvenes tu maestro en formación van a ir a trabajar en comunidades en contexto escolar es donde es preciso hablar de esas comunidades y pensar con esas comunidades cómo es que ellos han construido lo que se llama espacio espacial y así que le tengamos que decir palabra puede ser el territorio o la región es decir alguno de los meta conceptos de cómo se produce el espacio especializado de los conceptos claves en Geografía entonces creo que sí hay una preocupación no que digamos que está cifrada pero al menos yo sé que en los programas del núcleo relación especialmente sociedad hablamos de la diferenciación y la diferencia y también que

hay precisamente desigualdad de todo tipo económico, político, cultural porque si ustedes van a ir a trabajar en la Amazonía con una Comunidad de resistencia o a ir a trabajar en Urabá en San José de Apartadó en una comunidad o en una comunidad por ejemplo, de persona reinsertada las sociedades del conflicto armado o en una Comunidad de campesinos, o en una comunidad de muchachos que son muralistas raperos que usted van a traer con el pelo muchas en las prácticas en combos entonces como a pensar con cada uno de los muchachos del espacio sin tener que ser que hayan recetas propias sino que es como es el proceso de formación de ustedes y creo que si la pregunta si es por el donde tanto ustedes los conceptos cómo lo desarrollan los cursos y entonces qué tipo de maestros estamos formando para que se piensen es donde más que decirles piensen el donde desde ya incluso las mismas prácticas que no han tenido tanto de las relaciones un trabajo de grado pero los que se han decantado por ahí durante porque la línea de práctica no se han abierto tanto si se piensa el concepto de desigualdad pensando la desigualdad en términos amplios desigualdad económica política, cognitiva cierto creo que si lo piensa.

2. aportar a una formación de maestros que sean capaces de tener voz propia que sean capaces de tener autonomía, maestros nuevos, unos modos de ser maestro tener en cuenta la crisis de la socio profesión porque es una realidad, no solo la crisis de la profesionalidad docente, sino la crisis de las socio profesiones.

Entonces en esa medida nosotros hemos configurado una serie de núcleos que están constituidos por los cursos y precisamente el hecho de pensar la desigualdad en la escuela se sitúa con más énfasis en los cursos que hacen parte del núcleo práctica pedagógico porque es objeto de interés en estricto sentido, pero hablar de las desigualdades en un mundo amplio, creo que los cursos del núcleo de relaciones espacio, ambiente y sociedad, los cursos abordan la desigualdad social, pero si situamos esto en la escuela, tenemos que decir que específicamente este objeto creo que es más de objeto de los cursos de práctica.

Entonces el contenido del curso también debe atender lo que tiene que ver con esas orientación espacial a muchos asuntos de la escuela, y me imagino que allí se trabaja muchas desigualdades los propósitos que tiene el núcleo o con el propósito que tienen los cursos en esta renovación que estamos haciendo de otras miradas de los propósitos que deben atender los cursos, pues creo que hay una clara intención de formar maestros que conozcan el espacio-espacialidad que tenga una mirada ética y una mirada política y no solamente eso, sino que desde asuntos ideológicos, culturales, históricos y demás. Entonces creo que, en definitiva, la preocupación no es la desigualdad la escuela, la preocupación del núcleo sociedad y contextos en el tiempo, por ejemplo, son las desigualdades sociales.

Lo que pienso es que para los núcleos tienen unos objetos muy específicos, sin embargo, el tema de la desigualdad es objeto de tratamiento allí.

El qué, el cómo y el para qué son preguntas que son importantes desde el punto de vista de un sujeto inexistente, y yo hacía siempre énfasis con los estudiantes que lo que me interesa es el donde y el con quienes, porque puedo darles miles de respuestas de cómo planear una clase para trabajar con las niñas del colegio la enseñanza en la loma de los balsos, pero también les puedo dar, sabiendo el donde y con quienes, aportes para

