



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**POTENCIAL DIDACTICO DE LA LECTURA DEL
PAISAJE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES EN EL CORREGIMIENTO SAN DIEGO -
LIBORINA**

Autor

Ever Yony Sánchez Pérez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Potencial didáctico de la lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el
corregimiento San Diego - Liborina

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de Magister
en Educación

Por
Ever Yony Sánchez Pérez

Asesor
Magister Jaime Andrés Parra Ospina

Maestría en Educación. Línea: Didáctica de la Geografía

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2020

Dedicatoria y Agradecimientos

*A mis padres Elidía y José,
mi esposa Luz
y a todo el campo colombiano.*

Mis agradecimientos a mi asesor el Mg. Jaime Andrés Parra Ospina por su orientación. A la Dra. María Raquel Pulgarín Silva, maestra de quien he tenido siempre el mejor ejemplo y el mayor apoyo en mis procesos académicos. A la I.E San Diego en cabeza de su Rectora Doralba Correa Sepúlveda y los jóvenes del Grado 7°/2019.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteamiento del Problema	5
1.2. Antecedentes del Problema	14
1.2.1. Estudios sobre el Paisaje	14
1.2.2. Estudios sobre la Educación Rural	20
1.3. Pregunta de Investigación	25
1.4. Objetivos	25
1.4.1. Objetivo General	25
1.4.2. Objetivos Específicos	25
1.5. Marco geográfico del Municipio de Liborina	26
1.5.1. Caracterización del Corregimiento San Diego	28
1.5.2. Generalidades de la Institución Educativa San Diego	32
2. MARCO TEÓRICO	36
2.1. De qué geografía Hablamos	36
2.1.1. Objeto de estudio de la Geografía	38
2.1.2. El Paisaje como Aceptación del Espacio Geografico	40
2.1.3. Perspectivas Teóricas a considerar en la Lectura del Paisaje	43
2.2. A propósito de la Geografía Escolar	49
2.2.1. Concepciones de la Didáctica en la Geografía	53
2.2.2. Por el aprendizaje del Paisaje	55
2.3. La Educación Rural	59
2.3.1 Lectura del Paisaje en la Educación Rural	63
2.4. La Salidas de campo y su relación con la lectura del paisaje	67
2.4.1. La salida de campo como Estrategia Didáctica	68
2.4.2. Componentes y momentos de una Salida de Campo	69
3. METODOLOGÍA	73
3.1. Momentos de la Investigación	75
3.1.1. Primer momento: Contextualización y Conceptualización	75

3.1.2. Segundo momento: diseño instrumentos de investigación	77
3.1.3. Tercer momento: aplicación de los instrumentos de investigación	78
3.1.3.1. Test de caracterización del grupo	78
3.1.3.2 Talleres investigativos	81
3.1.4. Cuarto momento: significación	86
3.1.5. Quinto momento: generación de la propuesta	88
4. Significación: Análisis de Resultados	89
4.1. Concepciones sobre el paisaje en los estudiantes del grado séptimo de la I.E San Diego	89
4.1.1. Primer Taller: concepciones sobre San Diego	91
4.1.2. Segundo Taller: conocimiento sobre el territorio	93
4.1.3. Tercer Taller: cambios observados en el paisaje de San Diego	95
4.1.4. Cuarto Taller: descripción del paisaje de San Diego	98
4.1.5. Guía Salida de Campo	104
4.2. Elementos conceptuales en la lectura del paisaje. Modelación Teórica	114
4.3. Elementos de una estrategia para leer el paisaje en la enseñanza de la geografía	117
4.3.1. Objetivo	118
4.3.2. Contenidos	118
4.3.3. Métodos	119
4.3.4. Medios	119
4.3.5. Forma	120
4.3.6. Evaluación	120
4.4. Participación en Eventos Académicos	124
5. CONCLUSIONES	125
6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	129
ANEXOS	136
Anexo 1. Consentimiento Informado	136
Anexo 2. Formato Ficha Bibliográfica	137
Anexo 3. Formato Diario de Campo	138
Anexo 4. Test de Caracterización grado séptimo	139

Anexo 5. Taller Concepciones sobre el Paisaje en el Corregimiento San Diego	140
Anexo 6. Taller Conocimiento sobre el Territorio	141
Anexo 7. Taller Cambios en el paisaje de San Diego	142
Anexo 8. Taller Descripción del paisaje en San Diego	144
Anexo 9. Guía Salida de Campo corregimiento San Diego	146
Anexo 10. Matriz de Datos concepciones sobre el paisaje en el corregimiento San Diego	150
Anexo 11. Matriz de Datos conocimiento sobre el territorio	151
Anexo 12. Matriz de Datos cambios en el paisaje de San Diego	152
Anexo 13. Matriz de Datos descripción del paisaje en San Diego	153
Anexo 14. Matriz de Datos salida de campo	154

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Cantidad de Estudiantes Institución Educativa San Diego	34

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Síntesis Modelo Conceptual	34
Figura 2. Imagen Desarrollada con la Herramienta Google Earth	102

LISTA DE MAPAS

	Pág.
Mapa 1. Localización del Departamento de Antioquia en la República de Colombia	34
Mapa 2. Liborina en la Subregión del Occidente y sus corregimientos	26
Mapa 3. Corregimiento San Diego	28
Mapa Mental 1. Corregimiento San Diego. Estudiante grado séptimo	119
Mapa Mental 2. Corregimiento San Diego. Estudiante grado séptimo	120

LISTA DE FOTOGRAFIAS

	Pág.
Fotografía 1. Corregimiento San Diego, Liborina Antioquia	29
Fotografía 2. Institución Educativa San Diego Liborina Antioquia	32
Fotografía 3. Vereda San Pablo	96
Fotografía 4. Vereda El Retiro	97
Fotografía 5. Vereda Los Peñoles	97
Fotografía 6. Vereda La Ceja	98
Fotografía 7. San Diego Centro Poblado	99
Fotografía 8. Quebrada Juan García	99
Fotografía 9. Vereda Los Sauces	100
Fotografía 10. Trabajo Sala de Computo	103
Fotografía 11. Trabajo Sala de Computo	103
Fotografía 12. Ruta Ancestral	105
Fotografía 13. Centro Poblado San Diego a la Distancia	105
Fotografía 14. Camino Vereda El Provincial	106
Fotografía 15. Casa en Bareque	106
Fotografía 16. Cultivo de Maracuyá	107
Fotografía 17. Líneas, Texturas, Colores, en el Paisaje	108
Fotografía 18. Formas, Líneas, Texturas, Colores en el Paisaje	108
Fotografía 19. Siembra de Árboles. Estudiantes Séptimo Grado	109
Fotografía 20. Siembra de Árboles. Estudiantes Séptimo Grado	109
Fotografía 21. Finca Edison Rodríguez	110
Fotografía 23. Grado Séptimo. Salida de Campo	118

RESUMEN

Volcar la mirada hacia el paisaje desde la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en los contextos rurales, constituye una manera vivencial de enseñanza y aprendizaje fortalecido por el trabajo en campo mediante la observación y el análisis como métodos de gran importancia en la construcción de sentidos y explicaciones sobre el entorno que rodea a los estudiantes. El paisaje como contenido de enseñanza posibilita el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes, por lo tanto, puede ser abordado desde distintas estrategias acercando a los estudiantes al conocimiento a partir de sus experiencias, ideas y formas de actuar en el espacio que habitan. Destacamos el potencial didáctico de la lectura del paisaje en el corregimiento San Diego Liborina, como un aporte de gran valor educativo, ya que se conjuga de manera planeada y sistemática, la idea de mejorar la enseñanza de las ciencias sociales en la ruralidad desde la geografía como una de sus disciplinas.

Palabras clave: *Lectura del paisaje, educación rural, enseñanza de la geografía, estrategia didáctica, salida de campo.*

ABSTRACT

Turning the gaze towards the landscape from the teaching of geography and social sciences in rural contexts constitutes an experiential way of teaching and learning strengthened by field work through observation and analysis as methods of great importance in the construction of meaning and explanations about the environment that surrounds the students. The landscape as a teaching content enables the development of concepts, skills and attitudes, therefore, it can be approached from different strategies bringing students closer to knowledge based on their experiences, ideas and ways of acting in the space they inhabit. We highlight the didactic potential of reading the landscape in the San Diego Liborina district as a contribution of great educational value, since it combines in a planned and systematic way, the idea of improving the teaching of social sciences in rural areas from geography as one of its disciplines.

Keywords: *Reading the landscape, rural education, teaching geography, teaching strategy, field trips.*

INTRODUCCIÓN

El presente documento expone el desarrollo de la investigación *Potencial didáctico de la Lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el corregimiento San Diego-Liborina*. Investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquía en la línea de Didáctica de la Geografía, surgida a partir de mis preocupaciones por mejorar la práctica docente desde las ciencias sociales en la educación rural. La geografía como una de las asignaturas de las ciencias sociales se convierte en una alternativa para la enseñanza consciente desde lo local con miras a lo global y viceversa, así mismo, es una provocación para que desde lo cotidiano se promuevan formas de enseñanza y aprendizaje sobre el territorio partiendo de la realidad de quienes habitan en contextos rurales.

La educación rural es un tema prioritario en el ámbito de las dificultades que enfrenta Colombia como país. Muchas veces en educación, se desconocen los contextos y con ello los paisajes, incurriendo en una falencia, ya que los paisajes por sus condiciones gozan de gran diversidad lo que los convierte en un excelente recurso en los procesos de enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en las poblaciones rurales. A partir de lo anterior y a través de una rigurosa revisión documental que me permitiera reafirmar lo planteado, se construyeron los antecedentes de la investigación, de allí nace el siguiente interrogante ¿Cómo hacer de la lectura del paisaje en la educación rural, una estrategia que fortalezca la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares en la Institución Educativa San Diego del Municipio de Liborina? Este interrogante impulsa el desarrollo de la investigación, con la motivación de proponer para el grado séptimo de la I.E San Diego del Municipio de Liborina Antioquia y las demás instituciones del contexto rural en los cuales se presentan problemáticas y potencialidades similares, unos fundamentos conceptuales que sirvan de orientaciones para generar alternativas hacia una enseñanza renovada de la geografía.

Para ello se plantea como objetivo general de la investigación, *comprender el potencial didáctico de la lectura del paisaje como estrategia en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares en el corregimiento San Diego de Liborina*. Como objetivos específicos se propone: Analizar las concepciones que tienen del paisaje los estudiantes en el grado séptimo de la I.E San Diego desde el proceso de enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. Establecer conceptualmente los elementos de la lectura del paisaje que aportan a la educación rural desde la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares. Y construir una estrategia didáctica desde la lectura del paisaje para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales con estudiantes del grado séptimo de la I.E San Diego.

Metodológicamente, esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, dando prioridad así al acercamiento e interpretación de la realidad, se utilizó como método la observación participante desde Galeano (2012), además de técnicas como la revisión documental, la observación y el análisis de contenido. Partiendo del rastreo conceptual se construyeron como instrumentos, cuatro talleres investigativos Sandoval (1996), un test socio demográfico y una salida de campo. Estos instrumentos proporcionaron datos, los cuales evidenciaron la concepción que del paisaje tenían los estudiantes de San Diego. Finalmente, se construyó la estrategia didáctica denominada “*Por el camino ancestral de San Diego.*”

Con el propósito de fundamentar conceptualmente la estrategia didáctica sobre la lectura del paisaje con estudiantes del grado séptimo de la I.E San Diego, se parte la conceptualización sobre el paisaje en la geografía, la didáctica de la geografía, la educación rural y la salida de campo, los cuales se constituyen en ejes conceptuales analíticos en el proceso investigativo, reconociendo los aportes de autores como: Dollfus (1976), Ortega (2000), Convenio Europeo del Paisaje (2000), Sauer (2006), Santos (2008), Pulgarín (2010), Souto (2011), Schaffer (2008), Copetti (2010), Guzmán (2010), Flórez (2014), Zambrano (2015), García de la Vega (2013), Morales y Delgado (2018), Souto (1998), Pulgarín (2004), Gurevich (2007), Taborda (2010), Pulgarín (2014), Perfetti (2003), FAO (2004), DANE (2007), Sepúlveda y Gallardo (2011), Sancho y Reinoso (2012), MEN (2015), Carrero y

González (2016), Tovia (2017), OCDE (2018), Pulgarín (2000), Schaffer (2003), Moreno y Cely (2013), Oliveira y Nogueira (2014), Márquez (2016), entre otros.

El documento está estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo describe la problemática que se presenta en el sector rural, la importancia de la geografía para el estudio de estos problemas y el valor de la lectura del paisaje para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en la educación rural, a su vez se desarrolla los antecedentes de la investigación, la pregunta de investigación, los objetivos, el marco geográfico del municipio, la caracterización del corregimiento y las generalidades de la institución educativa San Diego.

El segundo capítulo, da cuenta principalmente de la fase de conceptualización del proceso de investigación, se desarrolla el objeto de estudio de la geografía el espacio geográfico, en la acepción de *paisaje*, las perspectivas teóricas a considerar en la lectura de este, la geografía escolar, la educación rural y se concluye, con un abordaje sobre la salida de campo como estrategia didáctica y su relación con la lectura del paisaje.

El tercer capítulo la ruta metodológica aborda toda la descripción del proceso de investigación en sus diferentes momentos, se mencionan las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección y generación de información, se describe el desarrollo de cada una de las fases del proceso de investigación: contextualización, conceptualización, significación y socialización.

El cuarto capítulo titulado análisis de resultados da cuenta de las concepciones que tienen del paisaje los estudiantes de séptimo grado de I. E San Diego a partir del análisis de los diferentes talleres investigativos desarrollados y de la salida de campo. Además, se expone la modelación teórica lograda para la estrategia: “*Por el camino ancestral de San*

Diego”; los elementos conceptuales a considerar en la lectura del paisaje y su fundamentación conceptual en la educación rural.

El quinto capítulo desarrolla las reflexiones finales a modo de conclusiones, presentando la importancia de la lectura del paisaje como estrategia y su gran potencial didáctico en el proceso de enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares.

Como conclusiones podemos destacar que, en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares, el estudio del espacio geográfico desde la lectura del paisaje, permite: la interdisciplinariedad, el diálogo entre los contenidos escolares, así como el encuentro entre áreas de enseñanza y la relación con contenidos curriculares de las ciencias naturales, las humanidades y la informática. Así mismo avanzar en la apuesta de una educación rural basada en proyectos donde la investigación en el aula se constituya en una estrategia para el mejoramiento de los procesos educativos.

Finalmente, el documento cierra con las referencias bibliográficas y los anexos que dan cuenta de las fuentes de información y de los instrumentos utilizados en el proceso investigativo.

1.1. Planteamiento del Problema

“Los paisajes hablan de los hombres que los moldean y que los habitan actualmente, y de aquellos que los precedieron; informan sobre las necesidades y los sueños de hoy y también de un pasado a veces difícil de datar.”
(Claval, 1999, pp. 18-19)

La educación rural es un tema sensible dentro del espectro de dificultades que enfrenta Colombia actualmente como país. Años de conflicto interno, inequidades y exclusiones han generado reflexiones en torno al descuido del campo como escenario indispensable en el desarrollo de la sociedad colombiana. No obstante, para la educación, los contextos rurales gozan de importantes condiciones geográficas y diversidad de paisajes que pueden ser considerados en los procesos de enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. Volcar la mirada hacia éstos, permite comprender el tipo de relación que las sociedades han construido a través del tiempo con el espacio y en especial, formar desde la lectura consciente del espacio habitado.

Los espacios rurales, a diferencia de los espacios urbanos según López (2006) son aquellos que permiten “(...) entender lo rural como el territorio en donde se dan formas específicas de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores” (p.139). Para este autor, una primera característica es que, a diferencia de las ciudades, las densidades poblacionales son bajas, también el número de construcciones, lo que posibilita resaltar el paisaje natural o paisaje cultural. Un distintivo de lo rural en el medio colombiano es la permanencia de la *finca* como forma de organización social y económica; ya que su característica es la productividad en donde el pequeño productor, con su trabajo y el de su familia lleva a cabo las labores diarias.

Otro referente común para el poblador rural es la *vereda*, definida como el espacio geográfico en donde está ubicado un conjunto de fincas y familias habitantes del mundo rural. La vereda

es el territorio compartido, delimitado por accidentes geográficos (cerros, ríos, quebradas, caminos), que sirve como primera definición, en lo local, de la organización territorial. (López, 2006, p. 140)

Ahora bien, la enseñanza de las ciencias sociales, área fundamental del currículo escolar colombiano se ha constituido en la oportunidad de formar para ver, habitar y comprender el mundo, ayudando a entender las actuaciones humanas en ámbitos políticos, económicos y sociales. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional –Mineducación– ha promulgado: los *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales (2002)* y *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales (2004)*, los cuales abogan por unas ciencias sociales inclusivas, que trabajen en el aula desde la interdisciplinariedad y considerando el contexto sociogeográfico como elemento fundamental para su enseñanza. Sin embargo, es de reconocer lo difícil que es desarrollar una propuesta de orientación curricular que goce de aceptación generalizada bajo las diferentes circunstancias problemáticas que rodean cada situación de aprendizaje y los territorios en los que viven los estudiantes.

Dicho de otra manera, dada la diversidad cultural y educativa existente en nuestro país es imposible pensar en un modelo único que responda a las necesidades y características sociogeográficas de Colombia y a la pluralidad de disciplinas que conforman el área. Por ello, el MEN desde los *Lineamientos Curriculares (2002)*, *propuesta abierta y flexible*, propone integrar el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de *8 ejes curriculares y transversales* con preguntas problematizadoras que orientan la enseñanza en la educación básica y media; ejes generadores que, “ (...) promuevan la formación de ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en un mundo problemático y siempre cambiante” (MEN, 2002, p. 12).

Del mismo modo, los *Estándares Básicos de Competencias –EBC–* son presentados como guía para todas las instituciones escolares del país, tratando de esclarecer lo que deben saber y saber hacer en cada una de las áreas y grados los estudiantes. Tienen como finalidad que niñas, niños y adolescentes no sólo acumulen conocimientos, sino que puedan emplearlo y utilizarlo contribuyendo a la construcción de pensamiento científico y pensamiento crítico.

Vale decir que “(...) los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales guardan una relación bastante estrecha, en lo que se refiere a su estructura” (MEN, 2004, p.112), lo que posibilita diálogos y saberes interdisciplinarios.

Esta directriz, de acuerdo con Pulgarín (2008), tiene un gran valor para la geografía escolar, dado que el estudio del espacio geográfico (su objeto de estudio) convoca el análisis de lo natural y lo social, de ahí la oportunidad de integración en su enseñanza. En este caso el estudio del paisaje. Además, los EBC enfatizan en el desarrollo de habilidades de pensamiento y en particular buscan promover una actitud científica en la escuela.

Recientemente se promulgan los *Derechos Básicos de Aprendizaje (2017)* como propuesta para integrar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes desde el contexto cultural e histórico de quien aprende. A través de unidades básicas de aprendizaje proponen la estructura de los aprendizajes sobre las cuales se puede edificar el desarrollo del estudiante. Para el caso de los DBA en ciencias sociales el espacio geográfico y sus acepciones, están propuestos como referencia en los diferentes grados, permitiendo al docente movilizarlos de uno a otro en función de las especificidades de los procesos formativos de los estudiantes. Es importante señalar que los DBA se organizan guardando coherencia con los anteriormente citados Lineamientos Curriculares y con los Estándares Básicos de Competencias.

Como puede verse, el MEN a lo largo de casi dos décadas, ha desarrollado propuestas estandarizadas dirigidas al mejoramiento de la educación en el país. Sin embargo, estas por sí solas no constituyen propuestas curriculares y deben ser articuladas con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada Institución Educativa, teniendo en cuenta los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y materializados en los planes integrados de área y en los proyectos de aula.

Arias (2017), considera como problema y reto de la educación rural en Colombia la transmisión de un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores. Es decir, los conocimientos y saberes campesinos no son tenidos en cuenta

a la hora de estructurar programas educativos dirigidos a la población rural, la educación rural debe constituirse en una opción de cambio a través de la explicación crítica de la vida campesina, reconociendo los conocimientos locales de cada comunidad y dejando de lado contenidos descontextualizados.

Por su parte, Perfetti (2003) describe las severas falencias del contexto socioeconómico y educativo del sector rural colombiano, enfatizando la elevada pobreza en que vive gran parte de su población y dejando entrever una realidad que poco ha cambiado. Según el autor, Colombia pasó de ser un país que concentraba hacia mediados del siglo XX cerca de la mitad de la población en zonas rurales, y enfrentó en las últimas décadas una rápida dinámica de crecimiento de la población urbana, cimentada entre otros factores por el ajuste del sector agropecuario, el crecimiento de la pobreza en zonas rurales, la intensificación del conflicto armado y el desplazamiento forzoso de la población en estas regiones.

Lo anterior, nos lleva a pensar como las diferentes dinámicas poblacionales en nuestro país ha llevado a consolidar cada vez más una cultura urbana, al desfavorecer los sectores rurales en aspectos tales como: la pobreza, el sesgo en materia educativa y por lo general, en el desconocimiento de los derechos del que son objeto los habitantes del campo. Además, los saberes y conocimientos campesinos no son tenidos en cuenta en la elaboración de propuestas educativas, estas obedecen al modelo económico actual y excluyen la cultura local de sus pobladores. Las Instituciones Educativas Rurales también son responsables, al desconocer los contextos en el diseño de sus Proyectos Educativos.

Recientemente, con la firma del *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (2016) queda establecido en el punto 1 del acuerdo una “Reforma Rural Integral” entendida como la base para las transformaciones estructurales del campo, cerrar las brechas entre este y la ciudad, crear condiciones de bienestar para la población rural. En lo que respecta a la educación, el gobierno se comprometió a crear e implementar *El Plan Especial de Educación Rural* con miras a

mejorar aspectos como: calidad, cobertura, permanencia productiva de los jóvenes en el campo, erradicación del analfabetismo, entre otros aspectos. Si bien es cierto, lo planteado en los acuerdos debe permitir un compás de espera para su implementación y posterior ejecución, las comunidades rurales llevan esperando décadas y el abandono es cada vez más latente.

Según el informe *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022, Manifiesto Fundación Empresarios por la Educación*, el desafío de cerrar brechas entre el sector urbano y rural en materia educativa es grande, la desigualdad en Colombia es multidimensional, y a la vista no existe un planteamiento pensado para la ruralidad que parta del reconocimiento de la diversidad de territorios, docentes, comunidades y estudiantes que se encuentran en el campo. Este hecho pone de manifiesto la imperiosa necesidad de priorizar la implementación de estrategias educativas que dinamicen la enseñanza en las escuelas rurales, todo un reto que no es ajeno al momento coyuntural que vive el país con la implementación del Post-acuerdo.

Según López (2006) las condiciones de vida de la población rural demuestran un histórico atraso con relación a la población urbana, y los indicadores de ingreso, de acceso a servicios básicos de educación, salud, agua potable y vivienda, están lejos de los alcanzados en los centros urbanos.

En 2017 la pobreza multidimensional fue 17,0% para el total nacional. En 2016 fue 17,8%. En 2017 la pobreza multidimensional fue 0,8 puntos porcentuales, menor que la registrada en 2016. En las cabeceras municipales la incidencia de la pobreza multidimensional en 2017, fue 11,4%; en 2016 fue 12,1%. En los centros poblados y rural disperso la incidencia de la pobreza multidimensional en 2017, fue 36,6%; en 2016 fue 37,6%. (DANE, 2017, p. 1)

La Institución Educativa San Diego ubicada en el corregimiento San Diego del Municipio de Liborina no escapa a las problemáticas de orden económico, político y social

que impiden el desarrollo de las comunidades en el marco de una mejor educación rural. Así mismo, son situaciones por resolver a nivel nacional, la insuficiencia en infraestructura y equipamientos educativos, la deserción escolar, el predominio de contenidos curriculares con cierto sesgo urbano, la poca relación en prácticas escolares con procesos productivos y ambientales, la pérdida de autonomía en las escuelas por efecto de la fusión de los Centros Educativos Rurales (C.E.R)¹, el desconocimiento de los saberes propios de los pobladores, la no actualización de currículos y la falta de estrategias educativas, aspectos estos a tener en cuenta con miras al mejoramiento de la educación rural desde la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales.

En otro orden de ideas, al plantear la temática de las ruralidades, cabe destacar que la concepción tradicional de lo rural como sinónimo de atraso, lugar poco avanzado y de lo urbano como el espacio de progreso y de actualidad, no deberían ser más tratadas como definitivas o absolutas y mucho menos como algo natural e inmutable. Tanto lo rural como lo urbano han pasado por grandes transformaciones que hacen que estos espacios tengan características distintas tomando distancia de esa idea primigenia que por muchos años ha predominado. No obstante, el proceso de tecnificación de la agricultura, seguido del aumento y las facilidades de acceso a los medios de comunicación; entre otros aspectos que han transformado profundamente la realidad del medio rural, llevan a pensar y no desconocer los ritmos y particularidades de cada lugar.

El corregimiento San Diego y su comunidad educativa servirían para entender desde una mirada educativa a través de sus paisajes, las potencialidades, pero también las problemáticas que subyacen ante las dinámicas del modelo económico imperante; aunque hoy día se acepte la emergencia de una nueva ruralidad, la educación rural sigue develando problemáticas del pasado, confirmándose las falencias estatales y una deuda eterna que como sociedad se tiene con las comunidades campesinas. Para identificar e interpretar la presencia de nuevas ruralidades en pequeños municipios o corregimientos como San Diego, la lectura

¹ La Institución Educativa San Diego sede central de la educación en la localidad, tiene a su cargo las sedes de: La Merced del Playón, Abejas Abajo, Los Peñoles, Los Sauces, El Retiro, La Ceja y San Pablo. Conocidos como C.E.R. Resolución N° 002/15 (30 de octubre de 2015). En el año 2018 fueron anexadas Las Abejas, La Hondura, El Cardal y El Potrero.

del espacio desde la acepción de paisaje, se vuelve un importante instrumento analítico, pues las ruralidades se manifiestan en el modo de vida de las personas, su trabajo, la cultura y las tradiciones, materializándose en estos lugares y proporcionando una configuración diferenciada al espacio.

La I E San Diego, si bien se encuentra ubicada en el centro poblado, está conformada por varias sedes rurales las cuales se caracterizan porque algunas no cuentan con la titularidad del predio, las aulas de clase son insuficientes y aunque la mayoría cuenta con espacios para la educación y la recreación necesitan arreglos. Según el Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019 todas las sedes tienen deficiencia en tecnología, informática y comunicaciones, pues necesitan de salas de tecnología y de elementos tecnológicos e informáticos presentando una notoria dificultad en la conexión a internet. Las sedes donde se ofrece la educación media no cuentan con laboratorios o necesitan ser dotados y son varias las que no tienen una biblioteca actualizada. Así mismo, los resultados en las pruebas SABER en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias demuestran que no se ha progresado mucho en relación a estas pruebas, dejando en evidencia las dificultades y los retos de la educación rural.

No se entiende como desde las ciencias sociales que se enseñan, se desconozca lo rural del contexto donde esta tiene lugar, es escaso el compromiso por la comprensión de diferentes procesos espaciales llevados a cabo en el territorio. Al respecto, Santiago (2011) expresa como en la educación rural “(...) un punto de partida es el estudio de los escenarios rurales desde el punto de vista geográfico, lo que implica asumir como objeto de conocimiento los espacios campesinos como constructos de los grupos humanos que lo habitan” (p.70). De ahí que una estrategia para la enseñanza de la geografía desde las ciencias sociales; en la educación rural, debe acercarse al entendimiento de los procesos geográficos que permitan hacer lectura y explicar lo que nos rodea en contexto.

La enseñanza de la geografía es fundamental y en ella, el abordaje de las distintas problemáticas que se tejen en la educación rural. En este sentido, el acudir al *afecto* que tienen los estudiantes *hacia el lugar por ese medio vivido, el espacio por naturaleza donde*

conviven y se educan los niños y niñas campesinas es una acción relevante. Al respecto Tuan (2007) afirma que “la palabra topofilia es útil en la medida en que puede definirse con amplitud para incluir todos los vínculos afectivos del ser humano con el entorno material” (p.130); con el espacio geográfico vivido, dotado de valor por quienes lo viven y transforman cada día.

De ahí que la topofilia (ese apego y sentimiento) hacia los lugares puede facilitar la comprensión del mundo real de una manera tangible o táctil ya sea a través del deleite de sentir el aire, el agua o la tierra, o simplemente desde la visión del paisaje que vemos cada día en nuestro contexto. Lo cual permite romper con el mito de considerar a la geografía escolar como una asignatura tediosa, de poco valor y volverla cotidiana, es decir, estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a partir de contenidos que polemiquen y propongan diferentes puntos de vista frente a un fenómeno, generando aprendizajes en contexto y permitiendo imaginar otras realidades posibles.