	<p>trabajar con los niños de Golondrinas está presente, aunque no esté presente en los documentos, pero si en las discusiones de clase</p> <p>3. Explícitamente dentro del núcleo no existe esta esta preocupación, no formulada de esa manera, como una preocupación por la desigualdad en la escuela, concretamente no está, explícitamente no está, uno pudiera leer entre líneas, de pronto en los cursos, se pudiera pensar que en esos cursos se pudiera trabajar esto, pero explícitamente no.</p>
Egresados	<p>1. Recuerdo con muchísima nitidez que desde esos cursos se trabajó bastante y fue muy evidente la preocupación por la desigualdad social, incluso recuerdo que en uno de esos cursos hice un trabajo sobre la movilidad social en India teniendo en cuenta la desigualdad tan profunda que se vive históricamente en esta sociedad. Sin embargo, aquí haciendo como el esfuerzo de recordar no recuerdo algún indicio sobre la desigualdad en la escuela propiamente...Pero es de este núcleo de relaciones espacio ambiente y sociedad no recuerdo que haya habido esa preocupación directa explícita de la de la desigualdad en la escuela como tal</p> <p>2. No, debería serlo, todas las ciencias sociales y en especial, las licenciaturas en educación, deberían en pro de analizar la manera como se establecen las relaciones en la escuela, teniendo a la desigualdad como un elemento que es necesario superar, o por lo menos hacerlo visible, ya que aunque hace presencia en nuestra escuela, pareciera que a muchas personas deja de importarles por dedicarse más, desde una postura egocéntrica, en replicar un conocimiento específico, sino orientar la formación y educación recibida hacia estrategias que permitan lograr que cada día esta desigualdad que se presenta en la escuela sea menor, sea atendida y pueda llegar a ser superada.</p> <p>3. Si, yo digo que sí porque la desigualdad tiene mucha relación con dos asuntos: la política y el espacio; y no hay nada más interesante que nosotros como licenciados que podamos interpretar es cómo el espacio es lo más político que hay y cómo a partir de las reflexiones de las espacialidades de las personas podemos interpretar inequidades y desigualdades a nivel escalar, porque este componente relaciones espacio ambiente y sociedad se trabajan muchos temas de la sociedad.....Yo digo que en todos se trabajan la desigualdad entre las personas y esa desigualdad tiene que ver con un tiempo y un espacio puntuales, entonces nosotros analizamos mucho la desigualdad a partir de diversos fenómenos, la desigualdad en el acceso a la educación, a la vivienda, al trabajo, a servicios básicos para tener una vida digna, entre otros, como la tierra, como la disputa por la apropiación del territorio.....Entonces, la desigualdad es un tema que está muy ligado a los intereses de este componente porque para mí es un tema que tiene que ver mucho con la política y la geografía. El espacio es politizado y cuando el espacio se politiza empieza a haber pujas, tensiones, relaciones de poder en él que van a generar inequidades y desigualdades entre un sector y otros, o entre algunas personas y otras; y en la escuela que es ese centro de pensamiento privilegiado acá en la pregunta, pero podría ser fácilmente una biblioteca, un museo, la calle, junta de acción, un hospital, etc. En este escenario donde nos ubicamos, que es la escuela, la desigualdad viene a ser ese tema de interés a trabajar con los estudiantes.....Se trabaja, me trabajaron los profesores, no solamente pensado para trabajar con los estudiantes en el aula porque sería el espacio privilegiado a futuro, pero en si se trabaja las desigualdades a nivel escalar y eso me parece muy importante en este componente. Hay diversas escalas a partir de las cuales la desigualdad como nosotros como docentes en formación</p>

	trabajamos para llevar ese aprendizaje, para compartirlo y reconstruirlo con los estudiantes en la escuela.
--	---

¿Cómo se reflexiona desde los cursos del núcleo de relaciones espacio ambiente y sociedad sobre el dónde y el con quién del acto educativo?	
Maestros en formación	<p>1. Nos va a permitir pensarnos esa educación, por ejemplo, a quienes tienen unas facilidades materiales uno le va a ofrecer otro tipo de explicaciones y de herramientas, mientras que cuando nos enfrentamos a otro tipo de personas que no tengan facilidades materiales, o que no tengan facilidades en el aprendizaje nos tenemos que pensar totalmente diferente.</p> <p>2. Pues hay una primacía en este núcleo sobre el espacio, el territorio, el ambiente, los fenómenos que se dan en el medio, es decir, va mucho más ligado a lo geográfico y espacial y no tanto en la escuela y en lo que constituye el acto educativo, es decir, en el estudiante y docente.</p> <p>3. Se puede decir que incluso es invisible porque más que preguntarse por el dónde y el quienes se termine preguntando por el qué y el cómo.....a sido mínimo esa la reflexión y pues igual yo creo que también es función de nosotros como estudiantes hacer esa reflexión porque yo creo que una de las cosas que nos han dicho mucho al iniciar por ejemplo la carrera es que nosotros entramos a una licenciatura pero a nosotros no nos dan una fórmula para enseñar en una escuela o sea nos dan los conocimientos pero ya ves como cuestión de cada maestra en formación de que se pregunte por eso contextos pues yo creo que así estaba más enfocado como en una subjetividad ya es cuestión de cada maestro en formación desde sus prácticas cómo vincular es donde y es con quién.....como lo dije anteriormente la licenciatura si nos dan los conocimientos pero ya eso explícitamente que tiene que ver con lo de la escuela ya sea dentro de debes de contestar la aplicabilidad ya una vez dentro del ejercicio docente no tanto como maestro en formación sino dentro del ejercicio.</p>
Profesores	<p>1. Porque estamos haciendo la pregunta por el dónde por qué ustedes al menos en los 4 cursos que estoy orientando en este momento que son los cursos de paisaje medio gráfico en cada uno de ellos deben desarrollar estrategias para cómo enseñar y lo van a enseñar cómo ha visto usted desde la Universidad algunos han elegido la Universidad con los compañeros sobre todo cuando había más presencia de nosotros éramos los estudiantes y se hacían unos ejercicios donde pensaba y cómo se enseñaría eso cómo se enseñaría es por ejemplo a quienes que se le podría enseñar a una persona invidente el paisaje o podríamos preguntarnos con niños invidentes ellos cómo perciben el paisaje y como nosotros aprender de ellos solamente llevarlo como un maestro que está formando a niños y adolescentes en cualquier contexto ya lo hemos dicho el donde puede ser en una comunidad rural en una comunidad afro en una comunidad indígena mestiza en una comunidad que puede tener incluso en fundaciones en cierto y no solamente son fundaciones que requieren la ayuda humanitaria decir no solamente a mostrar en la Guajira podríamos trabajar con ancianos que requieran el pensarse eso y que haya una pregunta por eso cierto entonces también está la pregunta por todas las relaciones que hay entre el espacio con el que tienen con el quien un sujeto espacial el hombre espacial el hombre y la mujer espacial entonces cuando pensamos en quién primero volví y reiteró algo y que reiteró algo que dije ahorita</p>

Algo que dije ahorita pensamos en ustedes cómo están pensándose el espacio el ambiente y la sociedad porque de desde ahí inicia con una reflexión epistemológica y una reflexión epistemológica que los lleve a ustedes a desarrollar incluso desde sus propias vivencias y experiencias cierto estamos pensando es que afuera más que una afuera de la escuela hay una especialidad que está construida por nodos, por redes por sistemas por acciones por efectos por cada una de las cosas que nosotros hemos puesto en las teorías en medio de eso está la escuela como otra especialidad donde se entretejen y a veces se desdibujan o se esconden las relaciones que se supone están entretejidas de toda la sociedad como sujeto de entramado cuando estamos hablando de escuela y luego no solamente la escuela tradicional puede ser en un Cabildo indígena estar trabajando con las comunidades y con los manos de esa comunidad cómo es que ellos se piensa en el espacio entonces empieza con el maestro en formación y se va esa comunidad porque ahí es donde se pregunta con quien usted con quien va a trabajar se va a trabajar con jóvenes para trabajar con población presidiaria o en estado de reclusión para trabajar con población en situación de calle para trabajar con jóvenes de una Universidad privada para trabajar con una Fundación que tiene los suficientes fondos como para que usted pueda desarrollar incluso procesos de investigación entonces quién es pensarnos cada 1 de los sujetos que hay y los intereses particulares que ustedes tratan de relacionar entre sí estamos hablando de relaciones espacio, ambiente y sociedad estaría todo lo ético y lo político todo lo estético y todos los científicos y si yo hablo de lo ético y lo estético estoy hablando de cada una de las subjetividades que las comunidades entretejen

estarían las relaciones que nosotros llegamos a establecer desde el inicio los cursos de relaciones, espacio, ambiente y sociedad con una pregunta epistemológica hasta el entramado en unas especialidades definidas dígame un tramo de una porción de una salida de campo o dígame toda una región en África o toda una región en Oceanía o en la Amazonía, Europa o como se piensa el sujeto desde el parque San Antonio el espacio cada uno evidentemente pues con un trabajo epistemológico y metodológico que obedece a que ustedes cuando terminen esos cursos tengan un entramado conceptual lo suficientemente sólido para seguir desarrollándolo pero las preguntas por cómo se están pensando esas relaciones del espacio ambiente y sociedad con la literatura con la danza con la comida que ya hemos visto que no es la gastronomía alimentación con el cuerpo cierto con cada una de las formas en las que la especialidad en salta desde un sujeto espacial que empiezan este cuarto en mi cuerpo estoy en una casa en un barrio en una unidad y como todo eso me va entretejiendo creo que si pensamos en con quién con quién desde ya porque estamos pensando que ustedes pueden llegar a ser maestro de niños o de adolescentes en cualquier condición e incluso de alguna manera lo hemos tratado de mirarlo y es con las personas invidentes cómo pensar el paisaje con las personas que no tienen todos los sentidos porque eso se agarra del epistemológico si hablamos de que son mucho que esto es muy de lo visual entonces qué hay que pensar que hay otras formas de aprender que ustedes ya han detenido también de lo pedagógico cierto que rebasan la visión que creo que nos ayudan a entretener que hay que todo es interdependencia y que cada uno de los intereses particulares que tienen sujeto están entretejidos con una sociedad esa sociedad tiene unas ideas en contra son diferentes en pugna una subvención a unos intereses particulares si se quiere se camuflan como intereses más más democráticos otros que si tienen digamos un cariz más público llegan a luchar por esas diferencias y cómo se produce el espacio que hay unos choques y esas diferencias en ideologías esas diferencias económicas esas diferencias de clase de género de edad cierto de condición de orientación sexual e identidad de género se