Por su parte, Pulgarín (2002) expresa cómo desde la geografía que se enseña es posible integrar las ciencias sociales a través del abordaje del espacio geográfico, en sus diferentes categorías conceptuales, una de ellas es el paisaje. Entendido este, como una construcción social y cultural, un diseño colectivo que forma parte de nuestra vida cotidiana, aquello que observamos, la apariencia de los lugares e imagen que construimos del espacio geográfico que vivimos y sobre el que, de igual manera, podemos experimentar sensaciones como tocarlo, olerlo y oírlo; de modo que al percibirlo estamos construyendo paisaje.

Diversos autores se refieren a la lectura del paisaje y su importancia en el estudio de la geografía. Morón (2015) explica como el paisaje se puede trabajar bajo dos niveles de análisis. El primero, mediante la *descripción*, ya que el paisaje contiene numerosos elementos y procesos que pueden ser descritos por los estudiantes a primera vista, aspectos que están vinculados con lo que se ha denominado fenopaisaje. Y el segundo, es la *narración*, este nivel nos acerca a los aspectos no visibles y tangibles del paisaje, lo que se denomina como criptopaisaje, lo oculto.

Por su parte, Copetti (2005) plantea que se debe aprender a pensar el espacio y para ello, es necesario aprender a leerlo. Hacer su lectura, demanda una serie de condiciones. Es un proceso que se inicia cuando el estudiante reconoce los lugares, logrando identificar los paisajes, se necesitan habilidades como *saber mirar, observar, describir, registrar y analizar*. Sin embargo, la autora argumenta como la forma en que la geografía ha sido enseñada en la escuela tradicionalmente, no aportaría mucho. De ahí la oportunidad de investigaciones como la presente.

De otro lado, Schaffer (2008) afirma que “leer un paisaje en la perspectiva de los procedimientos tradicionales significa observar y describir (relatar) el mayor número de elementos presentes. Es retratar, tornando estático aquel momento, en aquel lugar” (p.4). Sin embargo, remarca que, leer el paisaje en la perspectiva de la construcción de un conocimiento más significativo y referido a la construcción de la identidad del sujeto, parte de la definición previa de los objetivos de esta lectura. ¿Qué paisaje leer? y ¿Con qué finalidad?

Como se observa, leer un paisaje precisa de conocer el tipo de paisaje y bajo qué objetivos lo estamos analizando. Por ello, acudimos a los planteamientos de Liceras (2003) quien establece tres categorías para clasificar los paisajes: la primera, es el paisaje natural con predominio del medio físico y elementos bióticos. La segunda, se refiere al paisaje rural en el que interviene el hombre realizando actividades del sector primario. Y la tercera, es el paisaje urbano con predominio de elementos antrópicos. En esta ocasión se opta por la lectura de paisajes rurales, entendidos estos como resultado de la interacción entre procesos naturales y actividades humanas orientadas a la utilización del espacio agrario.

Aunque nuestra vida cotidiana, transcurre entre paisajes y si bien, todos podemos reconocer un paisaje rural, lo cierto es que no resulta fácil definirlo de manera objetiva debido no solo a su aspecto, sino también a sus funciones y características. Realmente no conocemos ni tomamos en cuenta la interacción de los elementos abióticos, bióticos y antrópicos que en ellos se dan, de ahí la importancia de realizar lecturas de nuestros paisajes en el ámbito

educativo fomentando valores y principios de reciprocidad con el ambiente en que se vive, para el caso particular en el contexto rural. Pensar en la renovación de la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en la educación rural es potenciar la concepción y comprensión del estudiante sobre el espacio que habita.

1.2 Antecedentes del problema

A continuación, hacemos referencia sobre algunos trabajos que se han realizado con base en *El Paisaje* en diferentes contextos de habla hispana y portuguesa. La pregunta por el estudio del paisaje llega desde las ciencias naturales y las ciencias sociales, diferentes disciplinas como la geografía, el arte, la arquitectura, la sociología; entre otras, realizan importantes aportes investigativos.

1.2.1 Estudios sobre el paisaje

En el ámbito colombiano

Moreno y Cely (2013) reflexionan sobre la importancia del paisaje como objeto de estudio y pretexto para la enseñanza de la geografía por medio de la salida de campo, entendida como una estrategia pedagógica en la educación de las ciencias sociales y de la geografía en particular. Según los autores estos procesos llevan tanto a docentes como estudiantes a aprender, desaprender y reaprender a partir de la interacción con los lugares visitados, tanto en la concepción de la salida de campo, como en el potencial de reflexión que ofrecen los paisajes.

Flórez (2014) plantea el poco uso que se le otorga a la lectura del paisaje en el proceso de enseñanza de la geografía, enmarcada dentro de las ciencias sociales escolares. En consecuencia, formula como alternativa a la enseñanza tradicional de la geografía escolar, una propuesta didáctica basada en la lectura de paisaje utilizando las salidas de campo, las

imágenes, las fotografías y los recorridos virtuales por la Web. Así mismo, utiliza el paisaje como recurso didáctico haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas como la observación para ser potenciadas en los estudiantes. En general la autora, destaca el valor que tiene el paisaje en la enseñanza de la geografía por ser una herramienta que permite el desarrollo de habilidades cognitivas como la observación, la descripción y el análisis del espacio que se habita. Además, justifica el uso del paisaje dado que permite la interdisciplinariedad de las ciencias sociales desde el encuentro con las ciencias naturales y las humanidades, para el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales, actitudinales y cognitivas.

Por su parte, Zambrano (2015) propone construir un eje articulador a partir de la lectura del paisaje a través del abordaje de núcleos problema con miras a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en el área de ciencias naturales y educación ambiental. Presenta el diseño de una estrategia didáctica que integra los contenidos de las asignaturas del área de ciencias naturales, potencializando las interrelaciones interdisciplinarias respecto a los problemas y dinámicas propias del contexto. La autora destaca, cómo los elementos naturales y culturales del paisaje, potencializan el reconocimiento de interrelaciones conceptuales, permitiendo abordar de una manera integral la complejidad de las diferentes dinámicas que se originan en la realidad. Resalta la utilización del modelo pedagógico *aprendizaje significativo*, ya que considera las preconcepciones que tiene el estudiante frente al desarrollo de su contexto, integrando lo que ya sabían con los fundamentos proporcionados por las estrategias didácticas.

En el ámbito hispanoamericano

Souto (2011) expone la manera en la cual, en las últimas décadas, el concepto de paisaje ha sido revalorizado y redefinido fundamentalmente por los geógrafos culturales, aunque desde otros campos temáticos de la geografía y desde otras disciplinas también ha sido rescatado como una herramienta con gran potencial. La autora realiza un recorrido

conceptual por el significado del paisaje, resalta la importancia tanto para la geografía clásica como para la geografía contemporánea y enfatiza en su valor como instrumento de interpretación de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales en su interacción con el territorio.

Hernández (2013) hace un análisis de algunas concepciones históricas del paisaje y del patrimonio, así como del uso que tienen ambos conceptos en la actualidad. Presenta una metodología construida con base en lo planteado por Wallerstein (2005) y el concepto de paisaje como una herramienta analítica para identificar espacios. Como propuesta, presenta cuatro enfoques teóricos, concepciones o usos pragmáticos de mayor relevancia para pensar el paisaje en la actualidad, a saber: el paisaje como una creación artística, el paisaje como un objeto, el paisaje como una herramienta analítica y el paisaje como una mercancía.

Bianchi (2018) expone el paisaje como el escenario donde las sociedades crecen y evolucionan y, por lo tanto, un espacio donde se desarrolla el aprendizaje en todos los márgenes de vida. En una concepción sistémica, integrada, señala como el paisaje es un objeto de estudio para muchas ciencias, sin embargo, para la geografía resulta de vital importancia por la situación que ocupa entre las ciencias sociales y las ciencias naturales tanto a nivel profesional como académico.

La autora, deduce la manera en que el conocimiento geográfico del paisaje se encamina por dos grandes vertientes interconectadas pero distintas en su metodología y finalidad. La primera científica, que corresponde al geógrafo académico o profesional y la segunda educativa, cuya misión es incorporar saberes geográficos, a través de la didáctica, a los estudiantes y así desarrollar competencias que permitan, reconocer y valorar el paisaje.

Hernández (2010) enfatiza la importancia del paisaje cultural, como un componente de los bienes que integran el patrimonio, asimismo exalta que su tratamiento didáctico, ofrece claras ventajas para el desarrollo de aprendizajes integradores e interdisciplinarios, es decir, resalta la importancia de vincular contenidos asociados con las ciencias naturales, lo cual

favorece y enriquece los aprendizajes. Destaca el paisaje cultural como recurso didáctico, ya que permite reflexionar sobre la enseñanza de dos de los conceptos fundamentales de las ciencias sociales, el espacio y el tiempo.

Según el autor, el paisaje en una estrategia didáctica, es concebido como un medio que ofrece posibilidades para la consecución de aprendizajes holísticos, en el sentido de trabajar, no sólo contenidos interdisciplinarios, adscritos a asignaturas como la geografía, las ciencias naturales y la historia, sino también desde planteamientos metodológicos que van más allá de un simple aprendizaje memorístico. Recalca la importancia de despertar el interés de los estudiantes por el análisis, la indagación, la comparación, la identificación de elementos, así como por generar en ellos, respeto e identidad por los paisajes. Vale decir que el paisaje cultural es mediador de procedimientos como la observación de la ciudad, donde el reconocimiento de las obras patrimoniales, los sitios y obras arquitectónicas históricamente construidas se convierten en nuevas formas de valorar la cultura de los pueblos.

García de la Vega (2011) en su artículo *paisaje: un desafío curricular y didáctico* presenta las diversas dificultades que, en el desarrollo curricular del paisaje, encuentra el docente en su práctica cotidiana. La principal dificultad que señala es la imprecisión curricular, pues el paisaje forma parte de diversas disciplinas. Sin embargo, podría convertirse en una ventaja, ya que el paisaje podría asociarse bajo un mismo enfoque interdisciplinario en búsqueda de otras alternativas didácticas para su estudio. Dicho texto sugiere la necesidad de propuestas alternativas encaminadas a la modificación del currículo y la planeación de aula, revisar metodologías que ofrezcan perspectivas innovadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el paisaje, lo cual implica previamente la identificación de los elementos que lo definen y así llegar a ofrecer una selección de contenidos ligados a los referentes que, sobre dicho paisaje, posee el estudiante. En este sentido no ha sido una constante la inclusión y análisis del paisaje en la que se encuentra la institución educativa y mucho menos el diseño del currículo para la comunidad.

Mora y Gómez (2016) describen una propuesta didáctica para acercar el concepto de paisaje al aula de educación infantil, en la cual, a partir de actividades lúdicas y motivadoras, permitir que los niños y niñas de esta etapa educativa adquieran conocimientos sobre el entorno. Señalan que, en la etapa de educación infantil, se le debe proporcionar un enfoque globalizador al paisaje, tomando como punto de referencia las propias vivencias de niños y niñas, para aportar a partir de estos nuevos conocimientos. Este es un trabajo muy valioso dado que desarrolla una propuesta didáctica, fundamentada en llevar el paisaje al aula de educación infantil, a través de lo que denominan “Jornadas abiertas del paisaje”. Dichas jornadas, tienen una duración de una semana, en la que se trabajan distintos contenidos tales como la clasificación del paisaje (rural, urbano y natural), los cambios en el paisaje originados por el ser humano, las modificaciones existentes en el paisaje, el respeto por el cuidado del paisaje y los elementos del paisaje. Las actividades son llevadas a cabo en diferentes espacios, en el aula de clase, en el patio de la escuela y a través de salidas de campo.

Por su parte Morales y Delgado (2018) presentan un proyecto educativo para el ciclo superior de la enseñanza primaria en el que, a través de la salida de campo, exhiben un abanico de propuestas y actividades para realizar antes, durante y después de la salida, buscando desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes. En el desarrollo de dicho proyecto, utilizan un espacio rural extenso, poco habitado, con un alto interés patrimonial, unas formas de hábitat muy características y un modo de organización y aprovechamiento del territorio que deben ser protegidos, de esta manera, develan todos los elementos constitutivos y relevantes que ameritan su conversación, para finalmente presentar las interrelaciones más importantes que se producen entre ellos.

En el ámbito portugués

Lindner (2012) propone un análisis del espacio a través de una serie de elementos revelados por el paisaje que pueden auxiliar en la comprensión de la producción del espacio sobre la perspectiva de las ruralidades. Para la autora, la organización espacial está

directamente ligada a los modos de vida de quienes habitan el espacio, este es organizado de acuerdo con las necesidades, voluntades y posibilidades de una determinada sociedad. Afirma que, pensar en el cómo un espacio se organiza, requiere considerar toda la dinámica de sus habitantes, sus vivencias, su cultura y sus formas de pensar su lugar.

En el texto se exalta el fuerte vínculo entre lo rural y lo urbano de los municipios pequeños, que termina por influir directamente en toda la organización espacial de estos lugares. Para la realización del análisis propone cuatro categorías: el proceso de crecimiento y las funciones urbanas, la "dimensión" de lo rural, los modos de vida y las percepciones locales, y las tradiciones y símbolos de lo rural. Es decir, por medio de estas categorías es posible llegar a percibir la forma en que las ruralidades actúan en la organización espacial, determinando la relación entre estas áreas y las urbanas.

Oliveira y Nogueira (2014) destacan la importancia de la lectura del paisaje para la construcción de conocimientos geográficos significativos. Proponen en las clases de geografía, las salidas de campo y el análisis de imágenes como metodologías para trabajar la lectura del paisaje como un contenido geográfico significativo, capaz de desarrollar habilidades necesarias para la formación de estudiantes críticos. Reconocen como la enseñanza de la geografía tiene el papel de estimular la lectura crítica en los estudiantes percibiéndose como agentes productores del espacio geográfico, que transforman los paisajes en los cuales están insertos. Lectura del paisaje que promueve la generación de pensamiento en los estudiantes desde la construcción de sentido sobre lo observado.

Los anteriores trabajos reseñados, enfatizan la salida de campo como una forma de realizar la lectura del paisaje y trabajar fuera de los salones de clase, es una manera de volver contenido el quehacer cotidiano de los estudiantes, además, cuando se aprende a leer los paisajes de su lugar, conociendo los elementos naturales, culturales y la transformación a lo largo del tiempo, los estudiantes pasan a comprender la dinámica que los rodea, sintiéndose sujetos participantes de la producción y organización del espacio geográfico.

Algunos estudios encontrados sobre *Educación Rural* categoría asumida dentro de la investigación, permiten afirmar que la literatura es abundante, por ello, centramos nuestro interés en algunos trabajos realizados a nivel europeo, específicamente en España, con el fin de establecer la relación con los estudios del paisaje. De otro lado, las investigaciones encontradas en Colombia y Latinoamérica permiten explicar las carencias y dificultades que se presentan en los contextos rurales del país.

1.2.2 Estudios sobre la educación rural

En el ámbito colombiano

Perfetti (2003) presenta un estado del arte de la educación para la población rural en Colombia a partir de la década de los noventa, entendida como la escolaridad obligatoria, en el marco de la Constitución Política de 1991, para niños, jóvenes y adultos que habitan las zonas rurales del país. Es un estado del arte, donde se describe el contexto socioeconómico y educativo del sector rural colombiano, el cual señala severas falencias, en especial la elevada pobreza en que vive gran parte de la población, lo cual permite entender el desempeño de la educación básica en estas zonas. En esta investigación se reconoce el bajo crecimiento de la población en zonas rurales de Colombia y su marcado contraste en relación con el aumento de la población urbana, la alta migración de la población rural más joven y con mayor escolaridad, el recrudescimiento del conflicto armado y su expansión hacia las zonas rurales del país, ocasionado el desplazamiento masivo de la población campesina, el abandono de actividades productivas y la vinculación de la población rural al conflicto, además de la poca cualificación profesional para atender las necesidades educativas, especialmente en primaria y secundaria.

Por su parte López (2006), se aproxima al campo de la educación rural rastreando a través de un estado del arte la experiencia colombiana y latinoamericana. Señala cómo los habitantes del mundo rural por sus condiciones de aislamiento, dispersión, su relación con el medio natural, las ocupaciones que desarrollan, sus formas particulares de vivienda y

organización social, requieren una educación que dé respuesta a sus particularidades poblacionales. Concluye que, aunque el país ha contado con modelos educativos pensados para lo rural, debido a la escasa cobertura de aplicación que han tenido, son subvalorados, ya que la gran mayoría de la educación rural se da a través de concepciones educativas tradicionales.

García (2016) explora sobre lo que ha sido y es la ruralidad en general y la educación en dicho campo. Los aportes de este proyecto se enmarcan en las concepciones que tienen los docentes rurales sobre la existencia o no de una educación rural, en este sentido, encuentra que no hay una visión única y exclusiva sobre lo que es lo rural, sino que por el contrario la tendencia es la diversidad de conceptos sobre tal ámbito, llegando a la conclusión de que no hay claridad aún sobre lo que es e implica lo rural en general, ni cuándo ni cómo es considerado un espacio rural en nuestro país.

Tovio (2017) aborda las condiciones de la educación que se ofrece en las zonas rurales del país, haciendo un recorrido primero por las características y las dificultades propias de la educación en el contexto rural y sus diferencias con respecto a las zonas urbanas. Señala la importancia de abordar lo rural desde otra perspectiva, entendido como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores. El autor de manera concluyente, señala varias características que identifican el medio rural, la primera las densidades poblacionales bajas, lo mismo que el número de construcciones, lo que permite resaltar el paisaje natural o paisajes culturales. La segunda, el tipo de explotación económica, tradicionalmente relacionada con la explotación agropecuaria, minera o de conservación, y la tercera, la pertenencia de la población a sociedades pequeñas en donde priman el conocimiento y las relaciones directas entre las personas.

Arias (2017) argumenta como la educación rural se suele considerar como forma de consumo por cuenta de la manera como son construidos los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana y lejos de las prácticas sociales de sus habitantes. Señala la necesidad de

hablar de “saberes campesinos”, para integrarlos a los currículos de escuelas y colegios del campo, priorizando la reflexión por la escuela que los propios pobladores rurales aspiran, el tipo de estudiantes que desean que salga de sus escuelas, y lo que consideran debe enseñarse en ellas; todo ello, pensado y construido con quienes habitan el campo.

En el ámbito Latinoamericano

Miranda (2011) analiza algunos de los principales contenidos curriculares que se deberían tomar en consideración, para los planes de formación de los docentes rurales, en el marco del paradigma de la nueva ruralidad y su enfoque territorial en América Latina. Señala la manera en que la nueva ruralidad, como concepto, representa una nueva visión del espacio rural y, por consiguiente, una reinterpretación del desarrollo rural basado en los rápidos y profundos cambios que se dan.

Según el resultado de la investigación, la cultura escolar rural debe ser congruente con la realidad del medio rural, respetando la idiosincrasia sociocultural de la población, los contenidos, como objetos de conocimiento, deben ser significativos a la población estudiantil rural para que sean asimilados y no les resulten extraños; ya que, en el medio rural, la descontextualización del currículo es una de las más marcadas tendencias en América Latina.

Gajardo (2014) propone aportes sobre algunos criterios que aproximan la educación rural a las actuales realidades de estas zonas y su población de niños, niñas, jóvenes y adultos. En lo que respecta a contenidos, por ejemplo, señala la evidente implantación de parámetros curriculares de vigencia nacional que tienden a expresar valores marcadamente urbanos y acaban por transformar la educación impartida en estas zonas en una versión pomenorizada y deformada del tipo de educación que se imparte en las ciudades.

Algunas de las conclusiones de este trabajo, hacen ver que la escuela tiende a desvalorizar la cultura local y raramente utiliza recursos del medio para la generación de aprendizajes, los procesos que ocurren fuera de ella tampoco contribuyen al desarrollo de competencias para enfrentar mejor las oportunidades de trabajo, no aumentan los niveles de productividad en la agricultura, ni aseguran el desarrollo de habilidades y destrezas para un buen desempeño ocupacional.

Lo rural en el ámbito español

Sánchez (1998) plantea como la geografía debe aprovechar al máximo la capacidad educativa que encierran sus contenidos disciplinares. Usando este principio a la enseñanza del espacio rural, propone que se aplique un concepto más integrador y dinámico que haga más atractivo y eficaz el aprendizaje de conceptos, procesos y problemas relacionados con la evolución y diferenciación del mundo rural; para ello señala la interpretación del paisaje rural como un excelente recurso didáctico. Paisaje rural entendido como una condensación de naturaleza, historia y transformaciones.

Un aporte valioso de este trabajo es la manera en que el estudio del paisaje rural, potencia la capacidad de observar, repensar y fortalecer el aprendizaje de un gran número de conceptos, estableciendo relaciones entre los distintos elementos que aparecen en cada paisaje; y reflexionar en torno a los valores culturales y medioambientales a partir de los paisajes observados.

Sepúlveda y Gallardo (2011) profundizan en las condiciones socio-culturales y educativas de la escuela de contexto rural en el siglo XXI, sobre las bases de la supervivencia en nuestra actual sociedad globalizada. Plantean nuevas alternativas de desarrollo sostenible para estos contextos y, por ende, para las escuelas, basadas en proyectos de desarrollo

globales. Así mismo, reconocen el importante papel que las escuelas de contexto rural cumplen en estos entornos, analizando sus funciones sociales y educativas.

Deducen como la institución educativa constituye un instrumento clave para defender y garantizar la identidad colectiva y la cultura rural silenciada, conservar el patrimonio natural e histórico en el contexto de la mundialización y colaborar en la dinamización cultural, económica y social del entorno.

Romano (2015) considera la *educación en el paisaje* como una estrategia que, desde el enfoque transdisciplinar propuesto a partir del Convenio Europeo del Paisaje, posibilita la recuperación de la multiculturalidad rural. El autor devela la imposición de un modelo de educación urbano en comunidades rurales de tradición cultural claramente diferenciadas, con el objetivo latente de convertirlas a la doctrina de mercado y ponerlas al servicio de la producción y el consumo de lo urbano, enfatizando en la poca libertad que tienen las comunidades rurales para establecer su propio modelo educativo.

De este informe se resalta como el Convenio Europeo del Paisaje, firmado en el año 2000 e impulsado por el Consejo de Europa, ofrece una firme base para la recuperación rural a través de la educación, que debe ser aprovechada para el impulso de pedagogías alternativas. En él se reconoce como objetivo fundamental incrementar la preocupación educativa por la difusión del paisaje, considerando que el paisaje contribuye a la formación de las culturas locales.

La revisión bibliográfica presentada, nos permite inferir como una necesidad a resolver, el hacer realidad la inclusión de la lectura del paisaje en la educación rural como una manera de fortalecer el aprendizaje con sentido de la geografía y las ciencias sociales, a la vez recrear las estrategias didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales desde una visión interdisciplinaria.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo hacer de la lectura del paisaje en la educación rural, una estrategia que fortalezca la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares en la Institución Educativa San Diego del Municipio de Liborina?

Con miras a resolver la pregunta de investigación planteada, se formulan los siguientes objetivos:

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo General

- Comprender el potencial didáctico de la lectura del paisaje como estrategia en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares en el corregimiento San Diego de Liborina.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Analizar las concepciones que tienen del paisaje los estudiantes en el grado séptimo de la I.E San Diego desde el proceso de enseñanza de la geografía y las ciencias sociales.
- Establecer conceptualmente los elementos de la lectura del paisaje que aportan a la educación rural desde la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares.
- Construir una estrategia didáctica desde la lectura del paisaje para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales con estudiantes del grado séptimo de la I.E San Diego.

1.5 Marco geográfico del Municipio de Liborina

El contexto de esta investigación es el Municipio de Liborina, el cual hace parte de los 125 que conforman el departamento de Antioquia. Este es uno de los 32 departamentos que constituyen política y administrativamente a la República de Colombia. De acuerdo con González (2001) Antioquia se encuentra localizada en el noroeste de Colombia. Posee una extensión de 63.612 km² y limita al norte con el mar Caribe y con el departamento de Córdoba; al oeste con el departamento de Chocó; al este con los departamentos de Bolívar, Santander y Boyacá; y al sur con los departamentos de Caldas y Risaralda. Antioquia es el sexto departamento con mayor extensión territorial de la República de Colombia.

Liborina es uno de los 125 municipios de Antioquia, departamento que está dividido en nueve subregiones: Urabá, Bajo Cauca, Norte, Nordeste, Magdalena Medio, Oriente, Valle de Aburrá, Suroeste y Occidente; a esta última subregión pertenece el municipio de Liborina, sus coordenadas geográficas en la cabecera son:

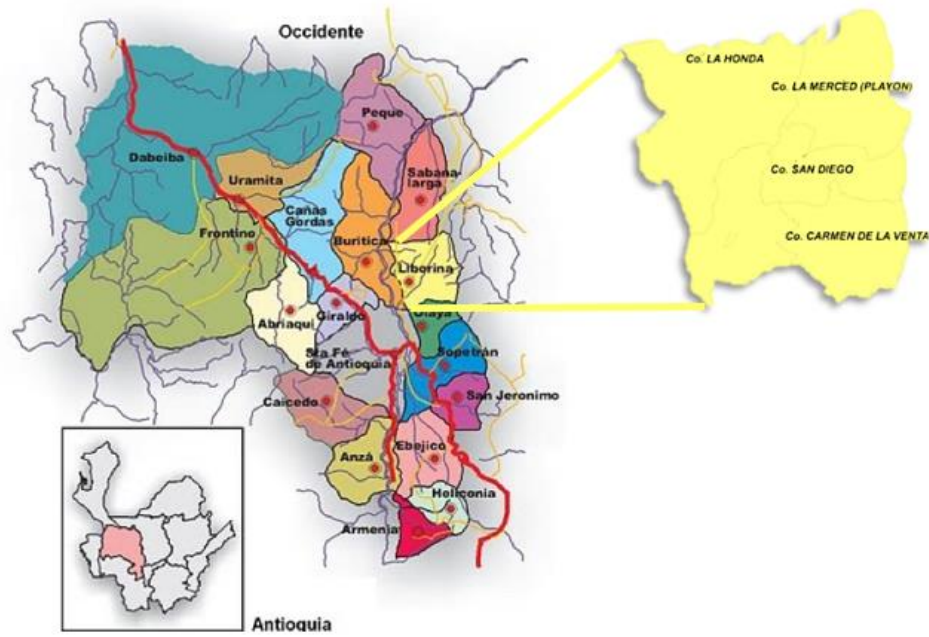
Latitud: 6° - 40' – 44'' Norte

Longitud 1° - 44' – 07'' del meridiano de Bogotá



Mapa 1. Localización del Departamento de Antioquia en la República de Colombia. Recuperado de <https://www.google.com/maps/place/Antioquia,+Colombia>

La posición astronómica brinda las ventajas propias de la zona tórrida y contribuye a la diversidad climática y por tanto en la producción agropecuaria, base económica del Municipio.



Mapa 2. Liborina en la subregión de Occidente y sus Corregimientos. Recuperado de http://www.liborina-antioquia.gov.co/mapas_municipios

² El Municipio de Liborina con respecto al río Cauca, está situado en la zona media, en su margen oriental. Comprende una extensión de 217 Km², de los cuales 1.1 Km² corresponden a la cabecera. Su altura sobre el nivel del mar es de 700 mts para una temperatura promedio de 24 ° C. Se encuentra localizado al occidente de Medellín, a una distancia aproximada por carretera de 92 Km.

Liborina limita al norte con el Municipio de Sabanalarga, al oeste con Buriticá, al sur con Olaya, al suroeste con Santa fe de Antioquia, al sureste con Belmira y al nordeste con San José de la Montaña. Es un territorio muy montañoso cubriendo aproximadamente el

² Plan de Desarrollo 2016-2019. *Un sueño en el que todos cabemos*. Recopila las propuestas y postulados básicos del programa de gobierno alcaldía Municipal de Liborina.

95% del territorio Municipal. Es fundamentalmente quebrado, escarpado y de pronunciadas pendientes. Liborina posee treinta y seis veredas y tiene cuatro corregimientos que en orden cronológico fueron creados así:

- . 1842 La Honda
- . 1861 La Merced del Playón
- . 1914 El Carmen de la Venta
- . **1925 La Placita, hoy San Diego**

Por su parte, San Diego, es el corregimiento más joven de Liborina, pero es considerado el más pujante. Ubicado en la vertiente derecha de la quebrada Juan García, cuenta con un ambiente tranquilo que se caracteriza por la cordialidad y amabilidad de sus habitantes. Al alzar la vista se puede observar la forma como las montañas rodean el pequeño poblado, este se ha convertido en paso obligado para quienes se dirigen al corregimiento de la Merced del Playón o el vecino Municipio de San José de la Montaña.

1.5.1 Caracterización del Corregimiento San Diego

El corregimiento³ San Diego fue creado en 1.926 con el nombre de El Carmen de La Placita, siendo suspendido en 1.928 y restablecido nuevamente para el siguiente año. Inicialmente esta población se localizó en la orilla izquierda de la quebrada Juan García, pero varios desbordamientos de la quebrada obligaron su traslado a la vereda San Diego, así en 1.958 se crea legalmente la parroquia de San Diego y para el año 1.979 se dispone el cambio legal del nombre del corregimiento a San Diego.

³ De acuerdo con el Plan de Desarrollo Agro-ecoturístico de Liborina 2015-2025.



Mapa 3: Corregimiento San Diego. Recuperado de

https://esesanlorenzoliborina.gov.co/pdf/PLAN_DE_DESARROLLO%20MUNICIPAL%20LIBORINA%202012-2015.pdf

Es una pequeña población localizada en la margen derecha de la quebrada Juan García, de infraestructura relativamente moderna, con calles pavimentadas en su mayor parte, un amplio y cómodo parque, con casas en material de más de una planta. En cercanías a su parque, se encuentran dos puentes colgantes que ofrecen la oportunidad de caminar por los alrededores del corregimiento en busca de los sitios con las mejores panorámicas, siendo estos mismos (los puentes) lugares óptimos para ello.

Según los pobladores del corregimiento San Diego, su nombre se debe a la tradición de colocarle, a las personas y a los pueblos nombres de santos. Además, cuando ocuparon este terreno se estaba celebrando el día del santo San Diego de Alcalá. Es un poblado localizado al noroccidente del municipio de Liborina, sobre una zona de fallas geológicas llamada “La falla del Espíritu Santo y Romeral” que lo atraviesa de sur a norte haciendo parte de su territorio erosionable y propicio a los deslizamientos. A siete kilómetros de la cabecera municipal con un tiempo aproximado de 20 minutos, se llega a este por vía pavimentada desde Medellín.

El corregimiento está ubicado en las estribaciones de la cordillera central, posee un relieve de montaña que corresponde a las zonas de las veredas: Los Sauces, Los Peñoles, San Pablo, El Retiro y La Ceja. El centro poblado está construido sobre un altiplano irrigado por las aguas de la quebrada Juan García.



Fotografía 1: Sánchez, E. (2019). Corregimiento San Diego, Liborina-Antioquia.

Por lo pronunciado de sus montañas, el corregimiento ha sufrido las consecuencias de los desastres naturales, como deslizamientos de grandes volúmenes de tierra y lodo. La quebrada Juan García, contribuye a la erosión de sus riveras y esto ha hecho que muchos campesinos hayan perdido sus cultivos y animales. Las montañas son uno de los factores que modifican el clima ya que afectan las lluvias, los vientos y la humedad, además como barreras u obstáculos para el paso de nubes y vientos; esto explica por qué hay temporadas de lluvias y de sequías en la región.

Según Agudelo, Rodríguez y Vásquez (2009) la hidrografía que baña la población es digna de admirar dado que sus quebradas presentan un buen caudal de agua y han tenido que

ver con la parte histórica del pueblo. Es de anotar que sus arroyuelos en ninguna época del año se secan dándole así vitalidad a los cultivos y brindando una buena garantía para quienes se dedican a la ganadería. Las quebradas que pasan cerca a los predios del corregimiento son: La Peñolera y La Playonera que al unirse forman la quebrada Juan García. Las veredas de San Diego son todas privilegiadas en el aspecto hidrográfico, pues cuentan con buenos nacimientos y caudales de agua los cuales surten en forma individual o en red todas las viviendas. Algunas veredas como La Ceja y Los Peñoles comparten un acueducto comunitario.

En la población de San Diego se presentan constantes cambios climáticos manifestados en lluvias inesperadas y fuertes calores, lo que hace que la temperatura tenga cambios demasiado bruscos, la temperatura promedio es de 19°. Las tierras del corregimiento San Diego son utilizadas generalmente en agricultura. El hecho de acondicionar las tierras para el pastoreo, ha traído graves consecuencias en la conservación del equilibrio ecológico: por un lado, ha sido causa de muchas erosiones y de otro lado es notoria la disminución de la fauna silvestre. Al respecto Agudelo et. al. (2009) expresan como

En este corregimiento, el hombre ha hecho mal uso de los bosques nativos, talando las riveras de todas las quebradas y en los nacimientos de agua; aún se observan prácticas de tala y quema utilizados para la siembra de cultivos de frijol, especialmente en la parte montañosa. La poca vegetación que se observa, es gracias a los constantes programas de reforestación emprendidos por entidades como: CORANTIOQUIA, la Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agropecuaria UMATA y los programas y campañas emprendidas por la Institución Educativa San Diego (p.5).

La vegetación es variada, posee paisajes con diversas especies de flora y de fauna, que le da el perfecto aspecto campestre que se requiere para elegirlo como sitio especial y turístico de relajación y sano esparcimiento tanto para los habitantes de la comunidad como

para los visitantes. ⁴La organización espacial del corregimiento San Diego refleja la interacción de factores geográficos, socioeconómicos, políticos y culturales. Ese complejo de factores entrelazados influyó tanto en su configuración general como en el deslinde de las formas de ocupación, las cuales se cristalizaron en subespacios con realidades específicas. Como asentamiento de terreno rodeado de montañas y laderas, existen caseríos que conforman las siguientes veredas: La Palma, La Ceja, Los Peñoles, Los Sauces, San Pablo, El Provincial, El Retiro, El Potrero, y La Esperanza que se hayan a una distancia aproximada entre 7 u 8 kilómetros del centro poblado por caminos de herradura y carreteras terciarias.

Con relieve montañoso y con dos pisos térmicos entre templado y frío el corregimiento San Diego da origen a una muy buena y variada vegetación, entre ellos: cedro, comino, laurel, guamo, roble, balso, fonda jonda, carbonero, yurumo, carate e higuerón. Abundan también plantas medicinales u ornamentales. Los suelos, por lo general fértiles, ofrecen la posibilidad de cultivos como maíz, fríjol, banano, frutales, legumbres y caña.

1.5.2 Generalidades de la Institución Educativa –I. E- San Diego

La I.E San Diego es una institución rural de carácter oficial que brinda sus servicios en jornada diurna y fines de semana, de género mixto y con carácter académico en los niveles de: preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria y media; además de contar con educación para adultos en los niveles de educación básica y media. La institución se encuentra localizada en el corregimiento San Diego Liborina, Departamento de Antioquia.

Según el Proyecto Educativo Institucional PEI (2009) la visión para el año 2019 plantea aprovechar su condición rural posibilitando un desarrollo humano integral, formando ciudadanos autónomos, creadores de una sana convivencia; orientados hacia el desarrollo y

⁴ En el año 2009, bajo el desarrollo de una estrategia metodológica para el tratamiento de residuos sólidos con los estudiantes de la I.E. San Diego se construye por iniciativa docente, la *Monografía del corregimiento*, destacando aspectos como: el clima, la vegetación, la población, entre otros.

apropiación del entorno a través de la formación por competencias ciudadanas, y ambientales, de tal manera, que “ (...) la comunidad educativa se convierta en el eje de su desarrollo gracias a la participación de líderes transformadores comprometidos con una sociedad participativa, justa y orgullosa de su tierra” (p.15).



Fotografía 2. Sánchez, E. (2019). Institución Educativa San Diego Liborina-Antioquia.

El PEI, tiene como misión el desarrollo integral de las dimensiones humanas cognitivas, sociales y éticas de los estudiantes y comunidad en general. Para ello, busca “desarrollar en los estudiantes competencias intelectuales, afectivas y sociales, facilitando el acceso a estudios superiores y la realización de procesos de emprendimiento laboral, en su territorio, de manera sostenible y creativa” (p.15). Desde el proceso formativo liderado en la I.E San Diego, se cultiva las potencialidades de la persona a partir de los propósitos de formación en los diferentes campos del conocimiento de acuerdo a las dimensiones del

desarrollo humano: Ser, Conocer, Hacer, Convivir y Trascender. De igual forma, se estimula el espíritu campesino y el sentimiento de amor por el agro y el orgullo por su tierra.

Continuando con lo planteado en el PEI (2009), los objetivos que rigen los procesos educativos y formativos en la I. E son:

- Orientar procesos que conlleven al desarrollo de prácticas y disciplinas de estudio, de lectura y de trabajo en equipo.
- Favorecer el desarrollo de competencias de orden académico y disciplinario que se manifiesten en su diario vivir dentro de su núcleo social en la Institución Educativa.
- Contribuir con la formación integral de los alumnos con los valores y principios institucionales.
- Orientar procesos que conlleven al sentido de pertenencia en un trabajo de todos los estamentos de la Comunidad Educativa.
- Promover ejercicios de la libertad a través del fortalecimiento en la toma de decisiones con responsabilidad, estimulando la autonomía para que cada estudiante asuma con criterio propio y asertividad su futuro laboral y profesional.
- Obtener las metas propuestas de mejoramiento de la calidad académica mediante un trabajo consiente, altas exigencias y un personal docente muy comprometido llegando a mejores resultados en las pruebas externas: ICFES y saber y más egresados continuando sus estudios técnicos, tecnológicos y profesionales (pp. 21-22).

Objetivos que esperan ser fortalecidos en su logro, con el desarrollo de esta investigación que le apuesta a una enseñanza renovada de la geografía y las ciencias sociales desde el conocimiento significativo de este territorio.

En la actualidad la I.E sede San Diego cuenta con 385 estudiantes, 16 docentes y un directivo docente. Presta sus servicios de educación básica primaria de 7:00 am a 12:30 pm y en la educación básica y media de 7:00 am a 1:30 pm en la sección secundaria.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes I.E San Diego

SEDE	0°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9° A	9° B	10	11°	Clei 3	Clei 4	Clei 5	TOTALES
SAN DIEGO	17	18	17	20	23	28	38	28	30	18	19	34	29	15	20	31	385
EL RETIRO	6	0	2	3	3	4	7	1	2	1							29
SAN PABLO	0	1	2	3	1	1											8
LA ABEJA ABAJO	0	1	2	4	4	6											17
LOS SAUCES	3	3	2	2	7	5	4	6	5	2							39
LOS PEÑALES	2	4	5	6	6	5	6	6	5	4							49
SAN LORENZO	1	0	7	1	2	5	3	3	2	0							24
LA MERCED	3	7	9	5	17	8	4	14	8	7		8	8				98
LAS ABEJAS	2	1	1	2	2	4	4	1	2								19
LA HONDURA	2	0	0	0	2	2											6
EL CARDAL	2	0	2	0	1	1											6
EL POTRERO	2	1	0	2	2	0											7
Total Grados	40	36	49	48	70	69	66	59	54	32	19	42	37	15	20	31	687

Elaboración propia. Con base en los datos del Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) 2019 de la I.E San Diego y sus Sedes.

2. MARCO TEÓRICO

La conceptualización que aquí se ofrece fue realizada desde la construcción de los antecedentes del problema planteado, permitió el reconocimiento de conceptos que se constituyen en categorías de análisis. *Paisaje, lectura del paisaje, educación rural, enseñanza de la geografía, estrategia didáctica*, entre otras; estas emergen como unidades básicas de sentido. Conceptualización que nos aproximó no solo a la disciplina geográfica, sino también a la didáctica como ciencia de la educación.

Metodológicamente acudimos a la revisión bibliográfica procesada a partir del análisis de contenido, definido por Galeano (2012) como “la técnica más elaborada y de mayor prestigio científico para la observación y el análisis documental, que permite descubrir la estructura interna de la comunicación (composición, organización, dinámica) y el contexto en el cual se produce la información” (p. 123). Análisis que nos lleva a identificar *el paisaje* como la categoría central del estudio, constituyéndose en una herramienta de enorme potencial para la enseñanza de la geografía. Además, se teoriza sobre la importancia de utilizar la *lectura del paisaje en los contextos rurales*.

2.1 De qué geografía hablamos

Los geógrafos contemplan la historia de la disciplina desde postulados no coincidentes. No existe una historia de la geografía sino «historias» de la geografía. Este carácter plural de la historia de la geografía no es la consecuencia de la diversidad de autores sino de la diversidad de concepciones que subyacen en las obras que abordan su desarrollo histórico. (Ortega, 2000, p.14)

La geografía es una disciplina académica que se reconoce en el contexto de las ciencias del espacio, de la ubicación o de la localización, instala hechos y fenómenos, por tanto, es descriptiva, diagnóstica, analítica y propositiva, desde los procesos de investigación la geografía atiende a hechos comprobables incluso por simple observación. Es una ciencia

con profundo sentido humanístico, que está ligada a viajes, exploraciones y descubrimientos, es asimismo una ciencia del accionar humano sobre el espacio geográfico, también se le reconoce como la ciencia del paisaje. De acuerdo con varios autores, presentamos lo que significa la geografía como disciplina académica.

Capel y Urteaga (1994) señalan, “La geografía como una de las más viejas ciencias, deriva su nombre (del griego geos, Tierra y grafein, describir), es la ciencia de la descripción de la Tierra” (p.5). Como puede inferirse, esta concepción se tomó en la geografía escolar, al promover una enseñanza desde la enumeración de lugares, capitales, ríos, accidentes geográficos, etc.

Por su parte, Ortega (2000) señala como los geógrafos han precisado en una disciplina que tiene que ver con más con el “(...) espacio, los lugares y la naturaleza. Una tríada que recoge tradiciones y que proporciona nuevas perspectivas. Problemas generales y problemas locales, y una renovada aproximación a las cuestiones de la naturaleza, desde el campo geográfico y bajo una perspectiva social” (p.542). Esta idea de pensamiento se inclina más por la variedad de paradigmas y desarrollos que a lo largo de la historia han enriquecido a la geografía como ciencia espacial.

De otro lado Sauer (2006), plantea como la geografía se interesa por el “(...) contacto del hombre con su hogar cambiante, tal como se expresa a través del paisaje cultural, es nuestro campo de trabajo” (p.19). Concepción que reúne postulados tanto de la geografía física, como de la geografía humana, al tener en cuenta el impacto humano sobre el medio.

Por consiguiente, en esta investigación la geografía es entendida bajo dos premisas. En primer lugar, como una disciplina que, desde el ámbito académico, aporta todo su acervo conceptual y metodológico al análisis del espacio social. Y segundo, como una asignatura con un alto potencial en el ámbito escolar, ya que al ser parte del área de ciencias sociales permite desarrollar aprendizajes significativos, profundizando en las problemáticas que se presentan a nivel local para tratar de entender las que suceden a nivel global y viceversa.

2.1.1 Objeto de estudio de la geografía

La geografía no siempre se definió como una ciencia espacial, es decir que fuese la única disciplina que estudiara el espacio o que este fuera su objeto de estudio. Los diferentes cambios paradigmáticos y corrientes geográficas a lo largo de la historia de la disciplina incidieron en la delimitación de su objeto. Una propuesta actual de definición de geografía llega desde Santos (2000) quien considera que “(...) en esta disciplina cabe estudiar el conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acción que forman el espacio. No se trata de sistemas de objetos y de sistemas de acciones tomados por separado (p.53). Los objetos según el autor son entendidos como formas artificiales, producto de una elaboración social resultado del trabajo hecho por el hombre. Los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones y estas a su vez, llevan a la creación de nuevos objetos, de esta manera, el espacio se encuentra en una constante dinámica y transformación.

Como se observa, la geografía como ciencia social que estudia la relación del hombre con el espacio, tiene en cuenta todas las circunstancias, las actividades y los procesos sociales, que lo crean y lo modifican, ahora bien ¿Cómo podría entenderse el espacio objeto de estudio de la geografía? Según Santos (1986)

Consideramos el espacio como una instancia de la sociedad, al mismo nivel que la instancia económica y la instancia cultural-ideológica. Esto significa que, en tanto que instancia, el espacio *contiene* y está *contenido* por las demás instancias, del mismo modo que cada una de ellas lo contiene y es por ellas contenida. (...) Eso quiere decir que la esencia del espacio es social. En ese caso, el espacio no puede estar formado únicamente por las cosas, los objetos geográficos, naturales o artificiales, cuyo conjunto nos ofrece la naturaleza. El espacio es todo eso más la sociedad: cada fracción de la naturaleza abriga una fracción de la sociedad actual. Tenemos así, por una parte, un conjunto de objetos geográficos distribuidos sobre un territorio, su *configuración geográfica* o su *configuración espacial*, y el modo como esos objetos se muestran ante nuestros ojos, en su continuidad visible, esto es, el paisaje; por otra parte, lo que da vida a esos objetos, su principio activo, es decir, todos los procesos sociales representativos de una sociedad en un momento dado. Esos procesos, resueltos en funciones, se realizan a través de formas. Estas formas pueden no ser originariamente geográficas, pero

terminan por adquirir una expresión territorial. En realidad, sin las formas, la sociedad, a través de las funciones y procesos, no se realizaría (p.5).

El desarrollo teórico del espacio geográfico como objeto de estudio va en relación con el avance de las teorías sociales, es decir su conceptualización no está al margen de estas. El espacio es leído desde las cosas y acciones que en él se presentan, así que además de contener o albergar (es continente de cosas) está nutrido de acciones de índole político, cultural, económica e ideológica; prácticas o experiencias espaciales que son materializadas en el territorio y visibles en el paisaje.

Al respecto, Franco (1997), reconoce que el objeto de estudio de la geografía es el espacio y la forma como se distribuyen sobre éste los fenómenos físicos y humanos, las interrelaciones entre ellos y, por tanto, las transformaciones espaciales ocasionadas por la acción humana. Por su parte, Bianchi (2014), expresa que la geografía como ciencia permite a través de la investigación el desarrollo del conocimiento del paisaje. Esta acción está orientada según la autora a dos misiones, la primera, hacia la organización del espacio a través de la planificación (tarea de los geógrafos) y la segunda, educar a la sociedad, que es tarea de los educadores.

Es importante reconocer que el espacio geográfico es nombrado además de paisaje como *territorio, medio geográfico, hábitat, región, geosistema y lugar*, como lo señala Pulgarín (2001), al explicar cómo la diversidad de categorías o acepciones sobre el espacio geográfico, son una ventaja en la enseñanza de esta disciplina y la propone como *disciplina integradora de los contenidos a enseñar desde las ciencias sociales y las ciencias naturales*. Además, como lo señala la autora, la geografía es una vieja ciencia en el contexto general de las ciencias, pero en nuestro país es una disciplina académica relativamente reciente en el seno de los programas académicos de las universidades, aunque, en el currículo escolar ha estado siempre al lado de la historia y de la otrora instrucción cívica, hoy formación ciudadana, ubicándose así en el área de las ciencias sociales.

2.1.2 El paisaje como acepción del espacio geográfico

Las diferentes acepciones del espacio geográfico coinciden con la diversidad de tendencias de la geografía. Perspectivas teóricas procedentes de la geografía física y de la geografía como ciencia social, cuando el espacio es leído teniendo en cuenta la experiencia del sujeto. Según Dollfus (1976) “(...) el espacio geográfico es cambiante y diferenciado, y su apariencia visible es el paisaje” (p.8). Tratar de definir el paisaje resulta una tarea compleja debido a su carácter polisémico, sin embargo, su origen conforme a Souto (2011) se remontan inicialmente a una categoría estética, una forma de representación artística adoptada por las artes plásticas, aunque también presente en la literatura.

Continuando con la autora, citando a Farinelli (1999), plantea que fue Alexander Von Humboldt el primero que indujo la transformación del concepto de paisaje de término estético a concepto científico. De esta manera, queda claro que dentro del ámbito geográfico el paisaje tuvo sus antecedentes en la obra de Humboldt; pero la consolidación del paisaje como temática central dentro de la geografía se encuentra ampliamente difundida durante todo el siglo XIX y XX.

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, de la geografía general surge la geografía regional. En Alemania se ocuparon de establecer el paisaje como objeto central del análisis geográfico. Proponían un análisis de las formas y la disposición de los fenómenos en la superficie terrestre que fueran perceptibles a través de los sentidos. Por su parte, en Francia reconocieron en la región el objeto específico y exclusivo de la geografía, cuya descripción y delimitación se daba precisamente a partir del paisaje.

Para Pulgarín (2010) citada en Flórez (2014), en el siglo XX la geografía regional presenta dos tendencias: la primera es la geografía regional de *diferenciación espacial*, y la segunda, la *geografía regional del paisaje*. En la primera, el paisaje es considerado el espacio geográfico resultado de la relación de la sociedad con la naturaleza y que expresa la realidad de la región, entendiendo esta como el resultado de transformación histórica que se ve

reflejada en la estética y las formas. En la segunda, el concepto paisaje se toma de las artes y la literatura, en el marco de la geografía humanista; el paisaje se acerca a los sentimientos y emociones que los sujetos presentan o construyen de los lugares desde lo que perciben y observan.

Al respecto Souto (2011) plantea como,

Los geógrafos humanistas retoman el concepto de paisaje durante la década del setenta, pero esta vez más asociado a otro concepto clave de la geografía: el lugar. Desde esta perspectiva, el paisaje constituye un lugar, sin que esta asociación implique privilegiar ninguna escala de análisis en particular. Cualquier ámbito en el que los seres humanos construyan vínculos, aspiraciones, significados, emociones puede constituirse en objeto de interpretación: una casa, un parque, una autopista, un paisaje rural, una ciudad (p. 137).

Sin duda, uno de los mayores aportes de la geografía humana radicó en trasladar la observación de las apariencias externas del paisaje, presente en la geografía clásica, hacia la interpretación de sus significados y de la experiencia del paisaje para los sujetos que lo observan o lo habitan.

Cabe añadir, como el concepto paisaje también se ubica en la perspectiva de la geografía subjetiva, conocida como la geografía de las representaciones o de los espacios subjetivos. De acuerdo con Capel y Urteaga (1994) “se descubrió que los individuos y los grupos sociales poseen una percepción sesgada de la realidad, en función de sus valores culturales, sus experiencias, sus aspiraciones” (p. 62). En esta tendencia de la geografía, se da mayor énfasis a los procesos cognitivos y de percepciones individuales, así como a las sensaciones, significados y sentimientos que generan los fenómenos, pero de forma subjetiva los paisajes.

Conforme al Convenio Europeo del Paisaje (2000) “Por paisaje se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado

de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (p.2). El paisaje⁵, es uno de los conceptos centrales en la investigación, su valor como categoría con el cual se nombra el espacio geográfico lo ha llevado a ser abordado desde la geografía clásica, regional, cultural, crítica, entre otras; y definido por varios autores, entre los que se destacan Ortega (2000), Santos (2008), Claval (1999), Sauer (2006). Además, diferentes disciplinas como: el arte, la arquitectura, la ecología, etc.; han aportado en la construcción del concepto y lo han tomado como propio.

El paisaje es definido por Ortega (2000) como: “un momento sensorial a través del cual el sujeto capta la totalidad de un área. El paisaje identifica la percepción visual y las impresiones emocionales que el individuo y las colectividades tienen de su propio país” (p. 179). Lo cual puede interpretarse como un instante para el deleite y el disfrute de los sentidos donde se materializa a través de la mirada los lazos y afecto por el territorio.

Para Sauer (2006) “el paisaje no es simplemente un escenario actual contemplado por un observador. El paisaje geográfico es una generalización derivada de la observación de escenarios individuales” (p. 6). De allí se infiere que cada paisaje tiene tanto de individualidad como de correlación con otros paisajes, los objetos que existen juntos en el paisaje existen en interrelación, preexisten de forma sistémica.

⁵ Paisaje de latín pagus, designa al lugar donde nace o vive una persona y con el cual ésta se identifica. Existen relaciones semánticas y vínculos conceptuales entre país y paisaje que se expresan en la proximidad fonética de las palabras francesas pays y paysage, las italianas paese y paesaggio, las inglesas land y landscape, las catalanas pays y paisatge y las alemanas Land y Land- schaft. En América, la etimología del término paisaje tiene un sentido equivalente a país y su origen es afín a pago, similar a la voz latina pagus. Del análisis etimológico se deduce que paisaje y país son términos relativos a territorios propios vinculados con el sentido de pertenencia a un lugar con el cual se establecen lazos de intermediación cultural, correspondiente a la patria. Este último establece un acoplamiento afectivo y material entre actor y su ámbito de existencia. Para que el hombre pueda modelar a la naturaleza, debe ser capaz de percibirla previamente, lo que lo transforma en un observador, y la naturaleza como es lo observado o lo percibido, se convierte en un hecho. Gastó, C., Gálvez, J., y Morales, A., (2017). Construcción y articulación del paisaje rural. *AUS [Arquitectura / Urbanismo / Sustentabilidad]*, (7), 6-11.

Y según Santos (2008) “todo lo que nosotros vemos, lo que nuestra visión alcanza, es el paisaje. Este puede ser definido como el dominio de lo visible, aquello que la vista abarca” (p.67) Desde esta perspectiva, todo lo que llega a nuestros sentidos ayuda en la dimensión y percepción del paisaje, esto también conlleva a que sobre un mismo hecho diferentes personas presenten diversas miradas.

El paisaje, es una de las múltiples formas con las que se define o nombra el espacio geográfico, su complejidad y riqueza conceptual proviene de las diferentes tendencias geográficas, lo que lo convierte en un excelente recurso para la enseñanza de la geografía en la escuela.

2.1.3 Perspectivas teóricas a considerar en la lectura del paisaje

La geografía de la percepción y del comportamiento constituye una orientación importante a la hora de hacer lectura de los paisajes puesto que enfatiza en el estudio de los procesos cognitivos individuales, en los comportamientos y sus explicaciones; asimismo los fenómenos sólo pueden ser aprehendidos y explicados si se enlazan al mundo subjetivo de las personas; y a la forma en la que el sujeto representa el espacio. La percepción viene a ser, por tanto, una forma de adquirir nuevos conocimientos en vista de que se concibe como importantes las propias imágenes que de la realidad tenemos.

Según Boira y Reques (1994) “se ha demostrado que la imagen que el hombre tiene del espacio está dotada de identidad, de significación, de estructura y varía según las características de los individuos (edad, sexo, nivel cultural, status socioeconómico, etc...)” (p 13). En consecuencia, el hombre a la hora de decidir lo hace desde una visión subjetivizada de la realidad, lo que condiciona su comportamiento espacial y vivencial. Al respecto agregan,

La geografía de la percepción demuestra que el hombre no se comporta espacialmente en función de las características objetivas del espacio geográfico (conocimientos estos que por su complejidad nadie posee), sino de una simplificación de este espacio objetivo, que se deriva de la imagen que el sujeto se hace de ese mundo real, siendo por tanto el análisis de esta imagen el objetivo final de estudio de esta corriente geográfica, porque es, en última instancia, la imagen que el individuo posee del mundo real la que explica su comportamiento en el espacio, y, por ende, la organización de éste (Boira y Reques, 1994, p.13).

Es importante destacar la manera en que la geografía de la percepción adquiere un especial sentido en la aplicación a los medios urbanos, al abordar las particulares geografías, es decir, las representaciones de carácter subjetivo como límites, barreras, nodos; entre otros factores; que configuran el desarrollo urbano.

Al contrario de la geografía de la percepción y del comportamiento la geografía humanista surge como una crítica y una alternativa a lo que se consideró la dictadura intelectual del enfoque cuantitativo en geografía. Según Estébanez (1982) el enfoque humanista proclama la riqueza de la existencia humana por encima de los métodos de análisis de la ciencia positivista “(...) que proporcionan una visión muy restrictiva del ser humano por dejar fuera de su estudio aspectos tales como pensamientos, sentimientos, intuiciones, etc.” (pp.119 -120). La geografía humanista significa, por tanto, acercarse libre de prejuicios a la mente del ser humano, para entender la conducta espacial o geográfica de los mismos, deduciendo siempre que los seres humanos no se mueven en un espacio abstracto, sino en uno concreto y personal: el espacio “vivido”.

Ya que la geografía humanística se fundamenta en planteamientos filosóficos de la fenomenología existencial, el propósito según Boira y Reques (1994) es “reencontrar el lugar del hombre en la geografía e incorporarlo a la investigación como ser que piensa y actúa, que percibe y siente. El hombre se convierte en esta corriente geográfica en la medida de todas las cosas” (p.14). Para los autores, el “sentido del lugar”, los lazos afectivos con los paisajes,

el espacio vivido, los ritmos espacio temporales, entre otros, conforman elementos que aportan un importante sustento humanista. La geografía humanista:

Propone, en definitiva, un enfoque comprensivo que permite el conocimiento a través de la experiencia vital concreta, otorgando, así, un papel clave a la experiencia personal que ya habían comenzado a poner de relieve los geógrafos, del comportamiento y la percepción (Bertrand, 1987, p. 6).

En lo que concierne al paisaje, los humanistas analizan las actitudes cambiantes de los grupos humanos hacia el bosque, la montaña, el mar, etc., en función de diferencias culturales o de diferentes momentos históricos. “Los geógrafos humanistas consideran el paisaje no sólo como encarnación pasiva de valores y creencias, sino también como un medio activo de comunicación, como una fuente de estímulos influyente sobre el comportamiento humano” (Boira y Reques, 1994, p. 15). Autores que coinciden en asignarle importancia a los vínculos que unen al sujeto con el lugar, pues además de sostener que cuando dichos vínculos son sólidos y afectivos producen una especie de estabilidad tanto en los sujetos como en los colectivos, advierten sobre las fuertes tensiones derivadas del desarraigo hacia los espacios donde transcurre nuestra existencia.