	<p>entretengan en los cursos de espacio ambiente y sociedad si lo pensamos incluso del mismo cuerpo desde la subjetividad pues creo que sí</p> <p>2. Con la lectura que yo hago de los programas de curso, no noto que haya una alusión en los objetivos, o sea, de una manera expresa, sobre el acto educativo, tal vez en algunos propósitos de formación, o más bien en algunos de los objetivos se hace alusión a la escuela, de pronto alusiones, como también en la justificación, y de pronto en uno que otro se puede encontrar ese asunto de las desigualdades, en el acceso de los recursos de cualquier índole, intelectual, económico, social.</p> <p><i>¿hay un cuestionamiento por eso educativo dentro de ese contexto al que se va?</i></p> <p>Sé que muchas salidas de campo tienen mucho que ver con la escuela, en los itinerarios u objetivos tienen la visita a una escuela rural... No solo escuelas de la básica, sino también de cómo se vienen dando las condiciones escolares.</p> <p>3. Colombia territorio y territorialidades y medio geográfico, en ambos cursos no existe una preocupación explícita y concreta sobre esto implícitamente sí porque estos cursos se trabajan aspectos que tienen que ver con el medio el medio geográfico, se está hablando de espacio geográfico y particular entonces implícitamente en qué medida en que se trabajan las diferencias que se pueden encontrar en espacios rurales, en espacios urbanos, en espacios altamente modificados y algunos conservados, además como estamos hablando de medio geográfico, eso incluye a las personas, a la cultura pero no hay una discusión explícita en los cursos, sino implícita.</p>
Egresados	<p>1. no recuerdo cómo en esos cursos de este núcleo se pensó en el dónde y en el con quién del acto educativo en sí recuerdo que eran cursos de contenido conceptual muy fuerte, muy grueso que trabajábamos elementos muy propios de la geografía... nunca se estableció la relación pedagógica entre el qué en dónde y con quién enseñar por ejemplo eran cursos altamente conceptuales y estas preguntas no sé abordaron recuerdo de hecho que la formación de muchos de estos profes era enteramente disciplinar más no pedagógica...</p> <p>aprendí mucho en términos conceptuales, pero lo didáctico era completamente nulo... pero, pero esto del dónde y el con quién y las demás preguntas de la didáctica repito nunca se consiguió la reflexión con respecto a ellas y a esa formación en términos conceptuales o disciplinas desde la geografía...</p> <p>Pero en cuanto a algo educativo había una pregunta muy fuerte por lo social eso hay que resaltarlo no era solamente geografía física en el caso de este curso digamos específicamente, sino que como en determinados espacios territorios y cabo ciertas características físicas geomorfológicas, recuerdo también muchos de curso, pues incidían en ciertas dinámicas sociales es decir no era descontextualizado no era una enseñanza digamos completamente ajena a las dinámicas sociales económicas culturales...</p> <p>Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales nos veíamos muchas veces como y lo voy a decir en estos términos porque sé que me comprenden como a gatas para comprender ciertos asuntos muy matemáticos estadísticos. Recuerdo cuando nos</p>

ponían hacer los mapas de curvas de nivel, un montón de gráficas de tablas y mejor dicho le tocaba uno hacerse todas las estrategias posibles para poder comprender, no quiero que queden el ambiente que el profe no era un buen profe, él hacía un esfuerzo incluso era en cierta manera muy paradójica era muy didáctico, sin saber de didáctica, nos tocaba hacer un esfuerzo enorme para tener buen desempeño para poder comprender y aprender algo porque era bastante disciplina e incluso le repito le tocaba uno utilizar estrategias preguntarle al primo al amigo al vecino que supiera de matemáticas de estadística, para esa época con el plan de formación que teníamos no era para nada nuestro fuerte entonces había un nivel de exigencia y una ruptura sin duda con el núcleo de formación pedagógica por ejemplo y todos los cursos de formación también en didáctica...

los trabajos finales porque eso era una apuesta así que una no digamos investigación en el sentido riguroso en términos ejercicios indagación bastante fuerte, la inmigración en Canadá ya me acordé, lo recuerdo muy bien y con la profe tampoco había digamos a esa esa pregunta por lo didáctica con ninguna de las preguntas de los componentes de la didáctica ...