De acuerdo con Tuan (2007) las experiencias derivadas de la relación sujeto lugar adoptan matices según los cuales los lugares pueden transformarse en espacios sagrados, de vital importancia, despreciados o menospreciados. Sacralizar un espacio (topolatria) es conferirle atributos mágico religiosos, convertirlo en escenario de vital importancia, (topofilia) es reconocer que nuestra vida depende del entorno donde moramos, el miedo por un lugar (topofobia) puede darse como reacción a una experiencia desagradable que lleva al sujeto a conferirle a un determinado escenario, sentimientos y emociones como temor, angustia, pánico o tristeza y finalmente, menospreciar un lugar (toponegligencia) obedece a un desconocimiento de la importancia del lugar como escenario fundamental para la

existencia humana, dicho desconocimiento puede traducirse en desarraigo o en el establecimiento de una relación utilitarista con el entorno.

Otra perspectiva geográfica dentro de esta investigación es la geografía rural, tendencia de la geografía que se pregunta por los espacios donde la urbanización no es lo dominante sino el campo y las actividades agrícolas y pecuarias. Dicha perspectiva, ofrece múltiples cambios que se presentan en su campo conceptual y temático, esta se encuentra inmersa en una etapa de profunda renovación, con nuevos enfoques que llevan a comprender los distintos procesos contemporáneos que afectan a la ruralidad y permiten además realizar otras lecturas a temas más tradicionales.

El espacio geográfico está organizado y dividido al mismo tiempo. La división puede hacerse de acuerdo con criterios funcionales que se traducen en el paisaje. De este modo los paisajes acondicionados se reparten entre ciudades y campos, entre el espacio urbano y el espacio rural. Cada uno de estos espacios se caracteriza por su fisonomía, por ritmos de actividades, densidades humanas y flujos diferentes (Dollfus, 1976, p.71).

El espacio geográfico debe ser visto como una forma que tiene un contenido cambiante, por ejemplo, el problema del análisis del paisaje, es su cambio permanente. De acuerdo con Ávila (2014) hoy en el medio rural no sólo el tipo y las condiciones de la producción agrícola y ganadera han cambiado; también lo hizo la composición social de las familias rurales que se han transformado, producto de las intensas migraciones hacia las ciudades y hacia otros países, así como por la proliferación de nuevas actividades no agrícolas. Según Woods (2009) citado en Ávila (2014) se piensa que existe una nueva geografía en torno al campo globalizado, donde este se constituye y modifica a través de redes de gran dinamismo, vinculadas entre sí y con el entorno urbano. La geografía rural ha aportado conceptos y herramientas que amplían la percepción de las expresiones territoriales de los procesos económicos y sociales; cumpliendo así, como disciplina de análisis espacial.

En relación a la complementariedad de perspectivas geográficas respecto de otras, y debatiendo cualquier afán excluyente que permita entender mejor las dinámicas socio

espaciales ya que lo que buscamos es ampliar y no limitar el campo de estudio de la disciplina geográfica; acudimos a las geografías radicales como apoyo al respectivo análisis que se pretende realizar del paisaje.

De conformidad con Delgado (2003) los geógrafos denominados radicales, acogieron poco a poco el proyecto de una geografía comprometida políticamente con la transformación revolucionaria de la sociedad capitalista. Autores como: Lefebvre (2013) Harvey (2007), Soja (2008), Santos (2004), entre otros; construyeron conocimiento geográfico a la luz del pensamiento y teoría marxista; cuya importancia es lo social.

Lefebvre (2013) referencia una serie de propuestas teóricas en cuanto a la producción, medios y sociedades en el espacio, argumentando como el espacio social está cargado de sentidos y significados que, por sí sólo no sería representativo. El espacio social es una dimensión esencial de las relaciones sociales de producción y de las fuerzas productivas, por ende,

Todo espacio social resulta de un proceso de múltiples aspectos y movimientos: lo significativo y lo no-significativo, lo percibido y lo vivido, la práctica y la teórica. En suma, todo espacio social tiene una historia a partir de esta base inicial: la naturaleza, original y única, en el sentido en que está dotada siempre y por doquier de características específicas (sitios, climas, etc.) (p. 164).

Puede decirse entonces, que la materia prima a partir de la cual se ha producido el espacio social no es otra que la naturaleza y, en consecuencia, ese medio de producción, producido como tal, no puede ser separado de las fuerzas productivas ni de la sociedad. El espacio social contiene objetos tanto naturales como sociales, que constantemente permite el intercambio de productos e información, esos objetos no son únicamente cosas sino también relaciones que se materializan en el espacio.

Harvey (2007) señala que se requieren formas críticas de pensamiento por parte de la geografía para dar cuenta de cómo se han producido y se reproducen las formas espaciales

bajo el modelo capitalista. Además, sostiene que los conflictos en el lugar que vivimos, es decir, las luchas en torno al consumo son reflejos de la tensión constante entre capital y trabajo; así mismo de los modos de producción caracterizados por el desarrollo desigual en las condiciones ecológicas, culturales, económicas, políticas y sociales. De acuerdo a esto,

el capitalismo lucha por crear un paisaje físico adecuado a sus necesidades y propósitos (tanto en el ámbito de la producción como en el del consumo) en un momento del tiempo, sólo para descubrir que lo que ha creado se vuelve antagónico a sus necesidades en un momento futuro. Parte de la dinámica de la acumulación capitalista es la necesidad de construir paisajes completos sólo para derribarlos y construirlos de nuevo en el futuro. (Harvey, 2007, p.89)

Según el autor, pensar sobre este tema de manera dialéctica considerando arbitrariamente la distinción sujeto-objeto, entendiendo que al cambiar el mundo nos cambiamos a nosotros mismos, y que no podemos cambiarnos o cambiar nuestra sociedad sin transformar nuestra condición medioambiental es peligroso, ya que la relación sociedad naturaleza es esencial en la construcción del espacio habitado.

Soja (2008) plantea como a partir de lo que denomina *la dialéctica del espacio urbano*, la producción de este espacio puede ser estudiada por lo menos de tres modos distintos, interrelacionados entre sí. Los espacios percibidos, los espacios concebidos y los espacios vividos. El primer espacio estudiado como “(...) un complejo de prácticas espaciales materializadas, que trabajan en forma conjunta para producir y reproducir las formas concretas y los patrones específicos del urbanismo como forma de vida” (p.39). El segundo espacio “(...) se vuelve un campo más mental o ideal, conceptualizado en imágenes, pensamientos reflexivos y representaciones simbólicas, un espacio concebido por la imaginación, o aquello que en lo sucesivo describiré como el imaginario urbano (p.39). Y el tercer espacio “(...) investigado como un *espacio enteramente vivido*, un lugar simultáneamente real e imaginario, actual y virtual, lugar de experiencia y agencia estructuradas, individuales y colectivas” (p.40), el que, a su vez, incorpora las perspectivas del primer y segundo espacio.

Por su parte Santos (2004) sostiene que los cambios, las mudanzas, las metamorfosis que los espacios sufren ya sean de manera natural o antrópica corresponden a las dinámicas cada vez más complejas en las cuales las sociedades están inmersas, de esta manera, el paisaje es objeto de cambio, volviendo cultural lo natural y produciendo diferentes cosas y maneras de construir espacio.

El espacio es un conjunto de formas representativas de las relaciones sociales del pasado y del presente, con una estructura representada por las relaciones sociales que ocurren ante nuestros ojos y que se manifiestan por medio de los procesos y las funciones. El espacio es entonces un verdadero campo de fuerzas cuya aceleración es desigual. Esta es la razón por la que la evolución espacial no se realiza de forma idéntica en todos los lugares (Santos, 2004, p.153).

Para Santos el espacio está compuesto por elementos como: los hombres, las empresas e instituciones, la infraestructura y el medio ecológico, sin embargo, se ha abogado por la separación entre naturaleza y sociedad, pero sociedad y naturaleza son una sola cosa, y no se puede concebir una separación y fragmentación cuando quien establece relaciones en un espacio determinado lleva consigo una huella y un arraigo.

En esta investigación entonces, consideraremos el paisaje desde la visión de las geografías radicales para entender las dinámicas espaciales a través de los modos de producción que se presentan en el corregimiento San Diego y sus diferentes transformaciones naturales y antrópicas; no con ánimo de incurrir en “baches” epistemológicos de la disciplina al poner a conversar posturas desde la geografía de percepción, humanistas, rural y radicales; sino por el contrario de complementar los respectivos análisis.

2.2 A propósito de la geografía escolar

La ley General de Educación (Ley 115 de 1994) define la educación como: “el proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una

concepción integral de la persona humana de su dignidad, sus derechos y sus deberes” (p.1). En su artículo 10, la Ley plantea una subdivisión para la educación en formal, no formal e informal: La educación formal es “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (Artículo 10, la ley 115 de 1994). Los ciclos lectivos planteados en la educación formal están estructurados a partir de tres niveles:

La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados. (Artículo 11, la ley 115 de 1994).

En lo que concierne a la educación no formal, ésta es entendida como aquella que “se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley” (Artículo 36, Ley 115 de 1994). Finalmente, la educación informal es definida como “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (Artículo 43, la Ley 115 de 1994).

Respecto a las pautas a nivel curricular planteadas en la ley 115 de 1994, referidas a las áreas fundamentales para la educación regular en el nivel básico, se plantean nueve áreas fundamentales: “Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional” (Artículo 23, la ley 115 de 1994)⁶. Según la Ley general de Educación de 1994 en su artículo 31 en la Educación Media las áreas fundamentales y obligatorias que se deben encontrar en

⁶ 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. *Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia*. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e Informática.

los planes de estudio son las estipuladas en el artículo 23 pero en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía.

Con base a lo anterior, se evidencia que según la normativa colombiana la geografía no es entendida como una asignatura fundamental u obligatoria en ninguno de los niveles educativos, no se ofrece de forma independiente dentro de los planes de estudio, sino que forma parte del área de Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Con relación a esto, Pulgarín (2010) plantea que:

(...) la geografía ha tenido un poco o casi nula presencia en el contexto educativo y social colombiano. La geografía es poco trascendental, simplemente aparece como una asignatura dentro de un área y su importancia se lee como algo marginal, se cree que solo hay algunos contenidos como parte de las ciencias sociales en los que se debe hacer énfasis más no hay profundización, ni claridad de su importancia en el conocimiento del territorio (p. 95).

Los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de ciencias sociales en el contexto colombiano están orientados por los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002) creados por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales estructuran la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media a partir de ocho ejes generadores:

- La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
- Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
- Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
- La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
- Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.

- Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
- Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).
- Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios. (p.54)

Según El Ministerio de Educación Nacional (2002) los ejes generadores son una aproximación al conocimiento desde la globalidad, por lo cual pueden ser tratados desde diferentes disciplinas, son flexibles y además permiten tratar conceptos básicos de las disciplinas sociales, facilitan el trabajo por conceptos, facilitan la integración de diferentes disciplinas y posibilitan el estudio de problemas actuales y vitales para la sociedad.

Los Lineamientos Curriculares para la Enseñanza de las Ciencias Sociales son un documento rector para la elaboración de los planes de área, ya que son considerados como “abiertos, flexibles, integradores del conocimiento social disperso y fragmentado (...) (p.4).” Así mismo, Los E-B-C en Ciencias Sociales y Los D-B-A, buscan atender a la necesidad de dar orientaciones y criterios nacionales sobre las estructuras curriculares de esta área, comprenderla y asumirla pedagógicamente, además de estimular su función para la formación y el desarrollo humano integral, de acuerdo a los tiempos y las demandas socioculturales de un mundo en permanente cambio y transformación.

Pero, ¿qué es aquello que la geografía como ciencia y disciplina, le puede aportar a un individuo para que pueda ser más humano y altamente innovador, en una sociedad más justa y equitativa? Según Buitrago (2016) si educar es formar a una persona para que haga parte de un ámbito social particular, para el caso “(...) educar geográficamente será formar un individuo capaz de comprender el lugar que ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás y con su entorno, ya sea local, regional o global” (p.43). La enseñanza de la geografía en educación básica, debe estar dirigida teniendo en cuenta las características y conocimientos, ideas, creencias, teorías implícitas que tienen los estudiantes y que difieren según edad, grado escolar, lugar de residencia y experiencias vividas.

La pregunta por la enseñanza de la geografía y la validez de lo que se enseña en los diferentes niveles cobra especial relevancia, si tenemos en cuenta el fundamento y la importancia de lo que se enseña, es decir, su aplicación en contexto. Las ciencias sociales y con ellas la geografía escolar, debe partir entonces del conocimiento cotidiano sobre el entorno para ir construyendo los conceptos geográficos y de esta manera ser trabajados en el aula de clase. Incluso, aunque en los contextos rurales las directrices nacionales en cuanto a la elaboración de planes de área estén soportados en los documentos rectores antes mencionados, se deben tener presentes las condiciones y necesidades educativas del campo, es decir, realizar los respectivos ajustes curriculares que a bien considere el docente y las Instituciones Educativas, en busca de una mejor educación.

2.2.1 Concepciones de la Didáctica en la geografía

Diferentes precursores han sentado las bases y aportado a la didáctica como disciplina educativa, sin embargo, la obra Juan Amos Comenio *Didáctica Magna* sobresale como pionera en el desarrollo de esta. El *enseñar todo a todos, la no memorización, el relacionar los fenómenos observables, el combinar la teoría y la práctica, y una enseñanza acorde a la edad del educando*, son ideas destacadas y un tanto olvidadas en la praxis educativa de las escuelas del país.

García (1999) “(...) concibe la didáctica como el conocimiento específico referido a los procesos de construcción del conocimiento por parte de los alumnos y a la manera de favorecerlos por parte de los profesores” (p. 7). Así mismo, Franco (1997) refiriéndose a la didáctica, conceptualiza sobre la forma de conocer o de aprender del hombre, los conocimientos que son objeto de enseñanza, los procedimientos para enseñar y las condiciones o estrategias con las cuales debe enseñarse un saber específico. Como puede observarse, la didáctica nos plantea interrogantes que van desde qué enseñar, cómo enseñar y cuándo enseñar, además enfatiza en la importancia de vincular tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

Supuesto esto, para Bianchi (2014) la didáctica de la geografía es la disciplina que mediante la utilización de diversas herramientas y procedimientos permite que la misión de educar en geografía alcance su fin último que es el aprendizaje del alumno en conocimientos y valores. La enseñanza de la disciplina geográfica o lo que se conoce como didáctica de la geografía, es aquella que tiene como objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en todos los niveles y tipos de educación ya sea: primaria, secundaria o educación superior. En este sentido, Pulgarín (2004) señala que:

(...) el proceso de enseñanza de la geografía y de cualquier otra disciplina científica, requiera de la organización de la teoría que se enseña. Por tradición esta organización didáctica se ha hecho a partir de contenidos, información seleccionada y presentada al alumno desde la exposición del maestro. En el caso de la geografía, los contenidos se presentan mediante unidades temáticas y metodológicas que van desde la observación directa y el trabajo de campo hasta la lectura y análisis de textos, fotografías y mapas (p.6).

Así mismo, varios autores teorizan sobre la didáctica de la geografía, por ejemplo, Souto (1998) afirma que es el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado. Para Gurevich (2007), la pregunta por la enseñanza de la geografía, la validez de lo que se enseña en los diferentes niveles cobra especial relevancia si tenemos en cuenta el fundamento de lo que se enseña, es decir, su utilización en contexto. Taborda (2010) plantea como “(...) la didáctica de la geografía ha de tener en cuenta el conocimiento de la ciencia geográfica, pero también cómo el alumno aprende las experiencias peculiares e individuales de los estudiantes” (p.147). Por consiguiente, la enseñanza de la geografía debe partir entonces, del conocimiento diario que sobre el entorno posee el estudiante para ir construyendo los conceptos geográficos y de esta manera ser trabajados en el aula de clase o fuera de ella; es decir, en la didáctica de la geografía o en cualquier otra didáctica específica, se conjugan los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos, procedentes de las ciencias de la educación, como la psicopedagogía, entre otras.

Vale aclarar que la decantación en este proceso de investigación por la estrategia didáctica implica todo un proceso riguroso tanto dentro como fuera del aula; ya que debido a la polisemia del concepto estrategia este es entendido de manera muy general. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002) las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica (p.141), sin embargo, es importante tener en cuenta como lo resalta Pulgarín (2010) a la hora de definir una estrategia:

(...) Las motivaciones y los aportes desde los saberes previos de los estudiantes; Los objetivos a alcanzar, El contexto histórico-geográfico de la institución; Planear una secuencia de actividades que permean los momentos de la clase, Emplear diversos métodos, Crear un ambiente propicio para el aprendizaje, Reconocer previamente los medios o recursos a emplear en su desarrollo, Combinar diferentes procedimientos, como por ejemplo la exposición dialogada de la información, el desarrollo de talleres grupales, levantamiento de mapas mentales, realización de experimentos, desarrollo de salidas pedagógicas, proyección de películas, lectura de gráficos, fotografías, mapas temáticos o el medio mismo, entre otros (p. 6).

Lo anterior demuestra como toda estrategia demanda de unos recursos o medios didácticos para llevar a cabo su aplicación, así pues y con el fin de innovar frente a las formas de constituir aprendizaje del pensamiento geográfico generando participación y capacidad crítica en los estudiantes, vemos en la lectura del paisaje como estrategia didáctica una importante apuesta en la construcción del conocimiento en el ámbito rural. Apostarle al estudio del paisaje con intencionalidad didáctica se constituye en uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de esta investigación.

2.2.2 Por el aprendizaje del paisaje

Aprender es un acto natural, se aprende para y por toda la vida dependiendo de factores tanto internos como externos de quien aprende. El Diccionario de la Lengua Española (2019) define aprender como: *adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia, fijar algo en la memoria., enseñar, transmitir unos*

conocimientos. A lo largo del siglo XX el aprendizaje ha sido abordado desde diversos autores y diferentes disciplinas científicas, entre ellas la pedagogía.

Según Vigotsky (1987) “el aprendizaje de toda nueva operación es el resultado de un proceso de desarrollo” (p. 107). No obstante, aprendizaje y desarrollo se tratan de diferentes procesos que se relacionan. Vigotsky, estudiando la cuestión del aprendizaje y su influencia en el proceso de desarrollo mental elaboró el concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo* entendido como:

(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1978, p.133).

En este sentido, las actividades que a diario se llevan a cabo la escuela y fuera de ella, teniendo en cuenta la mediación determinada por la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vigotsky, contribuiría a estimular diversos procesos internos de aprendizaje en los estudiantes que hasta entonces podrían no percibirse. El docente en su papel de agente mediador entre el estudiante y su cultura, desarrolla en relación con otros estudiantes el aprendizaje de nuevos conocimientos, claro está, teniendo presente las edades a quienes están dirigidos.

En lo que respecta a la geografía, esta disciplina posibilita una gran variedad de aprendizajes tales como: social, afectivo, conceptual, verbal, actitudinal, habilidades intelectuales, motrices, políticas, económicas, culturales, espaciales, históricas y culturales. En este sentido, el *aprendizaje procedimental* entendido como el conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, destrezas; en otras palabras, aquel *saber práctico* que se basa en la realización de acciones y operaciones, corresponde al desarrollo de habilidades geográficas.

La función de la escuela en el desarrollo de estas habilidades, debe estar encaminada a formar estudiantes que actúen en un mundo siempre cambiante tanto en el ámbito local como global. Según Copetti (2013) la *observación, la descripción y el análisis* son habilidades de suma importancia en cuanto al estudio del paisaje. En este sentido, Rodríguez (2007) citada en Araya y Herrera (2013) propone cuatro habilidades cognitivas a tener en cuenta, que se describen a continuación:

Observación del entorno: la observación constituye una fase necesaria para reconocer, identificar y localizar los elementos geográficos del entorno geográfico. (...). En vez de componentes geográficos aislados, se propone la observación, reconocimiento y descripción de elementos integrados del paisaje geográfico cercano.

Análisis del entorno: la segunda habilidad pretende que los alumnos y alumnas desarrollen la habilidad cognitiva para clasificar y distinguir elementos del entorno. En vez de reconocer elementos aislados del espacio geográfico, en esta propuesta se enfatiza la clasificación de elementos del paisaje geográfico.

Comprensión del entorno: esta habilidad pretende que los alumnos y alumnas sean capaces de relacionar los elementos geográficos del entorno, de acuerdo a las diversas dimensiones y componentes que ha observado y analizado. El objetivo es llegar a interpretar la organización espacial del entorno, relacionando, de manera integrada, las condiciones ambientales, económicas, socio-culturales, político-instituciones y tecnológicas del medio, apreciando los efectos de la acción humana sobre el medio ambiente.

Actuación en el entorno: esta habilidad debería permitir evidenciar, a través de actitudes y acciones específicas realizadas por los alumnos y alumnas, el desarrollo del pensamiento espacial para el cuidado del entorno geográfico cercano (pp. 30-31).

Vale decir que las habilidades anteriormente expuestas por las autoras son vitales para el desarrollo de la presente investigación, ya que, aportan conceptual y metodológicamente a la hora de sustentar los procedimientos que frente a la lectura del paisaje en la educación rural se buscan. Por lo tanto, educar en el desarrollo de habilidades contribuye a que los estudiantes se relacionen más con su contexto social y cultural, así mismo, al ser aprendizajes

procedimentales, permiten al docente elegir mejor las estrategias curriculares a utilizar para que dichas habilidades se desarrollen de una manera significativa.

Respecto a la manera en que el estudiante forma los conceptos Vigotsky (1987) señala que son “(...) resultado de una actividad compleja en la que todas las funciones intelectuales básicas participan. Sin embargo, el proceso no puede ser reducido a la asociación, a la atención, a la proyección de imagen, a la inferencia o a tendencias determinantes” (p. 61). La formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como del aprendizaje en el contexto educativo.

Hay que destacar que algunos conceptos en la geografía son claves para la estructura del pensamiento particular de esta ciencia, y, en consecuencia, para orientar el abordaje de los contenidos escolares. Se destacan, por ejemplo: paisaje, lugar, territorio, geosistema y medio geográfico. Estos conceptos constituyen un punto importante para la estructuración y selección de los contenidos curriculares; además, contribuyen a superar los límites de la enseñanza tradicional presente aun en las aulas de clase, permitiendo avanzar hacia aprendizajes significativos.

Al mismo tiempo, en el proceso de formación de conceptos es necesario tener en cuenta lo expuesto por Vigotsky (1987) según lo cual cuando transmitimos un conocimiento sistemático al niño, le enseñamos muchas cosas que este podría no ver o experimentar directamente. Según el autor los conocimientos científicos y los conocimientos espontáneos difieren por la relación que establecen con la experiencia que tiene el niño y por su actitud relativa frente a los objetos, sin embargo, como lo expresa Orrú (2012) en la formación de conceptos es importante tener en cuenta:

(...) las especificidades y las relaciones que se dan entre los conceptos cotidianos y los conceptos científicos, ya que ambos conceptos interactúan y se influyen uno al otro como partes de un mismo proceso, el desarrollo de la formación de conceptos. En este proceso único, que es bombardeado por distintas situaciones externas e internas, es que entra el aprendizaje como principio para la formación de conceptos en el niño de edad escolar (p.349).

En la formación de conceptos, para el caso específico de la geografía escolar, se trata de articular conceptos geográficos formulados por la disciplina geográfica y aquellos propios de los estudiantes, en su contexto, con el objetivo de que ellos desarrollen modos de pensar propios. Al respecto García de la Vega (2013) plantea como “(...) los conceptos científicos, definitorios, si están bien jerarquizados y se asimilan en su categorización lógica en el razonamiento individual posibilitan la reorganización de los conceptos espontáneos, surgidos del criterio individual” (p 452). La enseñanza de la geografía desde las ciencias sociales a través de la lectura del paisaje en la educación rural debe acercar al entendimiento no solo de los procesos geográficos, sino también de los conceptos generados a partir de ellos, permitiendo analizar y explicar lo que rodea al estudiante en su cotidianidad.

La importancia de reivindicar el papel de la geografía en la escuela, radica también en visibilizar su importancia en los currículos escolares; además de reevaluar el qué, el cómo y el cuándo aprende el estudiante. Sin lugar a dudas el fomento de habilidades de pensamiento, la interacción estudiantil con el docente, la formación de conceptos y su asimilación generará valor educativo, cultural e identitario a los aprendizajes, ya que la geografía nos ayuda a comprendernos como sujetos habitantes de un lugar.

2.3 La Educación Rural

Tratar de definir ¿Qué se entiende por rural? no es un asunto fácil y de un tiempo para acá ha sido tema de debate, ya que no basta con relacionar lo rural con lo agrario y lo urbano con lo industrial. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO (2004), la definición del sintagma “área rural” debe satisfacer dos criterios: uno está relacionado con el lugar de residencia y el patrón de ocupación de la tierra, y el otro está relacionado con el tipo de trabajo que realizan sus residentes.

Las características de las áreas rurales son muy diferentes y varían de un país a otro, pocos son los consensos en cuanto al concepto de rural, sin embargo Sancho y Reinoso

(2012) proponen que el concepto de rural se ha entendido clásicamente como partícipe de cuatro características comunes: en primer lugar, una densidad de población baja, en segundo lugar, la importancia de la actividad agraria, en tercer lugar, la fuerte relación entre los habitantes y el medio natural que los rodea, que determina su propia identidad, actividad económica, fiestas, materiales y formas de construcción, etc.; y en cuarto lugar, las fuertes relaciones sociales que se establecen entre sus habitantes, marcadas por pertenecer a una colectividad de tamaño reducido y relativamente estable.

Otra definición frente a lo rural es planteada por Tovia (2017) según la cual:

(...) el concepto “rural” varía según criterios establecidos en cada país en términos administrativos; pero en concreto, lo rural es el espacio que no corresponde a lo urbano. También se puede entender como “zona de poblamiento disperso” (Pulsén; 2004: 16), o sencillamente como un lugar donde las condiciones de vida son precarias en relación con las de las personas que viven en regiones urbanizadas (p 70).

Como puede verse no existe una definición unívoca para referirse a lo rural, es más, la definición cambia debido a múltiples factores como las condiciones de vida, la cantidad de habitantes, la administración y las actividades a las que se dedique la población en general. Para el caso de Colombia desde el ámbito oficial el Departamento Nacional de Estadística DANE (2007) diferencia entre conceptos básicos sobre las divisiones territoriales existentes y la reglamentación para su constitución y/o existencia. Al respecto tenemos,

Área metropolitana: entidad administrativa, formada por un conjunto de dos o más municipios integrados alrededor de un municipio núcleo o metrópoli, vinculados entre sí por estrechas relaciones de orden físico, económico y social, que para la programación y coordinación de su desarrollo y para la racional prestación de sus servicios públicos requiere una administración coordinada (Artículo 1, Ley 128 de 1994).

Área urbana: se caracteriza por estar conformada por conjuntos de edificaciones y estructuras contiguas agrupadas en manzanas, las cuales están delimitadas por calles, carreras

o avenidas, principalmente. Cuenta por lo general, con una dotación de servicios esenciales tales como acueducto, alcantarillado, energía eléctrica, hospitales y colegios, entre otros. En esta categoría están incluidas las ciudades capitales y las cabeceras municipales restantes.

Área rural o resto municipal: se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas.

Cabecera Municipal (CM): es el área geográfica que está definida por un perímetro urbano, cuyos límites se establecen por acuerdos del Concejo Municipal. Corresponde al lugar en donde se ubica la sede administrativa de un municipio.

Centro poblado (CP): es un concepto creado por el DANE para fines estadísticos, útil para la identificación de núcleos de población. Se define como una concentración de mínimo veinte (20) viviendas contiguas, vecinas o adosadas entre sí, ubicada en el área rural de un municipio o de un Corregimiento Departamental (p.6).

Así entonces, en Colombia se ha caracterizado a la población rural con el criterio estadístico de resto, esto es, aquella ubicada por fuera de las cabeceras de los municipios, bien sean ciudades grandes, intermedias o pequeños pueblos.

En cuanto a la educación en Colombia, la Constitución Política (1991) “consagra la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (art 67). Para Carrero y González (2016) “el auge de la educación rural se inicia en la década de 1970 cuando el Gobierno Nacional incorpora la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural para promover el cambio social” (p.81). Así mismo, Pineda (2014) plantea como en Colombia la pedagogía de Escuela Nueva comienza a aplicarse como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. En este orden de ideas, la educación rural es pensada para atender las necesidades apremiantes del sector educativo en el campo, docentes y comunidades

desempeñan un papel clave en los procesos educativos que son propios de la realidad en la ruralidad, sin embargo, las brechas entre el campo y la ciudad parecen estar latentes.

Los estudios de Perfetti (2003) ya avizoraban el panorama actual, si tenemos en cuenta que:

Este acelerado proceso de urbanización del país a través de la migración de la población campesina hacia las ciudades se debe, entre otros factores, al ajuste que enfrentó el sector agropecuario en el contexto de la globalización, al aumento de la pobreza rural y a la intensificación del conflicto armado en estas regiones (p. 166).