Nos daba elementos para comprender y las y las lecturas eran muy interesante en ese espacio se aprendió bastante pero tampoco recuerdo que haya habido relación digamos articulación con lo didáctico...

Esa pregunta por lo pedagógico y por lo didáctico era muy invisible...

Fue muy operativo y la pregunta por los componentes de la didáctica en los que ustedes tienen dos intereses particulares, pero no recuerdo tampoco que nos hayamos orientado a ninguna ni a las que ustedes están pensando ni a las demás...

quedamos como satisfechos por la formación disciplinar que recibimos todavía eso lo agradezco profundamente, pero salíamos como consternados de la visión de la pedagogía para estos profes, decir que eso no era ciencia, que eso no era importante creo que ahí sí fue muy determinante la formación de estos profes, muchísimo porque bueno y digamos también el posicionamiento que se asumen frente a los saberes.

2. El acto educativo se realiza en cada espacio y con cada persona que interactuamos, no se puede simplificar este a la interacción escolar. El maestro no deja de serlo por terminar una jornada escolar; en la calle, en las redes, en cada lugar que se encuentre, en cada espacio que ocupa será visto como el maestro y cada uno de sus aportes será observado e introyectado como representante del conocimiento académico, de ahí la importancia que, en estos cursos, se trascienda más allá de la formación específica en un área y se tome al sujeto como un ser en formación constante mediado por el medio geográfico y por su interacción en él.

3. pensaría yo que el dónde son esos escenarios de aula o de ciudad universitaria y las salidas de campo, porque es importante poner a trabajar y establecer relaciones entre lo que aprendemos y debatimos en clase con los contextos, entonces pensaría que ahí está y en muchos de los cursos hay salida de campo...entonces dónde se reflexiona, se reflexiona en el aula de clase, de manera autónoma en su casa cada uno leyendo los

	<p>textos y en los escenarios de ciudad universitaria y en las salidas de campo, porque es la posibilidad de poner a la luz la “realidad” o de esas comunidades a las cuales vamos, viajamos, interactuamos e investigamos con las personas que habitan allí esas desigualdades e inequidades y lo que aprendemos en clase...nosotros tenemos un proceso de prácticas tempranas tratamos de dejar muy en claro que el tema de las desigualdades en las prácticas temprano, ese sería otro “dónde”, pero ya con mayor fuerza después, porque ya uno ejerciendo como docente ya tiene un pensamiento diferente como cuando se era estudiante, tiene más recorrido, tiene más posibilidades de tiempo, porque las prácticas tienen una temporalidad muy corta.</p> <p>El con quién del acto educativo es con las personas que directa o indirectamente hacen parte de esa situación de formación-aprendizaje, entonces si estás en ciudad universitaria, en clase con tus compañeros y el profe, si estás en el centro de prácticas reflexionando sobre esos temas, sería el docente cooperador, los estudiantes y las directivas, si es salida de campo, las personas que investigan con uno, que registran con uno están ahí brindando información.</p> <p>Entonces el dónde son muchos escenarios, el quienes son muchos actores con diferentes intenciones, formación ideológica, procedencia regional, familiar, educativa.</p>
--	---

<p>¿Qué posibilidades has encontrado para pensar las diferencias en la escuela a partir de los cursos del núcleo relaciones espacio ambiente y sociedad?</p>	
<p>Maestros en formación</p>	<p>1.se le puede sumar la historia por ejemplo y ver cómo se crea un centralismo en los espacios, donde los centros pues generalmente se llevan un control de estas facilidades creando las desigualdades</p> <p>2.Por lo que, al hablar del espacio, se piensa en los diferentes espacios que habitan por ejemplo los que van a la escuela, es decir, en los barrios a los que pertenecen los estudiantes, siendo el contexto un influyente que, aunque no determina, si establece ciertas diferencias en las personas que lo habitan, diferencias que se evidencian en la escuela y que claramente constituyen el ambiente que en espacio escolar se genera.</p> <p>3.espacio ambiente y sociedad nunca se ha preguntado por ese otro pues yo digo que como lo dije en la primera pregunta es pues más enfocado a ese conocimiento geográfico no tanto por el preguntarse por la escuela sino por la aprensión de sus conocimientos al fin y al cabo yo creo que eso no se pregunta o al menos eso no se lo pregunta las licenciaturas que no tengan que ver con educación especial pues me atrevería a ser un poco insolente al hacer esa afirmación pero yo creo que es así porque dentro de ninguna de las dentro de los cursos de formación al menos pues como esa línea espacio ambiente esos días no sé no hay como un curso que diga eh no sé taller de Geografía para personas con condiciones o discapacidades diferentes no sé algo así o capacidades diferentes perdón no yo creo que en general eso no es una pregunta que abarque ni a la licenciatura en Ciencias Sociales a licenciatura no se atreven cómo hacer como cuestionamientos a eso que uno en el ejercicio docente se puede encontrar dentro del aula y que termina siendo también un poco impactante algo en que lo lleve a uno a cuestionarse esos conocimientos que uno aprendió o que recogió en la Universidad pero que al encontrarse por ejemplo en el en el aula de clase un ejemplo un niño ciego y uno</p>