En la actualidad la educación rural ha adquirido mayor importancia debido a los problemas que se presentan en una Colombia cuya mayor parte de su territorio es rural; los problemas en el sector educativo van desde la baja cobertura, la falta de calidad y la pertinencia de una política educativa que responda a las necesidades sociales del contexto rural. Estudios como los presentados por el informe *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022 Manifiesto Fundación Empresarios por la Educación* señalan como:

Cerca de 1 de cada 4 colombianos hace parte de la población rural y 44% de esta población se encuentra en situación de pobreza multidimensional. Si la educación es una herramienta para cerrar brechas, la ruralidad debería ser prioritaria para las políticas públicas en Colombia. La educación rural en Colombia tiene menores niveles de acceso, permanencia, pertinencia y desempeño que la urbana (2018, p.20).

También, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2018) en su informe titulado *Reviews of School Resources: Colombia 2018* plantea que, si bien Colombia ha logrado algunos avances en la creación de mejores oportunidades educativas para niños y jóvenes rurales, todavía queda un largo camino por recorrer para mejorar el acceso y la calidad en educación para estudiantes rurales; advierte, además que

siguen existiendo diferencias significativas entre áreas rurales y urbanas en cuanto a resultados educativos.

De otro lado, según el MEN (2015) la educación rural tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo endógeno de las comunidades y culturas, identificando y fortaleciendo valores culturales propios y con frecuencia desconocidos o menospreciados. Las I E en muchas ocasiones son la única presencia del Estado en zonas rurales apartadas y desde estrategias educativas que eviten el desarraigo de la población al territorio se podrían fomentar valores y principios de reciprocidad con los territorios.

En este sentido Sepúlveda y Gallardo (2011) destacan la importancia de la I E ya que “(...) constituye un instrumento clave para defender y garantizar la identidad colectiva y cultura rural silenciada, conservar el patrimonio natural e histórico en el contexto de la mundialización” (p. 146). Por lo anterior, la escuela es la gran responsable de emprender la defensa de la cultura local conservando las tradiciones, la manera de relacionarse, el patrimonio, los códigos culturales, las costumbres y las formas de vida de los entornos rurales.

2.3.1 Lectura del Paisaje en la Educación Rural

La utilización y el uso de la lectura del paisaje en geografía es un ejercicio que ha acompañado el desarrollo de esta asignatura en la escuela desde sus inicios, razón por demás para hacer uso de una actividad tan primigenia a través de la observación y el análisis que a nuestros sentidos convoca. Según Schaffer (2008)

(...) la lectura del paisaje se viene convirtiendo en una expresión de uso corriente, evidencia de una tarea específica y apropiada por el área de geografía en la enseñanza. Un paisaje

próximo, (...) como recurso para el aprendizaje, en el aula, es una práctica que acompaña la enseñanza de la geografía desde sus orígenes escolares (p. 4).

Sin embargo, no debemos tomar con ligereza esta estrategia con alto potencial didáctico para el aprendizaje escolar, ya que, para leer el paisaje, así como se lee un libro se necesitan herramientas, métodos y medios que nos permitan visualizar, conocer y analizar lo que se lee. El recurso próximo del campo y sus paisajes en el aprendizaje de conceptos propios de la geografía es un aspecto diferencial de la educación rural y una apuesta en la reivindicación de las clases contextualizadas, dada la necesidad de potenciar los espacios que a bien tienen quienes trabajan en el sector rural.

Para Guzmán (2010) cuando contemplamos los paisajes rurales desde nuestra perspectiva de ciudadanos urbanos a menudo obtenemos placer. A pesar de ello, no siempre es así, porque ocurre con frecuencia que la falta de experiencia nos impide leer de manera trascendente los paisajes, conocerlos e imaginarlos más allá de lo visto. “Vemos, entonces, paisajes vacíos de contenidos, iguales unos a otros, porque, después de todo, lo más parecido a un árbol no deja de ser otro árbol” (p.71). El acercamiento a la ruralidad implica salir por un momento del sistema de referencia urbano, no obstante, como lo señala el autor deberíamos ser prudentes, ya que la interpretación de nuestra mirada sobre un paisaje, puede ir acompañada con nuestras filias y fobias, alejándonos de su identidad real, perdiendo la esencia y condición misma del paisaje.

Al mismo tiempo, es importante enseñar y aprender a leer paisajes, ayudar en el proceso de describirlos, saber por qué se diferencian unos de otros, conocer su evolución o regresión, los procesos que los conforman, evaluar los elementos que los enriquecen o empobrecen, identificar por qué son importantes en la vida de las personas; de esta manera contribuimos en la escuela al desarrollo de aprendizajes y conocemos un poco más nuestro entorno. Pero, *¿Cómo aprender a leer los paisajes?*

Dependiendo del grado de escolaridad al que se dirija la propuesta la exigencia de la misma va a cambiar. Según Morales y Delgado (2018)

No es lo mismo una lectura del paisaje en los primeros grados, donde el estudiante será capaz de visualizar los elementos que componen el paisaje y hacer una breve descripción del mismo, que en grados superiores donde el estudiante ya tiene la capacidad para identificar, localizar, describir, analizar y explicar los elementos integrantes del paisaje que está estudiando” (p. 175).

En el ámbito rural, por ejemplo, conocer y apreciar el paisaje supone para el campesino en general un enriquecimiento de sus representaciones y una concientización sobre su cultura. Pero es incuestionable que el paisaje solo se abre a los ojos de quien sabe interpretarlo, sentirlo y disfrutarlo. Bianchi⁷ (2014) señala como “el estudiante tiene distintas respuestas cognitivas de acuerdo a la edad y su contexto social. Por lo que los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios deben ser los apropiados para cada nivel de educación en materia de enseñanza del paisaje” (p. 51). La visualización directa de un paisaje, la reflexión y lectura de sus elementos es un proceso que debe realizarse de manera sistemática, aumentando la profundización del análisis a medida que se avanza en grados de escolaridad.

Otra propuesta surge de Copetti (2010) quien expresa que “É preciso entender que a paisagem não se cria por acaso, mas que é resultado da vida dos homens, dos processos de produção, dos movimentos da natureza” (p.111). Según la autora la pregunta por cuál sería entonces la mejor forma de analizar los paisajes, de hacer lectura, de qué aprender con nuestra vision-, percibiendo la historia, o la movilidad territorial, llega desde Santos (2008) quien

⁷ En términos generales a partir de los doce años se inician las operaciones lógico-formales, con mayor capacidad de abstracción en un razonamiento hipotético-deductivo lo que permitirá al estudiante desarrollar los principios geográficos, localizando, reconociendo la extensión del fenómeno, explicarlo, interpretarlo, comparándole con otros similares y reconociendo causas y consecuencias. Todo ello en forma paulatina y en relación a su contexto socio-cultural. Es el momento de desarrollar el razonamiento sistémico del paisaje, con ejemplos y relaciones entre la actividad económica y el suelo y entre éste y el clima y la actividad humana.

identificando los fijos y reconociendo los flujos en sus orígenes y en sus formas de concretización material plantea:

O espaço é, também e sempre, formado de fixos e fluxos. Nós temos coisas fixas, fluxos que se originam dessas coisas fixas, fluxos que chegam a essas coisas fixas. Tudo isso, junto, é o espaço.

Os fixos nos dão o processo imediato do trabalho. Os fixos são os próprios instrumentos de trabalho e as forças produtivas em geral, incluindo a massa dos homens. Não é por outra razão que os diversos lugares, criados para exercitar o trabalho, não são idênticos e o rendimento por eles obtido está em relação com a adequação dos objetos ao processo imediato de trabalho. Os fluxos são movimento, a circulação e assim eles nos dão também explicação dos fenômenos da distribuição e do consumo. Desse modo, as categorias clássicas -isto é, a produção propriamente dita, a circulação, a distribuição e um consumo - podem ser estudadas a através desses dois elementos: fixos e fluxos.

A análise dos fluxos é as vezes difícil, pela ausência de dados. Mas o estudo dos fixos permite uma abordagem mais cómoda, através dos objetos localizados: agências de correio, sucursais bancárias, escolas, hospitais, fábricas ... Cada tipo de fixo surge com suas características, que são técnicas e organizacionais (pp. 85-86).

Lo anterior es importante ya que estos aspectos referenciados -fijos y flujos- se encuentran en cualquier municipio o corregimiento y son considerados en los currículos y en las clases de geografía como una lista de cosas (conceptos sueltos) faltos de análisis, explicados de manera poco detallada y aislada. Sí tenemos en cuenta una buena lectura y descripción de cada uno de ellos avanzaremos hacia una interpretación sobre la importancia y el significado para las personas que conviven y resultan influenciados por ellos, ya sea desde sus características internas, es decir, locales, como externas o globales.

Leer el paisaje desde la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales, en el ámbito rural posibilita a los estudiantes el desarrollo de valores tales como el aprecio cultural, la necesidad de proteger la naturaleza, la biodiversidad, el interés por la vida rural, el cuidado

de las fuentes hídricas y la lucha contra la degradación ambiental, un aprendizaje sistémico del lugar que se habita. Además, según Zambrano (2015) desde la lectura del paisaje se pueden trabajar conceptos incluidos dentro del currículo de las ciencias sociales e incluso de las ciencias naturales como son los relacionados con el espacio físico y natural, relieves, suelos, climas, vegetación y la interrelación entre naturaleza y sociedad.

En la enseñanza de la geografía el mayor laboratorio es el mundo, volviendo al estudiante conocedor de su espacio local con miras a uno más global, analizar el antes y el después, los porqués de los cambios en los diferentes paisajes y cómo estos son alterados por las intervenciones humanas bajo diferentes objetivos, estimula la lectura crítica de los estudiantes, percibiéndose como agentes productores del espacio geográfico en el cual están insertos.

2.4 La Salida de campo y su relación con la lectura del paisaje

El concepto de paisaje geográfico viene siendo muy trabajado en las últimas décadas, esto se debe a la importancia de este concepto para la geografía. Así mismo, las salidas de campo (en el campo) con la finalidad de observar, vivenciar, analizar y discutir lo real, posibilita un fácil y divertido aprendizaje desde el desarrollo de la lectura del paisaje, aproximando los contenidos de la geografía a la vida de los estudiantes.

Desplazar la práctica docente al campo convierte a los alumnos en protagonistas importantes del espacio geográfico debido al alto grado de compromiso y participación que demanda, vincular tanto a docentes como estudiantes en el trabajo de campo favorece la motivación del proceso de enseñanza y aprendizaje al desarrollar una responsabilidad ética y social a través de los significados propios que proporciona todo paisaje. Moreno y Cely (2013) cobijados por las lecturas e interrogantes sobre y desde el paisaje, se plantean la salida de campo como uno de los mejores escenarios para su estudio y comprensión. Así mismo Schaffer (2003) citada en Oliveira y Nogueira (2014) señala como:

na leitura de paisagem o trabalho de campo é uma prática importante para a aprendizagem em geografia. Ele permite, efetivamente, que se possa construir o conhecimento a partir da realidade observada, analisada e contextualizada (no tempo e no espaço) (...). É, sobretudo, uma vivência capaz de oportunizar o confronto concreto e simultâneo da teoria e da prática (p.76).

Sin lugar a dudas la importancia de la salida de campo radica en ser una estrategia de enseñanza, la cual engloba la observación, el análisis y la interpretación de fenómenos locales y las condiciones donde ellos ocurren naturalmente. En este sentido, para la realización de las salidas de campo los profesores deben escoger paisajes que hagan parte del cotidiano de los estudiantes, o sea, deben realizarse en lugares que hacen parte de sus vivencias, con la intención de complementar los vacíos en el aprendizaje que hayan quedado en el aula de clase.

2.4.1 La salida de campo como estrategia didáctica

Para Oliveira y Nogueira (2014) “el problema de la enseñanza de la geografía no está en la escasez o exceso de contenidos, pero sí en la selección criteriosa de los contenidos que serán trabajados y en la forma como serán trabajados, o sea, la metodología” (p 74). En relación con esto, los alcances de la salida de campo son determinantes ya que debido a la relación tan estrecha que tiene con la educación ambiental, se ha comprobado como la mejor metodología para lograr la comprensión de lo real y obtener cambios de actitud en favor de la naturaleza, la sociedad y el hombre mismo. Es a través de la salida de campo donde la información científica se traduce al lenguaje común, donde se puede confrontar lo que pensamos, lo que está escrito y lo que sentimos.

En lo que respecta a la búsqueda por obtener aprendizajes significativos, desde la enseñanza de la geografía surge la *salida de campo*, entendida según Pulgarín (2000) como “la estrategia didáctica desde la cual se promueve la comprensión del entorno. Es la manera

vivencial y placentera de asimilar, comprender e interpretar el paisaje geográfico. Es una forma didáctica de construir conocimiento sobre un fenómeno o evento geográfico” (p. 2). La salida de campo, hace del aprendizaje un acto más interesante a través del contacto directo de los estudiantes con el objeto de estudio, el espacio geográfico, resaltando que gran parte de la comprensión en geografía pasa por la observación y por la visión que cada uno tiene del mundo. Al respecto, la autora señala,

“Muchos lugares pueden ser motivo de trabajo de campo: los ríos, los bosques, las montañas, las industrias, los centros urbanos, los museos, etc. Lugares que se definen o eligen de acuerdo con la temática propuesta en el proyecto de aula. Esta es la diferencia entre la salida de campo y el típico paseo” (Pulgarín, 2000, p.2).

La salida de campo entonces, constituye un método didáctico fundamental en la enseñanza de la geografía, así como en sus aplicaciones prácticas. Su importancia radica en brindar a los estudiantes un conocimiento que fortalece la experiencia práctica del mundo real a través del contacto con la naturaleza y el paisaje; ya que articula los aprendizajes de la escuela en los diferentes contextos.

De acuerdo con Márquez (2016) “(...) las formas de enseñanza fuera del aula que, especialmente, incorporan largas caminatas a pie como principio conductor de la actividad, pueden llegar a enriquecer significativamente este método didáctico” (p.618). La salida de campo a través de los recorridos, se convierte en un medio de acceso a los paisajes y sus elementos configuradores; pero también es un fin en sí mismo, en cuanto a que el camino y el caminar constituyen formas propias de conocimiento, solo caminando y haciendo pausas, es decir, deteniéndose de manera intencionada se llega a aprehender ciertos fenómenos que explican el complejo orden espacial de los territorios, ya que una de las mejores formas de aprender geografía es a pie.

2.4.2 Componentes y momentos de una salida de campo

En el trabajo de campo el paisaje se constituye en el mediador del desarrollo de métodos como la observación, la toma de datos, la confrontación de la teoría y la práctica. Sin embargo, para que una salida de campo sea exitosa es necesario tener presente el antes, durante y después de la salida; planeamiento y organización van de la mano para que ocurra el proceso de enseñanza aprendizaje en la salida de campo y no se vuelva un paseo colectivo sin provecho alguno. Al respecto Pulgarín (2000) propone estas tres fases o momentos:

Antes de la salida: Se lleva a cabo una aproximación conceptual sobre el tema o problema a trabajar, de acuerdo con el para qué del recorrido a realizar. Se define la ruta y programa a seguir. Se reconoce el lugar con una visita previa. Se formulan las recomendaciones y aspectos a considerar.

Durante la salida Se enfatiza en el desarrollo y construcción de los conceptos claves para el tema elegido, desde la observación y el análisis; se realizan las paradas necesarias, se aplican las entrevistas y/o encuestas planeadas; en general se obtiene la información requerida.

Al regresar de la salida Se evalúan los logros a partir de la presentación de informes y trabajos que se complementan con el rastreo bibliográfico hecho previamente (p.2).

Como se observa, en la enseñanza de la geografía el mejor escenario es el mundo mismo, volviendo al estudiante conocedor de su espacio local con miras a uno más global, analizar el antes, el durante y el después, los porqués de los cambios en los diferentes paisajes y cómo estos son modificados y transformados por las intervenciones humanas bajo diferentes circunstancias, estimula la lectura crítica frente al contexto, ya que el estudiante se percibe como agente productor del espacio geográfico a través de la salida de campo.

La salida de campo es de vital importancia en el desarrollo de la lectura del paisaje en la educación rural incluso se convierte en el escenario propicio para materializar y visualizar lo aprendido en el aula. Volver la mirada a los paisajes desde los recorridos a pie de una manera consciente y programada desde el antes, durante y después favorece el aprendizaje significativo del estudiante. Además, las ayudas digitales como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los Sistemas de Información Geográfica (SIG)

fortalecen y complementan las diferentes rutas y recorridos que se plantean desde la importancia de comprender los diferentes cambios que no se perciben a simple vista como en un simple paseo, o recorrido desde la casa a la escuela.

A modo de síntesis se ofrece la figura 1 que recoge las perspectivas teóricas encontradas sobre las categorías conceptuales desde donde se leyó el problema planteado.

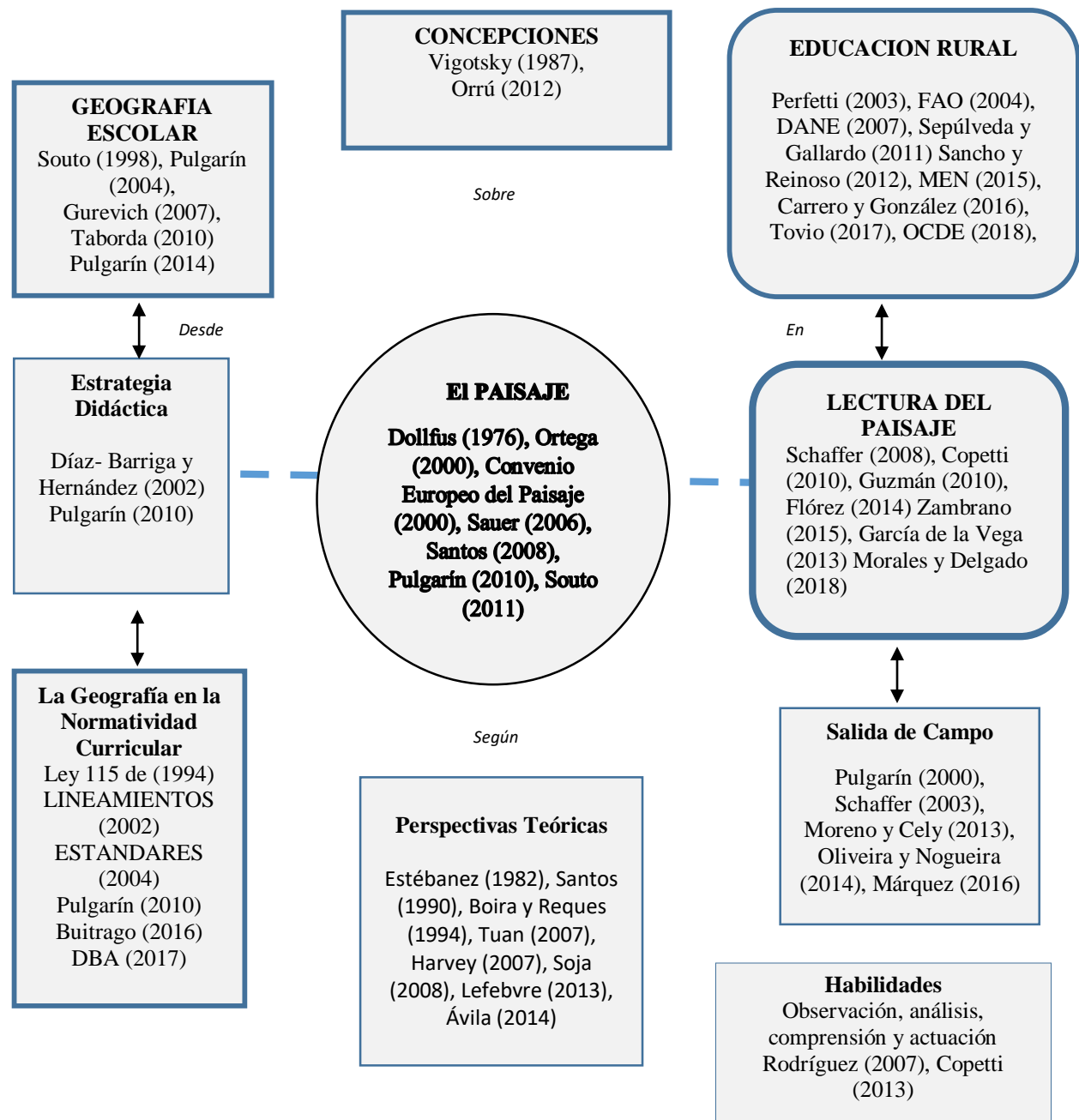


Figura 1. Síntesis Modelo Conceptual. Elaboración propia.

3. METODOLOGÍA

El desarrollo de la investigación implicó un constante ir y venir de la práctica y la teoría sobre la enseñanza de la geografía y las características de las ciencias sociales escolares a la luz de la revisión general bibliográfica. Proceso que se vio fortalecido por el trabajo en campo mediante la observación y el análisis como métodos de gran importancia, durante la construcción de sentidos y explicaciones sobre el problema planteado. Igualmente, fue un trabajo en el que se procuraron diversos momentos o fases en su realización, como: la contextualización, la conceptualización, la significación y la socialización. Además de técnicas como la revisión documental, la observación, el análisis de contenido e instrumentos de recolección de información como: el diario de campo (anexo tres), test (anexo cuatro), los talleres investigativos (anexos cinco, seis, siete y ocho) y la guía de salida de campo (anexo nueve), lo que permitió comprender e interpretar una situación de enseñanza, procurando rigurosidad, validez y confiabilidad a través de la recolección de información y el posterior análisis detallado de esta.

El camino construido en el desarrollo de esta investigación se vio orientado desde el logro de los objetivos trazados. Valiéndonos de Sandoval (1996) y Galeano (2012) se buscó comprender una parte de la realidad educativa, como resultado de un proceso histórico, donde participan varios actores, cada uno con sus propias experiencias. La investigación se centró en la enseñanza de la geografía en la ruralidad y las posibles alternativas para hacerla agradable, divertida y diferente, apuntando a la interacción de los sujetos y privilegiando lo cotidiano. Es importante mencionar la diversidad de los estudiantes y su contexto, vistos no como variables, sino como personas con emociones, valores, dificultades, anhelos y sentimientos, quienes se podrían ver perjudicados de una manera u otra con el estudio, lo que demandó un especial cuidado para que la investigación no fuera un inconveniente para ellos, sino por el contrario fortaleciera la enseñanza a través de la teoría.

Lo anterior, dio pie a que se tuviera en cuenta el consentimiento informado (anexo uno) que tal como lo explica Galeano (2012)

(...) se refiere a la pregunta, ¿entienden los actores involucrados en el proceso de investigación qué significa para ellos participar en el estudio y consienten en hacerlo? Los informantes tienen derecho a conocer los riesgos, beneficios e implicaciones (para ellos o para su grupo) de su participación en el trabajo investigativo y el propósito del mismo, para decidir si participan o no (pp. 48-49).

Conjuntamente, hubo un acercamiento al conocimiento a través de la cultura como resultado de procesos sociales, valores, significados y concepciones propios del contexto rural. Si bien la investigación se desarrolla teniendo un enfoque cualitativo y por lo tanto se privilegia la interpretación y análisis de la información, no se descarta la ayuda de otros métodos y técnicas de análisis; ya que al realizar una investigación sobre la lectura del paisaje en la educación rural, permite la aplicación de métodos empíricos como la observación, pero también la combinación con métodos teóricos como interpretación, síntesis y análisis de la información; viéndose fortalecida y en ninguna medida carente de rigurosidad o seriedad por combinar métodos o técnicas.

Según Galeano (2012) la observación como técnica de investigación social “(...) se refiere a la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un período de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades (p.35). La investigación fue focalizada en el grado 7^o⁸ de la I.E San Diego, Liborina (Antioquia), conformado por 26 estudiantes, 6 mujeres y 20 hombres, todos ellos habitantes del corregimiento San Diego y de sus veredas.

La observación participante se realizó en seis sesiones de clases de ciencias sociales del primer semestre de 2019, en las que se aplicaron 5 instrumentos los cuales corresponden

⁸ En el desarrollo de la investigación participan 26 estudiantes del grado 7^o, es decir, la totalidad del grupo. Sin embargo, el año escolar finaliza con 28 estudiantes 2 de los cuales ingresan a la I.E posterior al proceso investigativo.

a guías para desarrollar los talleres investigativos, enmarcados en los contenidos correspondientes para abordar. El propósito de estos talleres fue analizar a través de la teoría y de algunas actividades, la concepción que tienen del paisaje los estudiantes del grado 7° en la educación rural (tal como se plantea en el objetivo específico uno).

Con base en los objetivos de investigación, el proceso fue llevado a cabo en los siguientes momentos, que, si bien tienen algún orden o secuencia, no se hizo de forma rígida ni cronológica, ya que como lo plantea Sandoval (1996) los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica y obedecen a una modalidad flexible, de esta manera la teoría abordada y los hallazgos encontrados iban nutriendo y aportando a los demás componentes de la investigación.

3.1. Momentos de la investigación

3.1.1. Primer momento: contextualización y conceptualización

El primer momento del proceso de investigación parte de una idea imprecisa relacionada sobre las formas de enseñar las ciencias sociales y la poca utilización de la lectura del paisaje en la educación rural, idea que poco a poco se fue puntualizando con el rastreo, la lectura y el fichado de libros, artículos e investigaciones, además del diálogo con expertos sobre el tema. Según Sandoval (1996) en la investigación cualitativa la problemática “(...) emerge del análisis concreto de un sector de la realidad social o cultural tal cual ella se manifiesta en la práctica” (p. 115), en este caso la enseñanza de la geografía, dentro del área de ciencias sociales en la educación rural del corregimiento San Diego Liborina.

Por medio del acercamiento a la teoría sobre la enseñanza de la geografía y en el desarrollo de la práctica docente, surgieron unos interrogantes, argumentando la importancia de este problema en el contexto académico y educativo en el cual nos desempeñamos. Desde el comienzo tuvimos claro que buscábamos hacer un aporte a la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en el campo, ante esto vimos la necesidad de acercarnos al contexto

socio-educativo en el que se encuentra la I.E. San Diego, para lo cual necesitábamos determinar el tipo de población, las necesidades, las fortalezas, y entender un poco más su historia.

Paralelamente profundizamos en el ámbito académico en el cual nos desenvolvemos, centrándonos en la geografía como ciencia, en la pedagogía como ciencia de la educación y en la didáctica como la encargada de estudiar la enseñanza dentro del proceso docente, además se rastrearon autores que se preguntan por la educación rural, se definieron las corrientes científicas, autores y metodologías que pudieran servirnos para alcanzar los objetivos de investigación. El análisis del contexto permitió clarificar las razones por las que se hace el estudio y en ese sentido justificar la pertinencia de la investigación y el aporte de sus resultados.

Teóricamente acudimos al objeto de estudio de la geografía, el espacio geográfico, desde una de sus acepciones, el paisaje, el cual se retoma desde diferentes perspectivas teóricas como la geografía humanista la cual considera el paisaje no sólo como encarnación pasiva de valores y creencias, sino también como un medio activo de comunicación, como una fuente de estímulos influyente sobre el comportamiento. Desde la geografía radical con Santos (1996) quién hace énfasis en el paisaje como la imagen del espacio geográfico, la cual refleja lo vivido por las sociedades y su relación con los medios de producción, además de los aportes de la geografía rural y de la percepción.

Así mismo, la revisión documental como herramienta por excelencia en toda investigación social, se convirtió en una parte crucial en este proceso de investigación encaminada a la revisión y análisis de la literatura existente. Según Galeano (2012) es “(...) una privilegiada técnica para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación” (p.120). La revisión de la literatura, la cual se hizo durante todo el proceso de investigación, permitiendo conocer y analizar los trabajos académicos ya existentes como punto de partida

para el desarrollo del marco teórico y a partir de allí determinar la pertinencia o no del problema de investigación, y si realmente constituía un aporte importante para la educación.

En esta revisión documental se logró el rastreo de aquellas investigaciones realizadas con anterioridad frente al tema de la investigación o que compartieran la metodología o el propósito. Esto por lo general, según Sandoval (1996), (...) constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación (p.137).

De los estudios que se encontraron relacionados con el tema de investigación surgieron así los antecedentes, organizados desde los estudios a nivel nacional e internacional y la conceptualización lograda permitió consolidar las categorías conceptuales para el análisis de los resultados.

3.1.2. Segundo momento: diseño instrumentos de investigación

Una vez que nos contextualizamos en las corrientes académicas pertinentes con el tema y en el contexto socio educativo, elaboramos los instrumentos de investigación: *diario de campo* (anexo tres), *talleres* (anexos, cinco, seis, siete y ocho), *guía salida de campo* (anexo nueve). Instrumentos en los que se prefirió el enfoque de la investigación cualitativa, se buscó describir e interpretar formas de leer el paisaje con intencionalidad formativa. Así mismo, se tuvo en cuenta la conceptualización lograda sobre paisaje, enseñanza de la geografía, educación rural, salida de campo, entre otras categorías de análisis.

Otro instrumento elaborado fue el correspondiente a las fichas bibliográficas (anexo dos) en estas se clasificaron los textos dependiendo el contenido teórico, la metodología, el tipo y año de publicación. La información extraída se jerarquizó y categorizó para luego analizar y sintetizar los datos. De allí fue posible la construcción teórica, base del objetivo

específico dos, el cual busca fundamentar conceptualmente los elementos que aportan a la lectura del paisaje, la educación rural y la enseñanza de la geografía, como pilar fundamental de este estudio y finalmente se construyeron con los principales hallazgos, unas afirmaciones a modo de conclusiones. La construcción teórica también suministró las herramientas necesarias para la interpretación y análisis de la información, dejando como resultado la estrategia didáctica, concerniente al último objetivo específico.

3.1.3. Tercer momento: aplicación de los instrumentos de investigación

En el tercer momento de la investigación se aplicaron los instrumentos y se analizó la información obtenida. El aula de clase sirvió en principio para que los estudiantes de séptimo grado expresaran sus pensamientos y concepciones frente al paisaje, trabajo logrado con los estudiantes mediante fotografías que facilitaron la evocación de sentimientos, mostrar conocimientos, practicar valores en su experiencia escolar y vivencia espacial.

3.1.3.1. Test de caracterización del grupo

En cuanto al trabajo y proceso de observación se realizó con todo el grupo de estudiantes del grado 7° de la I.E San Diego. En un primer momento se hizo un test sociodemográfico (anexo cuatro), que sirvió para caracterizar a los estudiantes en sus particularidades rurales. Con los datos recogidos, se puede señalar que las edades del grupo séptimo, oscilan entre *11 y 15 años*. El 11,53 % de los estudiantes tienen 11 años, mientras que el 88,46 % tienen entre los doce y quince años de edad. La edad es de suma importancia en el proceso investigativo ya que es a partir de los doce años que los estudiantes adquieren una mayor capacidad de abstracción para la lectura del paisaje, pudiendo relacionar principios geográficos como la *localización, la explicación y la interpretación* de un paisaje en comparación con otros.

Respecto al *género*, el 23,07 % de los estudiantes son mujeres mientras que el 76,92% son hombres. Sin lugar a dudas la forma en que nos relacionamos con el espacio no es igual

en hombres y mujeres, la concepción frente a la evocación de un paisaje depende, dentro de muchos otros factores, de la naturaleza y la cultura de quien lo admira y analiza, aflorando todos aquellos sentimientos, emociones, filias o fobias que frente a ellos se puedan tener.

En relación con el *número de hermanos*, el 69,23 % de los estudiantes tienen entre cero y dos hermanos, y el 30,76 % tienen entre tres y cinco hermanos. Acá podemos observar como la disminución del número de hijos en el campo es una tendencia actual, las otrora familias numerosas en el campo ya no son habituales.

Lugar de residencia: El 65,38% de los estudiantes viven en el centro poblado y sus alrededores, mientras que el 34, 61 % viven en una de las veredas del corregimiento. Las condiciones y el acceso a servicios básicos varían dependiendo del lugar que se habite. Y aunque el porcentaje de estudiantes que habitan las zonas alejadas es menor, en comparación con el centro poblado, en igual medida serán los recursos con que cuentan estas familias.

Estrato: El 65, 38% de los estudiantes pertenecen al estrato 2, mientras que el 34,61% pertenecen al estrato 1. Como lo muestran los datos, los estudiantes pertenecen a familias de estratos socioeconómicos bajos, lo que podría dificultar los procesos de aprendizaje y una educación de calidad. La falta de servicios, una economía precaria y los bajos índices de alfabetización impide la movilidad social de gran parte de estas familias.

Años de estudio: El 84,61 % de los estudiantes han realizado entre siete u ocho años de estudio, mientras que el 15, 38% se encuentra entre los nueve años de estudio. Se puede ver claramente en las cifras que un alto porcentaje se encuentra en el grado acorde a su edad escolar. Sin embargo, algunos presentan más años de escolaridad debido a la no aprobación de grados o al acceso tardío a la educación formal.

Respecto a la importancia del aprendizaje de las ciencias sociales otorgada por los estudiantes, el 31 % manifestó su importancia por la oportunidad de aprender acerca de las culturas y las sociedades. El 31%, destacó su valor por el uso de la cartografía y la ubicación de lugares. Otro 31% de estudiantes resaltó el aprendizaje de la historia y de nuestros antepasados. El 7% se abstuvo de responder. Como puede observarse la mayoría encuentra importancia a la enseñanza de las ciencias sociales escolares, reconociendo aportes valiosos de disciplinas que la conforman como la geografía, la historia y la antropología para tratar de entender las sociedades.

Frente al objeto de estudio de la geografía, el 69 % de los estudiantes relacionan el estudio de la geografía a la Tierra, la descripción y ubicación de sitios, es decir, aún persisten rasgos de una educación memorística y falta de análisis. El 31% restante de los estudiantes, considera que las ciencias sociales, relacionan sociedad y naturaleza, lo cual muestra una gran pertinencia con la visión interdisciplinaria del área.

En relación con el significado que San Diego tiene para los estudiantes, el 58 %, lo explica haciendo referencia a un lugar con naturaleza y gente amable. El 23% lo hace con respecto a un lugar bonito, agradable y tranquilo. 8% con un lugar de buena economía. Otro 8% con un lugar lleno de historia y el 3% no respondió. Lo cual permite inferir a partir de lo expresado que la mayoría de los estudiantes relacionan el territorio no solo desde lo natural, sino también desde lo social.

Y sobre el área de enseñanza que más les gusta: el 23 % indicó que le gustaba *las ciencias sociales*. El 19% las matemáticas. El 15% la educación artística. El 15% las humanidades lengua castellana e idioma extranjero. El 11% la educación física. El 8%. ninguna área le agrada e igualmente el 8% las señaló todas. El gusto o disgusto por algunas áreas en parte se debe a las metodologías y recursos que los docentes utilizamos, ya que pueden o no favorecer e interesar a los alumnos en busca de aprendizajes. Si bien las ciencias sociales obtuvieron un porcentaje superior de preferencia, se deben tener en cuenta las estrategias, la comprensión y la empatía que demandan los educandos, lo cual significa que

es necesario aportar desde lo pedagógico, pero también desde lo didáctico y emocional al ámbito educativo de la escuela rural.

3.1.3.2 Talleres investigativos

Para el caso de esta investigación, según lo propuesto en el objetivo específico número uno, se plantea hacer un análisis sobre las concepciones que tienen del paisaje los estudiantes del grado 7º, para ello se utilizaron varios talleres. En la elaboración de estos, (anexos cinco, seis, siete y ocho) se partió de reconocer los objetivos que se querían cumplir, los cuales eran diferentes para cada taller a partir de allí, se planearon las guías escritas, que sirvieron de soporte y donde se detallan las actividades para alcanzar esos objetivos. Estos instrumentos son pertinentes de acuerdo con Sandoval (1996), por, la posibilidad que “(...) brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. (...) Esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación (pp.146-147).

Los talleres investigativos fueron elaborados según la construcción teórica, considerando el diagnóstico socio cultural del grupo, y con el objetivo de analizar las concepciones expresadas por los estudiantes sobre el paisaje del corregimiento. En su elaboración se tuvo en cuenta los planteamientos ofrecidos por Copetti (2013) y Rodríguez (2007) frente a habilidades de suma importancia como la observación, la descripción y el análisis en cuanto al estudio del paisaje. Es necesario que dichas habilidades sean llevadas a cabo como actividades escolares y se realicen desde la planeación, los objetivos de aprendizaje, los procedimientos a desarrollar y la evaluación.

En el Primer taller investigativo: concepciones sobre San Diego, (anexo 5), se plantean dos actividades a desarrollar en 2 sesiones de clases, durante una semana. Cada una de las actividades fue desarrollada por los estudiantes de forma individual en un bloque de

clase, los bloques están compuestos por 2 horas. Para la elaboración del taller se tuvo en cuenta los planteamientos de Tuan (2007) que indican como las experiencias derivadas de la relación del sujeto con el lugar adoptan matices según los cuales los lugares pueden transformarse en espacios de vital importancia o despreciados.

En la *actividad uno*. En un primer momento se interrogó de forma escrita por los conocimientos que los estudiantes tienen de San Diego, qué saben, qué significa y con qué relacionan el corregimiento. Con esta actividad nos propusimos conocer la concepción que tienen del paisaje de San Diego y con qué elementos lo relacionan. Seguidamente se les pidió que escribieran cinco lugares que más les agradan del corregimiento y cinco que les desagradan argumentando el porqué de los gustos o disgustos frente al lugar. *En la actividad dos*: En la última sesión se socializa la actividad y se complementa con algunas explicaciones y nuevos interrogantes que les hayan surgido durante el desarrollo de las respuestas.

El Segundo taller: lectura de veredas y parajes, (anexo 6), se desarrolla en 2 sesiones de clases durante una semana. Cada una de las actividades fue desarrollada por los estudiantes de forma individual en un bloque de clase. Se les pide a los estudiantes que de manera escrita argumenten las respuestas. Se trató de identificar aquellas veredas, fincas o parajes que hacen parte del corregimiento, para lo cual en un primer momento se les brinda la división administrativa del corregimiento pidiéndoles que agreguen aquellos otros lugares que ellos reconocen como fincas o parajes. Para ello se les interroga por las veredas que conocen y se les pide que la describan con el fin de hacernos a la idea de qué elementos o características podemos encontrar en estos paisajes. Luego, le pedimos a los estudiantes que nos cuenten si sus familias provienen de una de estas veredas, lo que nos lleva a pensar en el arraigo que puedan tener sus habitantes e indagamos por aquellos cambios que han notado en la apariencia del corregimiento, o que a lo largo de la historia de San Diego han escuchado de sus padres y por el tipo de actividades que desarrollan las personas que viven en las veredas que conforman el corregimiento, esto con el fin de que los estudiantes analicen los factores, que inciden en las mudanzas y variaciones del paisaje a través de los años.

El tercer taller: *cambios en el paisaje de San Diego*, (anexo 7) se desarrolló de manera individual en una sesión de clases, y tenía como objetivo conocer la capacidad que tenían los estudiantes para encontrar detalles, describir imágenes, e imaginarse realidades desde el hoy. Los estudiantes observan unas imágenes de diferentes paisajes relacionadas con el pasado de San Diego, posteriormente, se les pidió que describieran lo que veían, para esto debían escribir como son hoy esos lugares. También se buscó que los estudiantes demostraran la habilidad de describir en detalle y explicar por medio de la descripción lo que observan, acudimos a diferentes imágenes que permitieran evocar recuerdos o sentimientos que generan los lugares al reconocer el paso del tiempo.

En el cuarto taller: *el paisaje en San Diego*, (anexo 8), se desarrolló en una sesión de clases de manera individual con el objetivo de identificar los espacios que los estudiantes conocen y están más familiarizados. Conversación que se acompañó con la composición escrita de cada uno de los estudiantes sobre lo que saben y lo que desearían cambiar en esos lugares previamente identificados. Luego, teniendo en cuenta que una de las habilidades más importantes en el trabajo de campo es la observación (como habilidad cognitiva), se planeó la salida de campo. Por medio de este taller, se buscó que los estudiantes se prepararan para lo que será una salida de campo.

La salida representa una oportunidad para dar a los estudiantes herramientas, con las cuales puedan hacer observación consciente del lugar que van a visitar. Aunque los talleres se proponen como actividades llevadas a cabo dentro de la institución, son pensados teniendo en cuenta los procedimientos que los estudiantes pueden llevar a cabo una vez salgan, en otras palabras, sirven como antesala e insumo para la salida de campo.

Guía: salida de campo, esta se preparó durante 2 sesiones de clases en una semana. Con ello se adelantaron trabajos de conceptualización con los estudiantes frente a los tipos de paisajes apoyados en Liceras (2003), quien propone tres categorías para clasificar los paisajes: la primera, es el paisaje natural, la segunda, se refiere al paisaje rural y la tercera,

es el paisaje urbano. Realizamos la caracterización de los paisajes naturales, rurales y urbanos con los cuales el estudiante podría familiarizarse; además, valiéndonos de imágenes y videos ilustramos las geformas del relieve, los tipos de suelo, el tiempo atmosférico y el papel del hombre en los ecosistemas. En este instrumento, (anexo 9), y teniendo en cuenta lo propuesto por Pulgarín (2000) se plantearon tres momentos a desarrollar en la salida de campo (el antes, el durante y el después) con el fin de revalidar y plasmar los aprendizajes del aula en el terreno.

Cada una de las actividades fue desarrollada por los estudiantes de forma grupal en un bloque de clase, los bloques están compuestos por 2 horas. Lo que buscamos es reconocer las características geográficas del corregimiento San Diego mediante la lectura de mapas y la observación directa del paisaje. Previo a la realización de la actividad, se efectuó una sesión de clases en la cual se familiarizó a los estudiantes con la herramienta Google Earth, realizamos un reconocimiento básico de la herramienta y destacamos sus bondades frente a las facilidades que otorga en la realización de recorridos virtuales, permitiendo al estudiante posteriormente contrastar con la realidad.

Actividad uno: el antes, se pensó en desarrollar una ruta que no fuera del todo desconocida para los estudiantes, por ello, acudimos a *La Ruta Ancestral* por ser un circuito de antaño utilizado por los habitantes de San Diego. Para ello, en el aula de informática y pese a los problemas de conectividad y falta de computadores, los estudiantes a través de la herramienta Google Earth identifican la ruta ancestral trazando el recorrido desde la I. E. San Diego hasta el parque del corregimiento, señalan algunos lugares que reconocen con sus características. Luego, observan algunos cambios en el corregimiento y reconocen algunas transformaciones en los últimos años, registran la evidencia a través de imágenes o de un texto descriptivo breve. Según el perfil de elevación que nos brinda la herramienta reconocen el punto más elevado del recorrido, el punto más bajo y la distancia total recorrida. Así mismo indagaron en la Web por cuáles factores inciden y modifican el paisaje ya sean (bióticos, abióticos o antrópicos). Al final entregan un informe de esta primera actividad.

Actividad dos: el durante. La salida de campo se realizó el día 17 Julio de 2019 partimos desde la I. E. San Diego a las 8: am, contamos con la colaboración de padres de familia y el docente del área de Ciencias Naturales/Física Juan Felipe Mesa. En el desarrollo de esta actividad se tuvo en cuenta las habilidades propuestas por Rodríguez (2007) observar, analizar, comprender y actuar sobre el paisaje ya que es en este momento donde se materializa lo planeado en el aula. A cada grupo de trabajo se le entregó la respectiva guía recordándoles tener en consideración el cuaderno para la toma de notas, lápiz, borrador y sacapuntas, capturar algunas imágenes durante el recorrido y utilizar todos tus sentidos para apreciar el paisaje: vista, tacto, olfato, gusto, oído, teniendo los respectivos cuidados.

Con anterioridad se contactó la UMATA y logramos obtener 27 árboles que fueron sembrados por los estudiantes en medio del recorrido, se trataba de árboles nativos como: *el samán, el diomato, el gualanday y el chinchin* que servirían para actuar y aportar en la reforestación de algunas zonas concomitantes de la quebrada Juan García y generar aprendizajes de alto valor ambiental en los estudiantes.

A medida que avanzamos y parábamos en el recorrido los estudiantes registraban lo observado y analizado en la respectiva tabla de la guía. Con respecto al relieve (geoformas), se les pidió que mencionaran cuáles son las formas del relieve que se observan en San Diego, qué diferencia a las montañas de los valles y cuáles son las zonas más pobladas. Sobre los suelos, se buscaba que identificaran los tipos de suelo, las problemáticas y su importancia para las comunidades, las plantas y los animales. En cuanto a la vegetación se les solicitó que describieran el tipo de vegetación que se encuentra, la importancia de las plantas para los suelos, los animales y el hombre. Frente al tiempo atmosférico, debían analizar cuál es la temperatura promedio en San Diego, qué influencia observan de las lluvias en la agricultura de la zona y de qué manera se afectan los caminos en épocas de lluvia y sequía en el corregimiento.

Así mismo, en aras de potenciar en los estudiantes la habilidad de observar, estos debían nombrar desde lo observado los elementos del paisaje, aspectos como formas, líneas, colores, olores, texturas presentes en el paisaje que serían consignados para posteriormente ser analizados. La salida de campo finaliza cerca al parque del corregimiento en la finca de propiedad del señor Edison Rodríguez quien nos contó acerca del cultivo de limón y aguacate, los respectivos cuidados en la siembra y la tecnificación de algunos procesos para el aprovechamiento del suelo.

Actividad tres: el después, los estudiantes construyen el informe de la salida en los grupos de trabajo elaborando una reflexión acerca de aquellas situaciones identificadas en el corregimiento relacionadas con la tala de árboles, los usos del suelo, uso del agua, la ocupación de espacios, entre otros aspectos. Presentan ante el grupo dicho informe y a modo de conclusión, señalan lo que destacan de la salida de campo (respecto al conocimiento logrado y a la importancia otorgada al estudio del paisaje en el conocimiento del territorio).

3.1.4. Cuarto momento: significación

El análisis de la información se hizo, teniendo en cuenta la técnica de *análisis de contenido*, dado que según Galeano (2004) a través de esta técnica “(...) es posible investigar la naturaleza del discurso, y analizar los materiales documentales desde perspectivas cuantitativas y cualitativas (p.123). Así mismo, Krippendorff (1982) citado en Hernández, Fernández y Baptista (1991) define el análisis de contenido como “(...) una técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto” (p. 250). Según lo anterior, esta técnica contribuye en gran medida en la deducción de los relatos y discursos de los participantes sin desnaturalizar el momento y el lugar en que se producen, así mismo, es de vital importancia conocer la manera como se realiza el análisis de contenido. Al respecto Hernández et. al. señalan que:

El análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, que es el proceso a través del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso. Lo importante del mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analizar. Para poder codificar es necesario definir el universo a analizar, las unidades de análisis y las categorías de análisis (p.252).

En este sentido, lo primero que hicimos fue obtener la información de forma sistemática, ordenada y rigurosa a través de los instrumentos, después se establecieron e identificaron tendencias agrupando la información mediante categorías en las que se concentraban ideas, concepciones o temas similares, a continuación esas categorías se relacionaron entre sí, comparando los elementos de cada categoría y luego se analizaron entre ellas mismas, teniendo bases confiables que permitieran la teorización final de donde surgieron las conclusiones para posteriormente generar el aporte de la investigación al contexto académico y educativo. En la sistematización y análisis de los datos se utilizaron matrices de categorización, las cuales se realizaron dependiendo de cada instrumento.

Taller uno: Para el análisis se utilizó una matriz de datos (anexo diez) en la que se concentraron las respuestas de los estudiantes, se tuvo en cuenta las respuestas de todos los participantes frente a las 4 preguntas acerca de las concepciones sobre el paisaje en el corregimiento San Diego. Después de sistematizarlas, se identificaron cuáles eran las más repetitivas con el fin de generar las categorías de análisis.

Taller dos: En el análisis se utilizó una matriz de datos (anexo once). A continuación, se sistematizaron las respuestas referentes a las 4 preguntas sobre el conocimiento del territorio, se identificaron las de mayor frecuencia con el ánimo de generar las categorías que permitieran el análisis y la síntesis de la información.

Taller tres En la actividad desarrollada sobre la observación de imágenes se sistematizaron las respuestas y se utilizó una matriz de datos (anexo doce), en la cual se

específica las respuestas de cada estudiante dependiendo de la imagen que cada uno observó y del conocimiento de esos lugares. Posteriormente se analizaron las concepciones teniendo en cuenta la reiteración de las respuestas.

Taller cuatro: Para el análisis de la actividad desarrollada en la observación de las fotografías del corregimiento, se hizo una matriz de datos (anexo trece) en la cual se especifica las respuestas de los estudiantes frente cada una de las fotografías, a continuación, se analizaron conforme a la frecuencia del dato.

Salida de campo Se sistematizaron los informes presentados por los grupos de estudiantes (anexo catorce), tanto de la actividad desarrollada en la sala de internet como en el trabajo de campo. En la matriz se detalla los trabajos entregados por los jóvenes en el ejercicio de la observación y lectura del paisaje.

3.1.5. Quinto momento: generación de la propuesta

En el quinto momento, como producto de los momentos anteriores, se construye la estrategia didáctica. La cual consistió en la síntesis y análisis de la información teórica y la información interpretada a partir de la recopilación de los datos y la aplicación de los instrumentos. La estrategia es abierta y está dirigida a los docentes a modo de guía, exponiendo de manera diferente una enseñanza renovada de la geografía, en la cual se incluyen diversos momentos, teniendo en cuenta los fundamentos científicos, los requerimientos institucionales y el contexto donde se materializó.

4. SIGNIFICACIÓN: ANÁLISIS DE RESULTADOS

“¿Cómo puede uno (y este uno designa un sujeto cualquiera) percibir un cuadro, un paisaje, un monumento? La percepción depende evidentemente del sujeto: un campesino no percibe su paisaje como lo haría un urbanita que pasea por él” (Lefebvre, 2013, p. 167).

De acuerdo con cada uno de los objetivos establecidos en el diseño del proceso de investigación se organizan los hallazgos a continuación presentados. Empezamos mostrando lo alcanzado en el primer objetivo, referido a las concepciones de los estudiantes sobre el paisaje de San Diego. Seguidamente se ofrecen los fundamentos teóricos sobre la lectura del paisaje en la educación rural y la relación de estos, en el marco de la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. Finalmente, se materializa lo recopilado desde la teoría en el diseño de una estrategia didáctica para la lectura del paisaje en la educación rural.

4.1 Concepciones sobre el paisaje en los estudiantes del grado séptimo de la I.E San Diego

En el reconocimiento de las concepciones que tienen del paisaje los estudiantes de séptimo grado de I. E San Diego, Liborina; incluimos diversas actividades en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales, desde las cuales se buscó desarrollar habilidades de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, haciendo énfasis en las procedimentales, dado que las características de las actividades planteadas implicaban directamente la participación y actuación de los estudiantes en el proceso. Los estudiantes se convirtieron en protagonistas de su aprendizaje.

Consecuente con el rastreo bibliográfico realizado y la fundamentación conceptual lograda, se construyó la secuencia de actividades que hicieron parte de la estrategia en la lectura del paisaje. En ella tuvo lugar la realización de 4 talleres y una salida de campo, los

talleres responden a la contribución de los estudiantes argumentando a partir de preguntas, imágenes y fotografías las concepciones que tienen frente al paisaje de San Diego, así mismo, la salida de campo se desarrolló en diferentes momentos tanto dentro del aula de clase como fuera de ella, con el fin de realizar los respectivos análisis a través de la lectura del paisaje. Estas actividades fueron desarrolladas durante seis sesiones de clase, según la planeación curricular en el área de ciencias sociales del año escolar 2019.

Las actividades diseñadas para la lectura del paisaje tuvieron en cuenta el carácter integrador del concepto en el contexto de las distintas áreas de conocimiento. Secuencia de actividades entendidas como mediaciones didácticas que buscan la complementariedad y agregar sentido a los contenidos escolares. El paisaje como contenido de enseñanza posibilita el aprendizaje de conceptos, habilidades y actitudes, por lo tanto, puede ser abordado desde distintas estrategias, que acerquen a los estudiantes al conocimiento a partir de su experiencia espacial, sus ideas y formas de actuar en el espacio que habitan.

En la lectura del paisaje se utiliza la información que sobre el espacio geográfico se tiene a través métodos como la observación, el análisis, la comprensión y la actuación, también de la selección de contenidos mediante los cuales se busca el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Abordar el estudio del paisaje además de la teorización sobre el concepto paisaje, acudiendo a teóricos como Boira y Reques (1994), Tuan (2007), Lefebvre (1974), Harvey (2007), Soja (2008), Santos (1990 y 2008) y de la enseñanza de la geografía como Pulgarín (2000 y 2010), Copetti (2013), Rodríguez (2007), Moreno y Cely (2013), Bianchi (2014); requiere un mayor esfuerzo en la planeación y organización del docente en la secuenciación de actividades, asimismo demanda rigurosidad y sistematización de lo realizado en cada uno de los encuentros en el aula, de ahí la necesidad de establecer unos *objetivos, contenidos, métodos, actividades y procedimientos claros y realizables*.

Los resultados de las actividades son explicados a continuación.

4.1.1. Primer Taller: *Concepciones sobre San Diego*

Taller investigativo que incluyó 4 preguntas (ver anexo 5) y fue desarrollado por 26 estudiantes, algunos completaron las respuestas con mayor detalle y descripción, otros en cambio respondieron de forma incompleta o se abstuvieron de responder, tal vez porque su estadía en San Diego ha sido corta lo que limitó sus respuestas en relación con sus concepciones.

Frente a *la primera pregunta sobre el significado de San Diego*, se encontró como un grupo de estudiantes, conciben a San Diego como un territorio donde se combinan elementos naturales (vegetación, árboles, montañas) y culturales (cultivos, historia, economía, construcciones), entre otras. Además, resaltan en el espacio la *transformación y modificación del mismo por parte de quienes lo habitan*. Otros, destacan lo natural considerando a San Diego un espacio pequeño pero bello, *lo que permite pensar en cierta sensibilidad hacia los paisajes, dando paso a sentimientos de admiración y belleza*. Y hubo quienes apelaron a los sentimientos y lo describen como un *espacio bonito, tranquilo, acogedor y pacífico*, del cual se sienten orgullosos. La siguiente frase, extraída de uno de los estudiantes participantes, ejemplifica bien esta concepción:

“San Diego para mí significa mucho porque toda mi vida la he vivido acá y porque están todas las personas que quiero además no es tan contaminado como las ciudades, sé que es un pueblo pequeño pero muy acogedor”.

Otra concepción frente a San Diego emerge desde *lo que los estudiantes saben del corregimiento*. Las respuestas son variadas, resaltando aspectos como la *cordialidad de su gente, el aire limpio que se respira, la colaboración de su gente y las veredas que lo componen*. Llama la atención el énfasis de algunos estudiantes frente a la época de violencia por la cual atravesó el corregimiento, relatando la gran cantidad de muertes que hubo luego de varios años de conflicto. Ellos señalan, *“hace muchos años fue un corregimiento muy violento que murió mucha gente de las veredas y del pueblo”.*

En la segunda pregunta: referida a las relaciones que establecen al nombrar el corregimiento de San Diego, refieren elementos naturales: aire puro, montañas y paisajes hermosos; con construcciones: la casa, el parque y la iglesia. Y hubo quienes destacaron a las personas que habitan el territorio como gente buena, gente acogedora y tranquila. Es destacable el sentido de pertenencia hacia ciertos espacios naturales, recreativos y educativos, cuando expresan, San Diego es “*aire puro, con el parque, es un pueblo pequeño pero que vive mucha gente, gente de diferentes partes dice que es bueno vivir aquí*”.

Respecto a la *Tercera pregunta:* sobre los espacios del corregimiento que más les gustan y por qué, se encontró como *el parque* fue elegido por la mayoría, por ser un lugar armonioso, ideal para divertirse y disfrutar con los amigos. Mencionan *la cancha* como el espacio de más agrado para distraerse y practicar algún deporte. Hacen referencia al *colegio* por el encuentro con los compañeros y el aprendizaje. Hablaron de *la iglesia* por ser un lugar tranquilo y lleno de colores. Referencian *la calle principal* como el lugar de encuentro con los amigos. Otros lugares señalados fueron: los puentes, la casa, la quebrada y algunas veredas como escenarios para recrearse y sentirse tranquilos. Ellos destacan, “*El parque porque tiene bancas para uno sentarse y disfrutar*”.

Cuarta pregunta: alusiva a los espacios que menos les gusta del corregimiento San Diego y por qué. Los estudiantes mencionaron: *el basurero* por su olor, contaminación, suciedad y lo desagradable del ambiente, *el matadero* por ser feo, asqueroso y ser el espacio donde sacrificaban los animales. Algunos señalaron *el cementerio* por ser solitario, aburrido, triste y por ser el lugar donde llevan algunos cadáveres del corregimiento y otros indicaron que *la caranga* por su pantano, oscuridad y soledad. En su mayoría fueron elegidos aduciendo a factores de desagrado como lo deteriorado del lugar y lo alejado.

El análisis de estas respuestas refuerza la teoría de Tuan (2007) según la cual describe aquellas filias o fobias que algunos espacios generan en las personas debido no solo a sus condiciones físicas sino a la percepción que de ellos se tiene, ya que el paisaje no se recrea solo por el sentido de la vista, también los olores, sensaciones, sabores, emociones y sentimientos. Además, de acuerdo con Soja (2008), en la dialéctica del espacio, en las

preferencias o no sobre los lugares influye el tiempo y uso que de estos se haga por parte de las personas, de los espacios habitados, vividos y usados.