	<p>está explicando no sé las formas de relieve que uno como se pensaría eso pues yo creo que es algo bastante ausente dentro del de la línea de formación.</p>
<p>Profesores</p>	<p>1. Lo que se busca ahí es desde el inicio es que incluso que sirvió como estrategia para esta pandemia para que hubiese menos deserción para que hubiese menos depresión para que de alguna manera se enriqueciera un poco más la situación es abordar los intereses particulares y los conocimientos que han construido como sujetos espaciales desde antes de entrar a la misma Universidad en la Universidad e incluso muchos de ustedes que están haciendo la práctica o alguno de ustedes que ya son docentes cierto entonces esas posibilidades para pensarnos la diferencia en la escuela es que hay una heterogeneidad muy interesante en los maestros en formación de la facultad y el programa cierto pese a que casi todos somos de extracción popular maestros y estudiantes cierto hay una diferencia en cuanto a la historia de vida el lugar donde viven los intereses particulares y eso habla de una diferencia hoy que los jóvenes son o no son una masa uniforme u homogénea que hay unos intereses que van desde lo musical lo deportivo como en el mundo qué piensan hacer cómo se piensan incluso eso que hemos hablado tanto en el mismo programa y el ser docentes por qué estoy siendo docente entonces en ese montón de diferencias en lo que piensan por ejemplo ante lo político cuando hemos visto en los cursos entonces creo que hay una posibilidad desde los intereses y desde las experiencias particulares y subjetivas porque han construido a partir de otros cursos o lo digo y a partir de su experiencia particular.</p> <p>Unas vivencias que nos han dado les han posibilitado conocer las especialidades vuelvo a reiterar desde el mismo sujeto en formación ustedes como maestro en formación hemos pensado diferencias pero también pensando las diferencias en los procesos de investigación porque esos micros de investigación que hacemos en los cursos que devienen las preguntas que hay que trabajar ahí siempre hay una pregunta por la diferencia es muy particular y es cómo percibimos el paisaje ciertas personas y cómo lo perciben las personas de tal lugar en particular dígame en el lago Baikal o dígame porque la chicha y generó un proceso revolucionario que cambió la percepción del paisaje Bogotá de revolucionario ciertas cosas es decir hay siempre una posibilidad desde lo histórico y contingente y lo particular lo que ocurre cada día en el mundo lo que ocurre en nuestras vidas incluso la misma pandemia hasta donde estábamos antes de que se viniera de viniera todo el paro y todas las cómo se fue uniendo cada vez el paro consolidando cada vez más hasta que estábamos en los cursos precisamente no estamos pensando esa misma pandemia como nos hace pensar la misma especialidad yo estoy ahí está Michel Loussault para pensarnos en esa misma charla es decir hay argumentos y posibilidades para pensarnos la diferencia y posibilidades encontrado todas desde que soy maestro en el mismo núcleo decir por abrir el crisol y porque los mismos cursos desde la reflexión epistemológica ha permitido la construcción conceptual y metodológica los cursos entonces si vamos a pensar el paisaje desde múltiples formas de abordarlo desde lo arquitectónico del económico desde lo cultural y cultural muy abierto vamos a encontrar muchas posibilidades de entender la diferencia en la construcción del pensamiento y de la misma desigualdad o el espacio espacialidad es creo que si encontrado muchas posibilidades que quieras desde trabajos para que ustedes puedan desarrollar en un curso hasta los procesos de investigación y lo que ha devenido en uno que otro contexto que después se ha buscado publicado que ha permitido la construcción de una maestría y una pregunta hasta entonces sí hay muchas posibilidades para pensar la diferencia.</p>

2. Aunque lo antrópico se puede ver más en el curso de territorios y territorialidades, incluso en los cursos de Jorge sobre el paisaje, también el profesor Alexander Arenas ha trabajado en la ciudad de Medellín con la literatura y diferentes formas de entender allí el lugar, pues desde allí se puede ver o podría interesarse por las diferencias, por cómo trabajar asuntos de lo espacial y las diferencias en la escuela... indistintamente sea cual sea el curso en el núcleo al que nos estamos refiriendo, yo pienso que la licenciatura da cabida a las diferencias y da cabida a lo alternativo, por un lado, pero se da cabida también a lo que se entiende por las desigualdades, las desigualdades sociales, económicas, políticas, culturales y el derecho a pensar distinto, y eso es el que no podemos perder de vista, el derecho a ser diferentes en derecho a pensar distinto y pienso qué espero que no sea una retahíla y una persona retraída sino que espero que efectivamente nosotros como maestros de Ciencias sociales como sujetos éticos y políticos nos asista la voluntad de acompañar al otro sin importar si es un migrante, sin importarle razones de género sin importar sí son blancos amarillos verdes osi se pinta el pelo de morado de rojo y azul, o por sus preferencias sexuales y por sus condiciones religiosas.

Se da cabida a lo alternativos, se da cabida también a que se entienda las desigualdades sociales, políticas y culturales, y el derecho a pensar distinto.

3. abarcando tanto el concepto la acepción y la categoría de análisis desde ahí se puede pensar Esa diferencia yo puedo abordar, por ejemplo, un espacio como una región, pero es diferente si yo abordo ese espacio como región a si lo abordo como territorio o si lo abordo como medio geográfico, porque cada uno de ellos me va hablar de una relaciones particulares.

No es lo mismo yo hablar de Colombia como territorio en términos generales a hablar de un municipio, de una vereda como territorio, porque ahí se van a encontrar esas particularidades es que van a tener y además porque el territorio tiene bueno, territorio, región, lugar medio geográfico tienen una vinculación muy fuerte con las personas entonces yo le diría que es a partir el desarrollo de estos conceptos dónde nos podemos acercar a pensar las diferencias. No es lo mismo si yo hablo de medio geográfico en Medellín a cuando hablé del medio gráfico de la depresión Momposina porque son contextos diferentes entonces de esos conceptos podemos abordar la diferencia, no es lo mismo un entorno escolar en un barrio de la comuna a un entorno escolar de una escuelita rural o el entorno de una escuela que se encuentre en un barrio de un estrato económico superior y eso se puede abordar esas diferencias se pueden abordar a través de esos de esos conceptos, de hecho por eso los cursos están pensados a partir de estos conceptos centrales de la geografía, que no sólo son conceptos sino también acepciones de espacio geográfico es decir son formas en que se puede abordar el espacio grande pero también son categorías.

Le pongo un ejemplo, si yo voy a hablar del medio geográfico como un recorrido de cuándo surgió ese concepto, cómo ha sido abordado en el devenir, como ha sido trabajado de las diferentes corrientes de la geografía, los diferentes paradigmas ya estaría hablando de esa construcción y evolución de este término de medio geográfico como concepto. Si lo hago como una acepción de espacio geográfico ya tienen que ser

	<p>espacios muy puntuales como es el medio geográfico de la vereda tal en el municipio tal, cuando yo me traslado a la vereda tal del municipio tal, entonces yo ahí tengo que tener en cuenta cómo se relacionan las personas con ese medio, porque estoy hablando del espacio físico, pero también estoy hablando de los ritmos que las personas tienen, las técnicas que utilizan para trabajar allá, de que viven, cuál es la cultura cuáles son las creencias, cuáles son los ritmos, hay una fusión entre los medios de vida es decir, el suelo, el agua, la atmósfera y las personas en conjunto una forma de cultura y si lo voy a abordar como característica o más bien como una categoría de análisis entonces ya yo empiezo a mirar ahí a partir de esa vereda Cuáles son los problemas que se originan en el lugar problemas de qué tipo de cualquier cantidad de pobreza desigualdad desequilibrio porque en la categoría de análisis lo que busca son las relaciones las interacciones que se dan en las personas y entonces mire que no es lo mismo como concepto como acepción o como categoría de análisis. Eso sin duda abordar este asunto a partir de cursos que tienen como base los conceptos centrales de la geografía permiten pensar esas diferencias en la escuela que es a lo que ustedes le apuntan, o sea como el curso apunta a trabajar a las diferencias perdón como el núcleo le apunta a trabajar a las diferencias en la escuela y lo hace a través de los conceptos porque los conceptos precisamente, tienen diferentes dimensiones y en esas diferentes dimensiones pueden abarcar espacios y problemáticas muy diversos. no se eligió medio geográfico por darle otro nombre, alguien podrá decir le hubieran podido llamar a eso geografía física, alguien en medio la ignorancia diría eso lo habían podido llamarte así, sino que se puede llamar geografía física y la geografía física en la relación en las personas tienen con el medio y si hacemos énfasis en la relación que las personas tienen con el medio entonces tenemos que entender que esa relación de las personas con el medio es totalmente diferente en todos los entornos listo, si ustedes lo pueden leer de forma no explícita porque no se trabaja explícitamente así, pero implícitamente realmente eso es lo que lo que hace.</p> <p>En cuanto a las diferencias en la escuela si bien ese asunto no es explícito en el núcleo, lo van a ver que eso no es absolutamente eso no aparece ahí en el núcleo que aparece en la licenciatura, pero en el núcleo no aparece. Bueno tal vez está diciendo mentiras probablemente sí aparece también en el núcleo en la parte inicial del documento porque precisamente el documento del núcleo parte del documento de la licenciatura.</p>
Egresados	<p>1. Las puertas que abierto han sido de tipo disciplinar como esas herramientas disciplinares elementos para comprender para reflexionar asuntos incluso propios de la escuela las dinámicas de los barrios de las comunas y sus asuntos geopolíticos que trascienden lo nacional bueno etcétera creo que repito las posibilidades las herramientas o los elementos conceptuales que te brinda un toque que brindaron esos diferentes espacios recuerdo muchos conceptos muchos de ellos, gracias a estos a estos cursos pero pensar las diferencias digamos que eso es un asunto de la escuela o en la escuela creo que es un asunto que de manera indirecta lograron estos cursos es decir no fue una preocupación no fue algo que se evidenció que se vio de manera explícita que se abordó...con todos los elementos conceptuales que se lograron, con el desarrollo de habilidades yo recuerdo con mucho Incluso con agradecimiento como hacíamos, desarrollamos un montón de actividades de talleres de exámenes.</p>