En síntesis, Pueden identificarse en los estudiantes concepciones sobre San Diego ligadas a la naturaleza como fuente que da origen al paisaje (rural) destacando aspectos bióticos (las montañas, el hombre) como abióticos (el agua, el aire). Enfatizan en las actividades humanas como forma de moldear la naturaleza y transformarla de acuerdo a las necesidades de sus habitantes. Otra concepción proviene de la interacción entre naturaleza y cultura donde los significados y sentimientos frente al corregimiento emanan producto del arraigo o desarraigo sobre el espacio construido a través del tiempo. Como resultado de esta construcción, señalan la manera en que los habitantes interactúan permanentemente con su entorno, adaptándose a los condicionantes naturales de este, dando muestras y expresiones de cultura, las cuales, a su vez se generan por el paisaje. También existe una concepción ligada a la historia, un pasado reciente de violencia que recuerda lugares, momentos y sensaciones desagradables para los pobladores.

4.1.2. Segundo taller: *conocimiento sobre el territorio*

A partir de la *lectura de veredas y parajes*, (ver anexo 6), se desarrolló la actividad con 26 estudiantes quienes construyeron sus relatos y sentidos sobre las imágenes observadas. En general fueron descripciones superficiales y algunas difíciles de leer o entender por problemas de letra o redacción.

Al preguntar por aquellos otros lugares que conocen y que también hacen parte del corregimiento, llama la atención que los estudiantes los relacionan con nombres de cerros, fincas, o parajes cercanos que son transitados diariamente en sus recorridos. Por ejemplo: “*Los puentes, La microcentral, La trampa, El aguacate, Los tanques, Morrón, El filo*”. Otros de los lugares que conocen simplemente adquieren el nombre por una referencia, ya sea algo

natural o cultural, es decir, relacionan un objeto o personas a su ubicación. Por ejemplo: *“El establo, Las parras, La molienda”*.

En cuanto a las *veredas o parajes que conocen* y su descripción, la mayoría argumenta que conoce las veredas del corregimiento o las ha oído nombrar. Las describen como lugares montañosos, verdes, con abundante vegetación y hermosos paisajes. Además, enfatizan en la relación de las personas con estos espacios, donde la vivienda, la construcción de vías, la agricultura y el esparcimiento hacen parte del diario vivir.

“En el provincial porque vivo allí y el paisaje que conozco es bonito, miro hacia la antena repetidora del otro lado de la montaña”.

Referente a la procedencia de las familias⁹, la mayoría de los estudiantes afirman que sus familias proceden de alguna de las veredas que componen el corregimiento. Sin embargo, 3 estudiantes manifiestan que no, esto debido a que algunos de sus familiares llegan de Municipios cercanos a Liborina convirtiéndose en población flotante por el empleo en las fincas para ciertas actividades o cuando se avecina la cosecha cafetera.

Indagamos por aquellos cambios que han notado en la apariencia del corregimiento, o que a lo largo de la historia de San Diego han escuchado de sus padres. Con respecto a ello, las transformaciones importantes señaladas por los estudiantes tienen que ver con la construcción o modificación de la infraestructura: la construcción de nuevas viviendas, las carreteras veredales, la microcentral, la pavimentación de carreteras, la placa huella, la modificación de edificaciones como la iglesia, adecuación de puentes y balnearios para el disfrute de propios y visitantes. A nivel histórico, los cambios pasan por la total reconstrucción de San Diego debido a lo ocurrido con la creciente de la quebrada Juan García que arrasó con el poblado anteriormente conocido como la Placita.

⁹ Cabe aclarar que, aunque la caracterización del grupo arrojó el 63, 38%, es decir, la mayoría de los estudiantes reside en el centro poblado esto es debido a que con el paso del tiempo las familias han ido migrando desde las veredas del corregimiento para instalarse allí, dejando las fincas como fuente de recreación o de siembra de productos, más no de vivienda.

“La iglesia tuvo un cambio muy bueno porque antes era de bloques sin pintura y ahora la revocaron y está pintada. Los puentes antes eran de madera, se pudrían muy fácil y se dañaban, ahora le pusieron madera acrílica. De la historia de la placita que se la llevó la quebrada Juan García cuando se creció y que antes la carretera era destapada”.

Se indaga por el tipo de actividades que desarrollan las personas que viven en las veredas que conforman el corregimiento. Los habitantes de San Diego desarrollan actividades comúnmente enmarcadas en el sector primario. Los estudiantes señalan la agricultura como la principal fuente de sustento de las familias. Destacan la actividad cafetera, la siembra de árboles frutales, cítricos y hortalizas, es importante la referencia que realizan del frijol liborino de alta proliferación en el corregimiento. Otra de las actividades que destacan los estudiantes es la ganadería, en los últimos años y debido a la poca rentabilidad del café, las familias han modificado sus fincas y prácticas económicas utilizando los campos para la tenencia de ganado con vocación lechera. Así mismo la compra y venta de mercancías ocupa un lugar importante en la dinámica comercial del corregimiento y en el sustento de algunas de las familias de San Diego.

“Se dedican a sembrar muchos árboles frutales y el café, ordeñar las vacas y otros con las gallinas para vender huevos”.

Como puede verse el conocimiento del grupo sobre las veredas que conforman el corregimiento es diverso, logran referenciar parajes, fincas y sitios que se encuentran en diferentes lugares del territorio. Relacionan la historia y la economía de ciertos espacios cuyas familias se han dedicado por años a labores agrarias, además reconocen los cambios y las transformaciones del espacio por parte de sus habitantes como forma de subsistencia.

4.1.3 Tercer taller: *cambios observados en el paisaje de San Diego*

Dicho taller, (ver anexo 7) se desarrolló a partir de imágenes de antaño sobre algunos lugares emblemáticos de San Diego. Los 26 estudiantes pudieron desarrollar la actividad donde plasmaron sus explicaciones acerca de cómo se encuentran esos lugares hoy en día en el corregimiento.

Respecto a la *Calle San Judas*: los estudiantes describen diferentes cambios que se han presentado a lo largo del tiempo. Algunos espacios del corregimiento y en especial esta calle es una muestra de la transformación estética en el poblado, debido a las dinámicas habitacionales y otros aspectos como la construcción de nuevos espacios, la pavimentación, la reconstrucción de viviendas aledañas, la modificación del color, la utilización de nuevos materiales, la adecuación y armonía del entorno, características que destacan en el mejoramiento y embellecimiento de este espacio. Ellos señalan este espacio como, *“un lugar que ya han arreglado demasiado, por ejemplo, la carretera, las casas, la parte de la iglesia, este lugar es muy bonito y tranquilo”*.

La *segunda imagen* es la *Parroquia San Diego*: Los estudiantes explican los cambios arquitectónicos a través del tiempo, resaltan aspectos evidentes como los materiales de construcción, el color, el acceso, las puertas, las ventanas y la belleza del lugar. Además, señalan la adecuación de los alrededores con árboles y jardines que embellecen y dan armonía al entorno: *“Me parece que la iglesia ha cambiado mucho como el color, la entrada de la iglesia, este lugar es muy armónico y lindo”*.

Otro lugar evocado por los estudiantes *son los Puentes de San Diego*: Según los estudiantes anteriormente estaban contruidos de concreto, cables y tablones de madera. Con el transcurrir del tiempo y el uso al paso de personas, animales y vehículos livianos se fueron deteriorando ya que comunican las veredas ubicadas al margen izquierdo de la quebrada y la parte alta con el corregimiento. En la actualidad se sustituyó la madera por un material acrílico reciclado, adecuaron las luminarias, se embellecieron con colores vistosos mejoraron la seguridad para el transeúnte y se ven más bonitos a la vista del observador. *“Los puentes*

los remodelaron están pintados de amarillo, azul y rojo y le cambiaron las tablas por tablas plásticas”.

Obras de infraestructura que han traído a la población dinámicas de circulación, distribución y consumo ya que han servido para que la comunidad dispersa se conecte con el centro poblado, oferte sus productos y se abastezca de los diferentes enseres, en palabras de Santos (2008) “(...) flujos que se originan de esas cosas fijas, flujos que llegan a esas cosas fijas. Todo eso junto, es el espacio” (p.85).

El cuarto lugar destacado es la *Microcentral Juan García*, es una muestra de la intervención antrópica en la modelación del paisaje, que generó la construcción y adecuación de nuevos espacios en el territorio. Al respecto los estudiantes mencionan que anteriormente este espacio era un llano, y que hoy se usa para el aprovechamiento de las aguas de la quebrada, construir la central y así abastecer de energía a poblaciones cercanas al Municipio de Liborina. *“Ahora ya está terminada y lleva mucha energía a todas partes”.*

Otro lugar emblemático para ellos es la *Institución Educativa San Diego*, los estudiantes reconocen los cambios que ha tenido a lo largo de los años. Su expansión, es uno de los factores que resaltan, debido a la modificación de la planta física, el aumento de salones de clase y la adecuación de espacios como *el enmallado, los pisos en los exteriores, los patios y el color de las estructuras* que logran evidenciar transformaciones paisajísticas de este lugar. Otra de las características es la construcción de viviendas nuevas alrededor del lugar, el poblamiento del corregimiento ha llevado a que las personas se empoderen de espacios concéntricos a la institución que antes eran inhabitados. Ellos expresan: *“El colegio tiene muchas más casas alrededor de él, ya está más avanzado porque está más grande ya le pusieron malla, está pintado”.*

Espacio destacado por los estudiantes dado que es lugar donde mayor tiempo pasan, creando lazos de amistad con sus compañeros de curso. Desde la teoría de Tuan (2007) (..) “así como la pretensión de “amor por la humanidad” despierta nuestras sospechas, la topofilia suena falsa cuando se proclama para un gran territorio” (p.141). Según el autor, se requiere de un tamaño “pequeño”, reducido a una escala determinada para crear los afectos por el espacio, donde las capacidades sensoriales y necesidades del ser humano se lleven a cabo. Además, el “sentimiento” hacia un lugar está hecho de experiencias repetidas día tras día e incluso años, ya que, el entorno puede no ser la causa directa de la topofilia, pero ofrece los estímulos sensoriales que, en cuanto imágenes percibidas, moldean nuestras alegrías e ideales.

En síntesis, puede inferirse que los lugares más destacados por los estudiantes en el corregimiento son: la Parroquia San Diego, Los Puentes colgantes y La I. E San Diego, estos tres lugares se han convertido a través del tiempo en verdaderos iconos y referentes paisajísticos tanto para propios y extraños debido a los diferentes cambios arquitectónicos, lo bello de los espacios y a toda la carga histórica que los precede.

4.1.4 Cuarto taller: *descripción del paisaje de San Diego*

Esta actividad estuvo basada en la lectura de fotografías (ver anexo 8) Fotografías cuya función en la actividad fue la de provocar o hacer memoria, pues esta es un documento de la realidad, en este caso de paisajes en diferentes momentos y alusivas a espacios destacados en el corregimiento. Se desarrolló en una sesión de clase y de manera individual, con el objetivo de identificar los espacios que los estudiantes conocen y están más familiarizados. La conversación se acompañó con la *composición escrita* de cada uno de los estudiantes *sobre lo que saben y lo que desearían cambiar* en esos lugares previamente identificados.



Fotografía 3. Sánchez, E. (2019). Vereda San Pablo.

Vereda San Pablo:

Los estudiantes, resaltan la belleza de la vereda, además de la panorámica desde la cual divisan diferentes lugares del corregimiento. Algunos destacan la siembra de cultivos como: el maíz, el café, y árboles frutales que aportan a la agricultura del Municipio. Además, mencionan la ganadería como otra de las labores importantes en la producción de cárnicos y leche en la vereda.

Así mismo, enfatizan en la poca población que reside allí, debido a lo alejado del centro poblado del corregimiento; sin embargo, señalan cualidades en sus gentes, como el respeto y la amabilidad. Por otro lado, argumentan que una de las particularidades de la vereda es su naturaleza, los árboles, los cultivos, el aire, es decir, todo el componente biótico. Algunos estudiantes admiten no saber ni conocer más allá del nombre de la vereda.

Respecto a los *aspectos que cambiarían de la vereda*, indican en primer lugar, la carretera, debido al mal estado en que se encuentra y al empeoramiento en época de invierno que impide el acceso y salida de ella, y en segundo lugar la contaminación por desechos y basuras. Cabe aclarar que el corregimiento en su centro poblado cuenta con la recolección de basuras una vez por semana, sin embargo, las prácticas en las veredas van desde la quema hasta la mala disposición en vertientes o cualquier espacio. Además, el asunto ético y pedagógico conlleva una responsabilidad tanto individual como colectiva desde la escuela como de la sociedad en general sobre el cuidado de los ecosistemas y el respeto por la naturaleza.



Fotografía 4. Sánchez, E. (2019). Vereda El Retiro.

Vereda El Retiro:

Los estudiantes recalcan la belleza de los paisajes debido al lugar de privilegio en que se encuentra ubicada la vereda ya que es un alto de montaña lo que permite divisar gran parte del corregimiento y otros Municipios vecinos. También destacan la amabilidad de sus habitantes, la abundante naturaleza y la gran variedad de productos que como el café siembran las personas que allí habitan. Llama la atención otro grupo de estudiantes que no conocen la vereda, de modo que, poco o nada saben de ella.

Es recurrente el hecho de mencionar la importancia de adecuar la carretera para la accesibilidad de sus habitantes a la vereda con sus diferentes productos. La contaminación es otro aspecto por mejorar y cambiar que señalan los estudiantes, puesto que notan la mala disposición de basuras por parte de algunas personas.



Fotografía 5. Sánchez, E. (2019). Vereda Los Peñoles.

Vereda Los Peñoles:

Sobre este lugar, los estudiantes exaltan la belleza del paisaje de la vereda, la variedad de fauna y flora; lo agradable, montañoso y hermoso de su vista. Otro aspecto que resaltan es la producción de café y de hortalizas. Además, señalan como actividad principal la agricultura y la

ganadería. Otros estudiantes mencionan la gran población con que cuenta la vereda y cualidades como la amistad y amabilidad de sus habitantes. Algunos estudiantes manifiestan no conocer la vereda, solo su nombre.

Uno de los aspectos que señalaron en cuanto a lo que les gustaría cambiar de su vereda fue las carreteras y caminos. La idea de tener mejores vías que les permita acceder y sacar sus productos, esto ayudaría enormemente a la economía de las familias. La contaminación que se presenta en cuanto al manejo y disposición de la basura es un factor que les gustaría cambiar en esta vereda.



Fotografía 6. Sánchez, E. (2019).

Vereda La Ceja.

Vereda La Ceja:

Sobre este espacio los estudiantes manifiestan que la naturaleza de la vereda es un factor a resaltar. Los árboles, las flores y cultivos caracterizan este lugar. Otros señalan la producción agropecuaria de cultivos como el café, el banano, la yuca y árboles frutales son importantes en la vereda. Además, resaltan la ganadería como labor fundamental de la economía en este lugar. Desde otra perspectiva señalan que no es una de las veredas más pobladas, sin embargo, sus habitantes son acogedores y amables. Y algunos estudiantes manifiestan no conocer nada o saber muy poco de la vereda.

La carretera y el mejoramiento de caminos es uno de los factores que les gustaría cambiar de la vereda. Además, notan con preocupación la deforestación que se presenta, producto de viejas prácticas como cocinar con leña haciendo que el deterioro de la vegetación sea visible.



Fotografía 7. Sánchez, E. (2019). San Diego Centro Poblado.

San Diego Centro poblado:

La mayoría de estudiantes señalan la concentración de la población en el centro poblado de San Diego. Destacan en este espacio aspectos como: *el deporte, la cultura y la amabilidad de las personas*. Expresan lo bonito del territorio y la cantidad de veredas que tiene, así mismo, hacen referencia a la cantidad de viviendas y construcciones con las que cuenta.

Señalan como dificultades, la contaminación que se presenta debido al manejo y disposición inadecuada de la basura, siendo este un factor que les gustaría cambiar. Otros estudiantes manifiestan que falta la adecuación de espacios para el esparcimiento y la diversión o mejorar los ya existentes.



Fotografía 8. Sánchez, E. (2017). Quebrada Juan García.

Quebrada Juan García:

Sobre este lugar, los estudiantes manifiestan que la quebrada es un espacio para divertirse y disfrutar de sus aguas ya que posee mucha naturaleza a su alrededor. Otros manifiestan lo peligrosa que se torna la quebrada sobretodo en épocas de lluvias, como referencia manifiestan lo ocurrido con La

Placita antiguo nombre de San Diego, el cual fue arrasado debido a la creciente de la quebrada lo que llevó a trasladar el corregimiento para un sitio más seguro hacia el año de 1958.

Igualmente argumentan que a la quebrada últimamente le cae mucha basura que la gente le arroja y les gustaría cambiar ese aspecto, verla limpia y que sembraran más árboles.



Fotografía 9. Sánchez, E. (2019). Vereda Los Sauces.

Los Sauces (La Peñola):

Esta vereda fue descrita por los estudiantes, como un lugar muy habitado, con mucha vegetación, naturaleza, con un clima frío y cultivos de diferentes productos. Otros, manifiestan que es un lugar muy tranquilo con un ambiente sano y una vista muy agradable. Respecto a lo que cambiarían de este lugar, lo primero, la carretera ya que en épocas de lluvia se deteriora mucho, y lo segundo, la mala disposición de las basuras por la contaminación que producen sus habitantes. Otros argumentan que no cambiarían nada de la vereda.

En síntesis, desde la lectura de estas fotografías, se puede inferir que los estudiantes perciben y reconocen el territorio que habitan. Destacan en estas imágenes la biodiversidad de la región, la belleza del paisaje, la infraestructura y las transformaciones arquitectónicas que a lo largo de los años se han llevado a cabo. Comprenden el deterioro de diferentes espacios debido a fenómenos tanto naturales como sociales resaltando la mala disposición de los residuos como una situación que anhelan cambiar al igual que el mal estado de las carreteras que comunican a las veredas con el centro poblado del corregimiento.

Los relatos contruidos son producto de sus vivencias, en ellos dan muestra de sentimientos que se despiertan a partir de la evocación del paisaje. En este sentido, hubo estudiantes que manifestaron no conocer o saber muy poco frente a algunos de los lugares observados, desconocimiento que puede explicarse por no vivir en ellos o tener un escaso contacto con los habitantes de dichos espacios, al igual que llevar poco tiempo de estar viviendo en el corregimiento.

4.1.5. Guía Salida de campo

Otro medio didáctico concebido en esta investigación con miras a identificar y fortalecer el conocimiento que del corregimiento tienen los estudiantes de séptimo grado de la I E San Diego, fue la *salida pedagógica*. Estrategia que de acuerdo con Pulgarín (2000), implica en su realización tres momentos *el antes* (la planeación – motivación del trabajo de campo a desarrollar), *el durante* (cada actividad a realizar y compromisos de cada participante) y *el después* (aquellos resultados o logros de la salida). Fases del trabajo a desarrollar pensadas con el fin de resignificar y profundizar los aprendizajes del aula en el terreno.

Actividad uno: el antes

Previamente se adelantaron trabajos de conceptualización con los estudiantes frente a la caracterización de los paisajes naturales, rurales y urbanos Liceras (2013), los cuales el estudiante podría visualizar; además, valiéndonos de imágenes y videos enseñamos las geoformas del relieve, los tipos de suelo, el tiempo atmosférico y el papel del hombre en los ecosistemas. En un primer momento, se desarrolló un taller de aula, mediante la herramienta Google Earth para familiarizar a los estudiantes con la búsqueda de la información requerida en la salida y ofrecer algunos conceptos claves para leer el paisaje durante el recorrido. Algunos manifestaron conocer la herramienta, lo que permitió que quienes no habían tenido

contacto con ella fueran ayudados por sus compañeros en el desarrollo de la *actividad uno*, por supuesto, con el respectivo acompañamiento docente. (Ver anexo nueve).



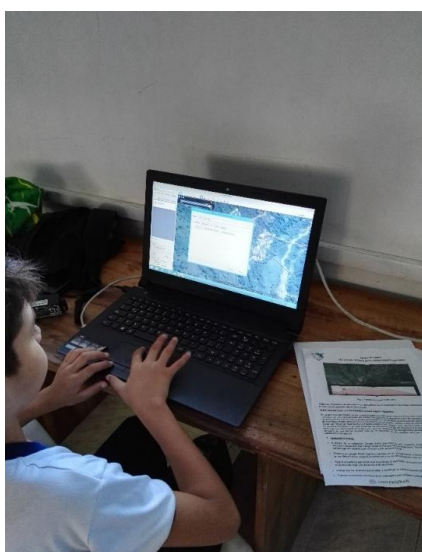
Figura 2. Imágenes desarrolladas por los estudiantes. (Google Earth, 2019).

Mediante un taller con Google Earth buscamos: el Municipio de Liborina y el corregimiento San diego, localizamos en el mapa lugares o espacios conocidos, trazamos la ruta mediante el marcador de posición y agregamos aquellos lugares identificados a través del recorrido. Para finalizar medimos la distancia total recorrida y elaboramos el perfil de elevación que la herramienta nos proporcionó.

Los informes presentados por los estudiantes antes de la salida de campo, describieron la utilización de la herramienta Google Earth a través del *recorrido virtual por la Ruta Ancestral*. Visualizaron y distinguieron diferentes lugares del corregimiento, como la I.E San Diego, los puentes, la vereda el Provincial, la carretera que conduce a la vereda San Pablo, el parque del corregimiento, entre otros, lo cual les permitió deducir las transformaciones hechas por el hombre que se dan en los espacios producto de las diversas actividades que desarrollan sobre todo en el sector agrario como: cultivos, estructuras, edificaciones, caminos y carreteras.

En relación al aprendizaje, señalaron lo divertido que fue encontrar cualquier parte del mundo y marcar el recorrido que posteriormente se podría realizar de manera real. Así mismo, le otorgan un valor importante a observar las montañas, las quebradas, los sembrados, las carreteras, los puentes, las casas construidas y los cambios ocurridos a lo largo de los años en el corregimiento por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Aducen,

“Nos pareció muy bueno y divertido la aplicación Google Earth, porque uno puede ver lugares y otras cosas que pensamos que no veríamos, también se puede ver el pasado y el presente”.



Fotografía 10. Sánchez, E. (2019). Trabajo Sala de Computo.



Fotografía 11. Sánchez, E. (2019). Trabajo Sala de Computo.

En este ejercicio se observó que los lugares más representativos nombrados y ubicados desde Google Earth por los estudiantes, giran en torno a las transformaciones espaciales en los últimos años, entre ellas: *La I.E, los puentes, el Provincial, la quebrada Juan García y San Diego centro poblado*. A través del deslizador de tiempo que nos proporciona la herramienta, los estudiantes pudieron leer el paisaje identificando la pérdida

de capa vegetal en los alrededores de la quebrada, la adecuación de espacios de la I.E y la construcción de nuevas viviendas y carreteras en la vereda el Provincial y en el centro poblado, lo que demuestra la intervención humana sobre estos espacios.

Enfatizamos en el concepto de *altura sobre el nivel del mar*, para identificar lugares en el mapa del corregimiento. Al respecto identificaron el sector de puente verde como el punto más alto en el recorrido virtual, con 1455 m.s.n.m. y el parque de San Diego como el más bajo con 1286 m.s.n.m, asimismo reconocieron lo que sería la distancia total a recorrer, esta fue de aproximadamente 4 km. Vale decir que estos valores los otorga la herramienta Google Earth, y aunque la diferencia de alturas no es significativa, fue un dato a tener en cuenta en el desarrollo de la observación y descripción durante la salida de campo.

Frente a los hallazgos de los distintos factores que inciden y cambian el paisaje, los estudiantes hacen referencia al hombre como uno de los principales agentes modificadores, debido a las múltiples necesidades y actividades que lo llevan a intervenir el espacio, señalan como este transforma progresivamente la naturaleza en cultivos, caminos y viviendas. Además, relacionan el agua y el aire como elementos naturales transformadores ya que mencionan fenómenos como erosiones, avalanchas y deslizamientos que con el paso del tiempo se han encargado de cambiar y generar nuevos paisajes.

Actividad dos: Observación en campo –en el durante –

La lectura del paisaje se lleva a cabo bajo cuatro aspectos importantes: el relieve, los suelos, la vegetación y el tiempo atmosférico. De acuerdo al relieve los estudiantes observaron que las montañas, los valles y las llanuras son geoformas que predominan en el paisaje de San Diego. En consecuencia, señalan que el valle donde se ubica el centro poblado, habita la mayor cantidad de personas, seguido de la zona de montaña donde se encuentran las veredas y el número de habitantes es menor. Además, argumentan que las montañas se

encuentran más altas sobre el nivel del mar, con respecto a los valles que son planos, extensos y por lo general con un río, indican que la diferencia de altura entre el valle y la montaña puede determinar cierta variación en el clima de un lugar.

En cuanto al suelo y el uso, los estudiantes manifestaron reconocer suelos a partir de colores, por ejemplo, suelos negros y rojos. Por el contrario, otros lo hicieron a partir de la textura: blandos, ásperos y pedregosos. Otros señalaron de manera más técnica, que existen suelos arenosos, limosos y arcillosos. Ahora bien, indican que los suelos son importantes porque permiten darle forma al relieve y es mediante el suelo que se puede sembrar para obtener los alimentos que tanto hombres como animales necesitan. Sin embargo, describen que la ganadería está alterando y deteriorando los suelos, mencionan también la alta erosión en algunas zonas del corregimiento lo que provoca deslizamientos y desprendimiento de rocas que obstaculiza las vías y los caminos.



Fotografía 12. Sánchez, E. (2019). Ruta Ancestral.

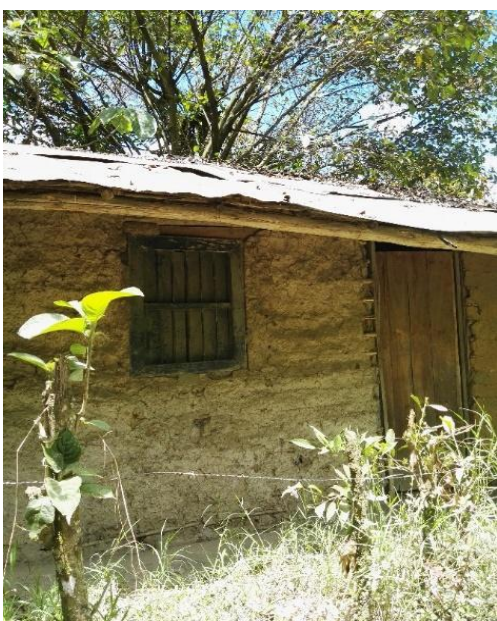


Fotografía 13. Sánchez, E. (2019). Centro Poblado San Diego a la distancia.



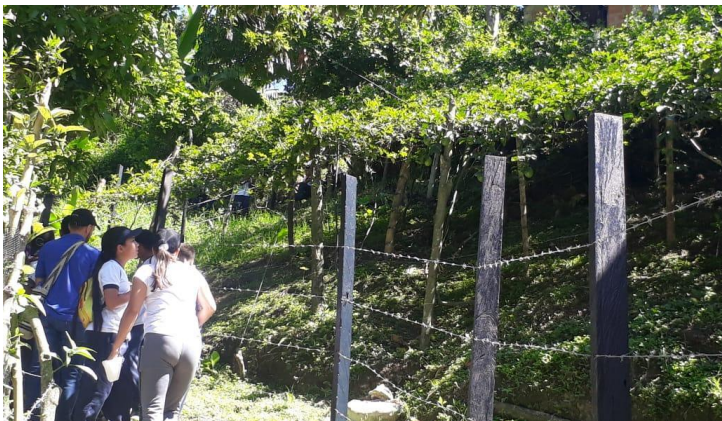
Fotografía 14. Sánchez, E. (2019).
Camino Vereda El Provincial

Referente a la vegetación, logran evidenciar que existe gran variedad de plantas y árboles en el corregimiento. Mencionan árboles como: el Gualanday, el Carbonero y el Yarumo. En los cultivos la diversidad es más amplia, nombran el café, maracuyá, mango, limón, aguacate, maíz, plátano, naranja, pastos y rastrojos como los más destacados. Plantean la importancia de la vegetación para la generación de oxígeno, la estabilidad de los suelos, la generación de agua y el sustento de los animales y el hombre. No obstante, señalan que la vegetación se ha visto disminuida debido a la deforestación y el cambio en las actividades económicas realizadas por sus habitantes.



Fotografía 15. Sánchez, E. (2019). Casa
en Bareque.

Con respecto al tiempo atmosférico y su influencia en la agricultura, los estudiantes argumentan que la temperatura promedio del corregimiento dependiendo del lugar en el que se encuentren las personas es de unos 20° grados centígrados aproximadamente, señalan que no es ni frío, ni muy caliente. Describen como las lluvias son importantes para la vegetación en general, pero en exceso ocasionan daños a los cultivos y deterioran los caminos lo que impide el tránsito y el transporte, al llegar la sequía los caminos se tornan polvorientos.



Fotografía 16. Sánchez, E. (2019). Cultivo de Maracuyá.

Por otro lado, una de las habilidades desarrolladas durante este proceso de lectura del paisaje fue sin duda la observación. Para llevar a cabo este proceso, los estudiantes a la hora de observar debían estar preparados en este sentido y disponerse desde lo cognitivo, emocional físico e incluso teórico.