En los exámenes parciales y ensayos textos reflexivos montón de tareas y actividades que todo eso le permitió a uno desarrollar competencias habilidades que aprovecha y desarrollar para pensar las diferencias en la escuela pero no fue un objetivo claro explicado de manera particular por eso de hecho la escuela era ajena era muy ajena a las reflexiones propias de todos los cursos en geografía física se hablaba de geografía física de que en climatología, climatología cero escuela, en cartografía en por ahí como por los lados Depronto es que no había relación entre ninguno de esos objetos el saber disciplinar con la escuela de verdad como el esfuerzo y no encuentro esa relación digamos que se lo repito esas competencias de análisis de comprensión de proposición que se trabajaron en los cursos pero no porque haya sido un objeto o una preocupación específica.

2. Las posibilidades son infinitas, cada curso nos da la posibilidad de explorar, conocer y profundizar en una cantidad de elementos que a veces pasan desapercibidos en la escuela y que marcan esas diferencias. Ahora bien, lo que también nos posibilita, es reconocer la educación como un todo NO homogéneo, es decir, partiendo del lugar, el clima, sus prácticas, se generan diversos grados y maneras de presentarse las diferencias en la escuela; no es algo negativo, no puede pensarse las diferencias como algo exclusivamente causante de algún daño al sujeto; esa diferencia puede estar alimentada también por experiencias innovadoras y que permite una heterogeneidad en las prácticas y maneras de vivir la escuela en Colombia. Desde la universidad se hacen lecturas muy idílicas del contexto educativo, se piensa muy idílicamente, por un par de meses que se pasan en ellas durante las prácticas, pero la realidad de la escuela en la cotidianidad nos ayuda reconocer que cada día es una experiencia nueva, que de nada sirve el conocimiento específico si desconocemos el aporte que la pedagogía hará a nuestra práctica y que nos permitirá reinventarnos para que ese conocimiento específico que recibimos de estos cursos lleguen de manera significativa a nuestros contextos escolares

3. al pensar en un componente geográfico tan grande pensaría que es importante trabajar bastante sobre la didáctica de la geografía y la historia esa es una posibilidad educativa enorme a la hora de trabajar la desigualdad...

pienso que las salidas de campo son una posibilidad tremenda para trabajar no sólo los hace la desigualdad o el tema de las diferencias en toda su expresión las diferencias ideológicas políticas diferenciadas en las apariencias en los roles en las identidades sexuales y de género en fin, en las diferencias de las personas me parece interesante trabajar el asunto de los roles y de las salidas de campo la apropiación del espacio en la Constitución de las diferencias y las identidades de las personas con las que hacemos parte de Ciudad educativa o sea los muchachos muchachas eso me parece interesante para mí muy importante salir de la escuela o aprovechar los espacios diferentes al aula de clase que tenga la institución para poder amenizar un poco ese tipo de reflexiones y estamos hablando de espacio ambiente y sociedad me parece chévere que nos salgamos de la clase...salir a aprovechar el escenario aprovecharse y apropiarse de los espacios no sólo de la escuela sino también de ciudad porque no creo que llevándolo sólo en la teoría podamos trabajar un tema tan grueso como las diferencias y las diferencias se dan a partir de la apropiación de ciertas especialidades en un lugar donde habitamos es decir la ciudad la escuela la casa.

--	--