En la Ruta Ancestral desde lo observado los estudiantes nombraron elementos del paisaje con respecto a: *formas, líneas, colores, olores y texturas*. Elementos que otorgan una especificidad al paisaje.

Formas: montañas, valles y poblados.

Líneas: quebradas, caminos de herradura, cultivos, cercas que separan las fincas, cables de energía, puentes y grupos de viviendas.

Colores: verde de las montañas, azul del cielo, café y rojo de los caminos, negro y marrón de los suelos, amarillo de algunos cultivos.

Olores: tierra, boñiga, flores, marraneras, pasto, árboles, pantano, frutas, hojas, piedras, también identificaron olores dulces y amargos.

Textura: árboles más densos y otros más ligeros, bosques, esponjosos y carrasposo, árboles rugosos y lisos.

Estos conceptos fueron fortalecidos conceptualmente desde las explicaciones ofrecidas al grupo a medida que se observaban en campo.



Fotografía 17. Sánchez, E. (2019). Líneas, texturas, colores en el paisaje.

El paisaje permite concretar, llevar a la práctica a través de los sentidos toda la modelación conceptual construida en el aula de clase. Según Santos (2008) “todo lo que nosotros vemos, lo que nuestra visión alcanza, es el paisaje (...) Es formado no solo de volúmenes sino también de colores, movimientos, olores, sonidos, etc.”. (pp.67-68). Si tenemos en cuenta que en la educación rural disponemos de este recurso ya que las instituciones educativas están inmersas en el paisaje rural, el estudiante será consciente y consecuente de su contexto, alimentado por aprendizajes más significativos y de alto valor ambiental.



Fotografía 18. Sánchez, E. (2019). Formas, líneas, texturas, colores en el paisaje.

Actividad tres: el después

Los informes construidos después de la salida de campo permitieron reflexionar a los estudiantes en torno a aquellas situaciones identificadas en el corregimiento relacionadas con *la tala de árboles, los usos del suelo, el uso del agua, la ocupación de espacios*, entre otros aspectos que afectan el paisaje. Problemáticas identificadas que provocaron explicaciones en los estudiantes.

Acerca de *la tala de árboles* mencionan que es un aspecto muy negativo en el corregimiento ya que los cambios sufridos desde años atrás son notorios a simple vista, incluso explican que las personas talan los árboles para sembrar diferentes tipos de cultivos y a veces extraer madera para leña, acabando con los nacimientos de agua simplemente por desconocimiento o necesidad.



Fotografía 19. Sánchez, E. (2019).
Siembra de Árboles Séptimo Grado.



Fotografía 20. Sánchez, E. (2019).
Siembra de Árboles Séptimo Grado.

En relación *a los suelos* señalan que son aprovechados para sembrar todo tipo de productos, sin embargo, recalcan como desde hace algún tiempo y debido al bajo precio del café, muchos campesinos comenzaron a cambiar sus prácticas agrícolas e introdujeron ganado en sus fincas en detrimento de los suelos. De otro lado, para los estudiantes el agua en San Diego es abundante, pero se está desperdiciando porque no hay una conciencia de los recursos que se tienen, las quebradas cada día se van secando y se contaminan las cuencas con el arrojo de basuras y todo tipo de desperdicios.

Referente a *la ocupación de espacios*, explican que no son aprovechados como deberían, ya que al ser tierras aptas para la siembra se mantienen como potreros, además describen como cada vez más se pierden espacios naturales en la construcción de viviendas. Al respecto, los estudiantes destacan que es importante aprender sobre el paisaje, ya que *“una cosa es usted ver en una foto y decir ese paisaje tan bonito y otra cosa es explorarlo y sentirlo, oler el oxígeno limpio y completamente agradable y conocerlo mejor”*, saber cómo funciona y se comporta, conocer el relieve y el uso que los seres humanos le damos a los recursos. Además, enfatiza en que a veces vivimos en un lugar, pero la mayoría de las personas no tenemos conocimiento de qué sucede allí. Explican cómo la salida de campo les permitió conocer y les ha ayudado en el reconocimiento al generar identidad por el territorio.



Fotografía 21. Sánchez, E. (2019). Finca Edison Rodríguez.

La salida de campo se convierte en una estrategia que favorece y convoca el diálogo de saberes entre los docentes de las diferentes áreas de enseñanza en la IE. Este proceso de vincular tanto a docentes como estudiantes en el trabajo de campo ayuda en la motivación del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollando una responsabilidad ética y social a través de los significados propios que proporciona todo paisaje. En este sentido, leer los paisajes rurales implica una responsabilidad y compromiso mayor, debido no solo al tipo de

paisajes que encontramos en estos espacios, sino también a las características del habitante rural por ser este el actor primario en el cuidado y preservación de los recursos naturales.

4.2 Elementos conceptuales en la lectura del paisaje modelación teórica

Pensar en la lectura del paisaje como oportunidad de una enseñanza renovada de la geografía y las ciencias sociales, implica precisar lo que es el paisaje como concepto y contenido escolar. El concepto de paisaje no es exclusivo de la geografía, sin embargo, siempre ha tenido gran relevancia en esta disciplina estableciéndose como uno de los conceptos que está en constante renovación. El paisaje es una de las múltiples formas con las que se define o nombra el espacio geográfico, su apariencia visible, su complejidad y riqueza conceptual proviene de las diferentes tendencias geográficas tanto físicas como humanas, convirtiéndolo en un excelente recurso para la enseñanza de la geografía en la escuela.

Como contenido escolar el paisaje es clave por su riqueza para enseñar a interpretar y conocer el mundo en que vivimos. Los paisajes como expresiones de las relaciones de los hombres con sus lugares permiten entender de un modo educativo las dinámicas que se presentan en las comunidades. Ahora bien, es importante tener en cuenta en este proceso la formación de conceptos, ya que según lo expresado por Vigotsky (1987) es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como del aprendizaje en el contexto educativo. En la formación de conceptos, para el caso específico de la geografía escolar, se trata de articular los conceptos geográficos formulados por la disciplina geográfica y aquellos conocimientos previos que los estudiantes desarrollan, así como sus intereses y representaciones producto de las experiencias subjetivas.

En este sentido si utilizamos los paisajes para motivar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, fomentamos el desarrollo de habilidades cognitivas. Varios autores

Copetti (2013) Rodríguez (2007) García de la Vega (2013) señalan como la *observación, la descripción, el análisis, la comprensión y la actuación* son habilidades de suma importancia en cuanto al estudio del paisaje. De esta manera, la función de la escuela en el desarrollo de estas habilidades, se encamina a formar estudiantes que actúen en un mundo en constante cambio, una concepción de enseñanza a través de la lectura del paisaje, por ejemplo, demanda del ejercicio riguroso de la observación, ya que esta habilidad es el elemento fundamental no sólo en el reconocimiento del paisaje, sino también en el aprendizaje de la geografía. Además, hacer del paisaje un concepto de alto potencial didáctico en la escuela, impulsará habilidades en los estudiantes que les permitan entender y analizar procesos de orden natural y social.

Utilizar el paisaje en el proceso de enseñanza favorece la observación directa del espacio geográfico, ya que ayuda a describir las características y particularidades de lo que es perceptible a los sentidos, los aspectos humanos y naturales, contribuyen a identificar las relaciones que se presentan en una comunidad y facilitan la comprensión de procesos que dejaron como resultado cambios visibles a simple vista. En general, la escuela tiende a desvalorizar la cultura local y raramente utiliza recursos del medio para la generación de aprendizajes. A partir de la lectura del paisaje y relacionando nuestro entorno a través de la salida de campo al llevar el aula afuera, estamos rompiendo con la enseñanza tradicional y memorística a la vez que enriquecemos y valoramos los conocimientos locales desde la planeación curricular.

Los paisajes rurales son los más biodiversos, en ellos confluyen todos los elementos de tipo (bióticos, abióticos, antrópicos). Según Liceras (2003) se caracterizan por una destacada presencia de la acción del ser humano, pero siempre adaptando los edificios y las estructuras al medio ambiente. El autor señala cómo en este tipo de paisajes es frecuente ver estructuras, realizadas por el hombre, intercaladas con otras estructuras naturales. Pensar en el abordaje de los paisajes rurales desde la ruralidad implica hacer vivencial el conocimiento y reconocerlo como un medio de aprendizaje natural para sus habitantes, es decir, adquirir un compromiso ético si se quiere para con el espacio y sus comunidades.

Valorar el paisaje en la educación rural es dar paso al estudio de los espacios vividos, donde la concepción y aprehensión subjetiva de los lugares es fundamental haciendo posible la observación directa y desarrollando en los estudiantes habilidades cognitivas. Con el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales podemos entender las múltiples realidades de quienes habitan en la ruralidad potenciando en los estudiantes “saberes campesinos” valores relacionados con el conocimiento y aprecio por los espacios, tanto naturales como culturales que son importantes en la historia de las comunidades con miras a su conservación. En esta investigación el paisaje rural significa un importante recurso educativo, a través de diferentes vivencias pudimos observar, describir, analizar y explorar las concepciones de los estudiantes frente a su espacio, es decir, construimos paisaje.

La lectura del paisaje como estrategia didáctica posibilita la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en los contextos rurales, es un aporte valioso en el sentido de volcar la mirada al campo, ya que como plantea Sánchez (1998) debemos conseguir, que el estudio del espacio rural sea más integrador y dinámico y que su aprendizaje en la enseñanza secundaria resulte más atractivo y eficaz; además que para ello no debemos olvidar que un procedimiento que ayuda extraordinariamente a conseguirlo es precisamente la lectura, el análisis e interpretación del paisaje rural.

La salida de campo, para leer y educar en el paisaje, desde la interdisciplinariedad facilita el abordar conceptos incluidos dentro del currículo de las ciencias sociales e incluso de las ciencias naturales, la educación artística y las humanidades. Concebir el paisaje como contenido escolar y social, como un saber socialmente construido es fundamental en el ámbito educativo, ya que leer el paisaje en perspectiva formativa es aprender con todos los sentidos, es provocar el deseo de indagar y aprender de lo observado, es usar los contenidos que se ofrecen en el aula para explicar con un vocabulario enriquecido, lo que vemos, es decir, el paisaje.

Según Romano (2015) reconocer en el transformado mundo rural, vestigios de una cultura capaz de transmitir un aprendizaje que nos enfrente a los retos de supervivencia y de calidad de vida en el mundo actual, posibilitará la recuperación de la cultura rural claro está, educándonos en la lectura del paisaje. Así mismo, si tenemos en cuenta que cualquier punto o espacio del planeta puede ser estudiado y analizado desde el punto de vista del paisaje y, por consiguiente, trabajar en estrategias que fomenten la lectura de paisajes son de gran importancia tanto para la disciplina geográfica como en la enseñanza de la geografía escolar, estaremos colocando en evidencia la necesidad de enseñarlo en las escuelas del país.

4.3 Elementos de una estrategia para leer el paisaje en la enseñanza de la geografía.

En la concreción del tercer objetivo específico: *construir una estrategia didáctica desde la lectura del paisaje para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales con estudiantes del grado séptimo de la I.E San Diego* se presenta a continuación la concepción de la propuesta lograda y los componentes de ésta. La construcción de dicha propuesta, es uno de los aportes de la presente investigación, la cual servirá de base para la lectura del paisaje en la educación rural.

Retomando a Díaz-Barriga y Hernández (2002) las estrategias didácticas “son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p.141). En la elaboración de una estrategia didáctica lo primero es la planeación, la cual debe ser concreta, clara y sistemática. De acuerdo con Pulgarín (2010), cada estrategia didáctica debe considerar elementos como son: *el contexto, los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, la forma y la evaluación*. Es decir, deben ser situadas, concebidas conscientemente desde el dónde, con quienes, por qué, para qué y cómo se va a realizar, así como los resultados a alcanzar con su realización. Así, por ejemplo, una salida de campo va en estrecha relación con las demás actividades de clase. Igualmente, la estrategia didáctica incluye las motivaciones, los aportes desde los saberes previos de los estudiantes. Por ello se requiere

planear una serie de actividades que permeen los momentos de la clase y crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Componentes de la Salida de Campo

Nombre de la estrategia: *“Por el camino ancestral de San Diego”*

4.3.1 Objetivo: (para qué)

Reconocer las características sociogeográficas del corregimiento San Diego mediante la lectura de mapas y la observación directa del paisaje.

Diseñar una estrategia didáctica a través de la lectura del paisaje en la educación rural y con ello brindar una muestra de las diferentes actividades que se pueden desarrollar dentro y fuera del aula de clase, favorece la integración de los conceptos de la geografía en la enseñanza de las ciencias sociales y posibilita el desarrollo de habilidades y valores frente a las realidades rurales observadas.

4.3.2. Contenidos: (el qué)

La elaboración de la propuesta tuvo como base las construcciones teóricas alrededor del concepto de paisaje. Entendido este desde Dollfus (1976), Boira y Reques (1994), Sauer (2006), Tuan (2007) Santos (2008), Pulgarín (2010), Souto (2011) Liceras (2013) como el producto del desarrollo de actividades humanas en un territorio concreto, cuyos componentes característicos son la naturaleza, la acción humana y las actividades que en él se desarrollan.

Al ser el paisaje un concepto abarcador e interdisciplinar a través del manejo dado desde la enseñanza de la geografía, se abordaron contenidos como: *el espacio geográfico y las actividades económicas, cambios y tipos de paisajes, los seres humanos como agentes de cambio, interacción de los componentes bióticos, abióticos y antrópicos, la población y las actividades humanas, la ciudad y el campo, el medio ambiente y su conservación, la representación del mundo desde los mapas*, todos ellos propios de las ciencias sociales del grado séptimo -en co-relación con las ciencias naturales-, desarrollando diferentes habilidades cognitivas en los estudiantes, apoyados en diversas expresiones escritas, artísticas y herramientas informáticas. También se tuvo en cuenta los parámetros exigidos por el MEN a través de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002), Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA (2017).

4.3.3. Métodos: (el cómo)

La salida de campo se constituyó en la estrategia didáctica clave del proceso, desde la combinación de métodos como la *observación, interpretación, síntesis y análisis* de la información en la enseñanza de la geografía, así como en sus aplicaciones prácticas. Su importancia radicó en ofrecer a los estudiantes un conocimiento vivencial, con miras a fortalecer la experiencia práctica del mundo real a través del contacto con la naturaleza; articulando los aprendizajes en el contexto rural. La observación como método, pero también como habilidad cognitiva junto con el análisis, la comprensión y la actuación, favorecieron y desarrollaron los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

4.3.4. Medios: (el con qué)

Los recursos o instrumentos utilizados para llevar a cabo las actividades van desde: Google Earth, los talleres de aula, las fotografías de San Diego, las imágenes antiguas del

corregimiento, videos, películas, cartografía del Municipio, carteleras, entrevistas, documentales sobre Liborina, papel, lápices, colores. Se incluyeron igualmente materiales físicos como libros, árboles, fotocopias, guías, mapas, brújulas, altímetros, celulares y los virtuales entre ellos las TIC y los SIG.

4.3.5 Forma: (secuencias didácticas)

Se incluyeron diversidad de actividades en una secuencia didáctica tanto al inicio (preinstruccionales) durante (instruccionales) y al término (postinstruccionales) se debe preparar a los estudiantes en relación con qué y cómo van a aprender, seguidamente se da la activación de los conceptos apoyados en los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con el ánimo de interrelacionar mejor las ideas para finalmente permitir al estudiante formarse una visión sistémica del contenido.

Las actividades realizadas están articuladas al grado de escolaridad (*séptimo*) y son progresivas, ponen en conversación los contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales buscando que los estudiantes alcanzaran los objetivos y desarrollaran las respectivas habilidades. Estas fueron llevadas a cabo en clases durante el transcurso del año escolar, incluyendo algunas como: los talleres, imágenes comparativas, mapas mentales y otras relacionadas con diferentes áreas del conocimiento como las expresiones narrativas, artísticas y digitales. La salida de campo y las observaciones guiadas a recorridos cotidianos a través de la herramienta Google Earth, incentivaron el conocimiento de diferentes lugares tanto locales como globales, los recorridos virtuales favorecen el aprendizaje y son atractivos para el estudiante siempre y cuando se cuente con los recursos, ya que la salida no siempre tiene que ser a campo abierto.

4.3.6 La evaluación (resultados)

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002) “valorar el grado de significatividad de un aprendizaje no es una tarea simple. En principio, se debe tener presente en todo momento que el aprender significativamente es una actitud progresiva que sólo puede valorarse cualitativamente” (p.360). Sin lugar a dudas, la evaluación incluyó actividades de estimación tanto cualitativas como cuantitativas, las cuales se consideraron imprescindibles, pero al mismo tiempo involucró otros factores que van más allá, como por ejemplo la experiencia y el disfrute de conocer el territorio.

A través de los talleres, informes y mapas mentales los estudiantes del grado 7 argumentan que se debería cuidar más la naturaleza y los recursos, usar más el suelo en actividades productivas como la siembra de café, plátano, limones, productos que beneficien tanto a los cultivadores como a los compradores. Concluyen lo importante que sería generar más conciencia sobre el cuidado del agua y su importancia para la vida, ya que la estamos desperdiciando, es evidente que cuencas y quebradas están siendo contaminadas con tanta basura que se produce en el corregimiento. *“Luego nos quejamos de las crecientes y las sequias al no haber árboles no hay agua”*.



Fotografía 22. Sánchez, E. (2019). Grado 7° Salida de Campo.

La tala de árboles les pareció un aspecto muy negativo, señalan como el corregimiento ha sufrido un deterioro en los últimos años ya que las personas talan los árboles para sacar la madera y adecuar los terrenos para el pastoreo, lo que lleva al desaprovechamiento de los suelos. *En el corregimiento hay espacios que no están siendo bien aprovechados la ganadera cada vez más gana terreno y los suelos son alterados.*

Como puede verse los estudiantes construyen inferencias éticas sobre el paisaje, lo cual es una oportunidad de formar hacia una ciudadanía (ruralidad) comprometida con el espacio habitado. La idea de una construcción social del paisaje según las necesidades y los anhelos de la población rural toma cada vez más fuerza, si desde nuestra identidad colectiva como habitantes del campo y a través de la educación rural sentamos las bases de una ética del paisaje que nos permita transformar responsablemente los paisajes.

En cuanto a la salida de campo se refieren a ella como una maravillosa experiencia y una oportunidad para conocer más sobre el corregimiento, manifiestan lo importante de contrastar lo que con anterioridad a través de Google Earth se había observado y analizado. Solicitan que esta práctica en campo no sea ni la primera ni la única y que sea el comienzo de muchas más. *“Me gustó mucho Google Earth ya que se puede conocer lugares lejanos sin tener que ir caminando o viajar”.*

Otra de las formas de conocer los aprendizajes de los estudiantes frente al paisaje fue analizar las imágenes elaboradas por ellos mismos. En este caso, los mapas mentales ayudaron en la representación y significación que tenían ya que reflejaron la manera en que conciben el espacio vivido. Como se observa, los estudiantes representaron su visión frente a San Diego conjugando elementos tanto naturales como los construidos por el hombre.



Mapa Mental 1. Sánchez, E. (2019). Corregimiento San Diego. Estudiante Grado 7°

“Hice un lugar verde con montañas y una de las quebradas, casas y parte del parque. Es un pueblo encerrado en verdes montañas con gente amable y acogedor, con cultivos de muchas frutas, verdes pastizales y muchos animales. Tiene un clima variado”.



Mapa Mental 2. Sánchez, E. (2019). Corregimiento San Diego. Estudiante Grado 7°

“San Diego para mí tiene un paisaje bonito por su naturaleza, quebradas y puentes”.

4.4. Participación en Eventos Académicos

Durante los estudios de maestría, nos propusimos como objetivo, mejorar la práctica docente en el contexto rural a través del proceso investigativo, objetivo al que le apostó esta investigación procurando lograr un aporte teórico y práctico. Así mismo, tuvimos la oportunidad de presentar dos ponencias a nivel nacional que sirvieron para exponer, validar y corregir en diferentes eventos académicos algunas imprecisiones que pudimos tener. A continuación, se exhiben estos resultados.

La primera ponencia a nivel nacional fue presentada en la IV Convención Nacional de Educación Geográfica estudio del territorio en la enseñanza de la geografía, nombrada: *Lectura del paisaje en la educación rural como estrategia en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares* la cual se realizó en la Universidad de Córdoba Colombia en la ciudad de Montería del 15 al 17 de noviembre de 2018. En esta presentación se mostraron algunos avances sobre lo que se venía realizando en el proceso de investigación.

Y la segunda ponencia a nivel nacional llevada a cabo en el XXIII Congreso Colombiano de Geografía (2019) se realizado en Bogotá del 22 al 25 de octubre, titulada: *El estudio de los espacios rurales desde la salida de campo en la enseñanza de la geografía: dos casos en el departamento de Antioquia*. De esta manera, en las dos presentaciones se expusieron adelantos de lo realizado en el proyecto de investigación, durante las cuales se recibieron las observaciones de los asistentes, cuyos aportes sirvieron para depurar y afianzar los objetivos de la investigación.

5. CONCLUSIONES

La fundamentación conceptual construida sobre *paisaje*, *lectura del paisaje*, *educación rural*, *enseñanza de la geografía*, *estrategia didáctica* y *salida de campo* a través de esta investigación nos permite sustentar el potencial didáctico de la lectura del paisaje en la I.E San Diego desde autores como: Dollfus (1976), Ortega (2000), Sauer (2006), Santos (2008), Pulgarín (2010), Souto (2011), Schaffer (2008), Copetti (2010), Guzmán (2010), Flórez (2014), Zambrano (2015), García de la Vega (2013), Morales y Delgado (2018), Souto (1998), Gurevich (2007), Taborda (2010), Perfetti (2003), (2016), Tovia (2017), OCDE (2018), Pulgarín (2000), Schaffer (2003), entre otros, a la vez que nos posibilita reconocer desde lo cotidiano en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales las problemáticas de orden social, político y económico de un lugar.

Desde la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la geografía escolar, se pueden construir estrategias didácticas y pedagógicas teniendo en cuenta la realidad de las instituciones educativas colombianas. Es por ello que, al referirnos a lo cotidiano, centramos el sentido de nuestra investigación en la vida diaria de los estudiantes, en el contexto rural en este caso. Un paisaje que denota las contradicciones de una sociedad desigual, olvidada, carente de servicios y recursos que a lo largo de los años y tras el paso de diferentes gobiernos perpetúa la brecha entre el campo y la ciudad.

Analizar y reflexionar sobre las características y necesidades de los contextos rurales es de suma importancia, ya que enriquece los procesos cognitivos de los estudiantes y transforma las prácticas didácticas y pedagógicas que acontecen dentro y fuera del aula. El paisaje como concepto polisémico, se convierte en una excelente herramienta para trabajar tanto dentro como fuera de las aulas de clase en la educación rural, no solo desde la enseñanza de la geografía como asignatura de las ciencias sociales escolares, sino también desde la interdisciplinariedad de otras áreas como las ciencias naturales, las humanidades, las artes y

por qué no la matemática y la informática. El paisaje es donde se problematiza lo que se ve, lo que pasa, lo que vive e incide en las ganas de aprender, la curiosidad y disposición del estudiante hacia el conocimiento.

La educación rural considerada en el caso colombiano como un derecho en el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de los niños, niñas y adolescentes a través de formas acordes a las necesidades y características de la población que habitan en zonas rurales sigue en deuda. Los estudiantes en la ruralidad componen un sector específico del sistema educativo de nuestro país, debido a que posee necesidades propias del entorno rural. En relación con ello, se entiende que, la educación rural debe diferenciarse de la urbana, puesto que no responde a las mismas necesidades. No obstante, los grandes esfuerzos por mejorar la educación en el campo, se observan falencias de todo tipo que no contribuyen en la transformación de la realidad de la población campesina, la educación rural debe servir para buscar una practicidad a lo que se enseña y educar conforme a las necesidades del entorno.

La escuela rural como escenario olvidado se bate más entre lo tradicional que lo alternativo, de ahí la importancia de estrategias didácticas como la planteada en esta investigación, donde la geografía como disciplina ayuda para transformar la realidad social del estudiante. Incurrir en los discursos pedagógicos abstractos que poco o nada ayudan en los aprendizajes, carece de sentido, por el contrario, explorar y reconocer la experiencia vivencial de los estudiantes, teniendo en cuenta la capacidad de asombrarse y preguntarse se convierte en un método maravilloso de aprender, en otras palabras, llevar el campo al tablero es un error, teniendo el campo y sus paisajes como recursos.

Leer el paisaje en la educación rural conlleva un compromiso social, debido no solo al tipo de paisajes que encontramos en estos espacios, sino también a las características del estudiante rural –*geógrafos naturales*- por ser los actores principales en el cuidado y

preservación tanto de los recursos naturales como culturales de su comunidad. La enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en los contextos rurales, se convierte en un aporte valioso en el sentido de volcar la mirada hacia el paisaje rural, al espacio que habitan. Así mismo, salir del aula para generar aprendizajes significativos, no articulados en el plan de estudio ni en los lineamientos, es un proceso educativo que debe partir de la realidad que rodea al estudiante, considerando la experiencia del estudiante donde experimenta a diario.

La lectura del paisaje en la educación rural a través de la salida de campo, considerando cada uno de los momentos necesarios en su implementación, permite hacer un análisis consciente del espacio habitado, incluso de quienes lo transitan diariamente. El uso de herramientas y habilidades por parte de cada uno de los estudiantes y en cada uno de los escenarios permita leer de manera consciente el espacio y contribuye a establecer importantes interpretaciones desde una mirada sistémica del paisaje. Así mismo, para quienes recorren los espacios por primera vez, la lectura del paisaje les permite construir preguntas que favorecen los procesos de aprendizaje y reflexionar no solo en su configuración, sino también en la búsqueda de respuestas respecto a su transformación.

Destacamos la pertinencia de la estrategia didáctica como un aporte de gran valor en esta investigación, ya que se conjuga de manera planeada y sistemática, la idea de mejorar la enseñanza de las ciencias sociales en la ruralidad desde la geografía como una de sus asignaturas. A través de ideas y actividades concretamos la posibilidad de enseñar a través de la lectura del paisaje, lo que permite mostrar un insumo que sirve de base a los docentes interesados en transformar sus prácticas pedagógicas, teniendo como referencia los conocimientos científicos sobre la geografía, la pedagogía, la didáctica, las necesidades y los objetivos de enseñanza a partir del contexto rural.

El propósito de esta investigación está ligado a que los estudiantes conozcan los lugares, aprendan a leer los paisajes y se formen como personas. Sabemos que los problemas

del paisaje no se van a resolver con una salida de campo, sin embargo, es un aporte en el conocimiento desde lo desconocido y desde las problemáticas que allí se viven. Apostar en la comprensión de la dinámica social y espacial que caracteriza el espacio geográfico del cual son factibles múltiples alternativas para su estudio, a través del trabajo de campo ayuda a enlazar el saber científico y el saber escolar. Además, la salida de campo como instrumento pedagógico y didáctico lleva a importantes procesos tanto para docentes como estudiantes, ya que aprendemos, desaprendemos y reaprendemos a partir de la interacción con los lugares.

A modo de recomendación, planteamos para la enseñanza de las ciencias sociales el estudio del espacio geográfico en la acepción de paisaje dada la interdisciplinariedad a la que convoca y desde allí, abarcar los contenidos curriculares propios del área de ciencias sociales, pero además permitir el encuentro con otras áreas de enseñanza como las ciencias naturales, las humanidades, la informática y así avanzar hacia una educación rural basada en proyectos. Así mismo, resaltamos la importancia de educar en el paisaje y la cultura rural resaltando los conocimientos de las personas que habitan el campo, visibilizando las falencias, pero convirtiéndolas en oportunidades para el mejoramiento de los procesos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agudelo, L. Rodríguez, S. y Vásquez, M. (2008). Monografía Corregimiento San Diego. Liborina. Material Inédito.
- Araya, F. y Herrera, Y. (2013). Estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial en República Dominicana y Chile. *Valpso* (47), 27-41. Recuperado de: http://www.pucv.cl/uuaa/site/artic/20180316/asocfile/20180316172559/47_3.pdf
- Arias. J. (2017). Problemas y retos de la educación rural en Colombia. *Educación y Ciudad*. (33), 53-62. Recuperado de: [file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/1647-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3229-1-10-20171201%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/1647-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3229-1-10-20171201%20(4).pdf)
- Ávila, H. (2014). Tendencias recientes en los estudios de geografía rural. Desarrollos teóricos y líneas de investigación en países de América Latina. *Investigaciones Geográficas*. (88), 75-90. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188461116300073>
- Bertrand, C. (1987). *El Sentido de la Naturaleza. La Geografía Humanista*. Tesis Doctoral. Recuperado de: <https://cristinabertrand.com/wp-content/uploads/2016/06/TESISGeografia.pdf>
- Bianchi, R. (2014). *El paisaje integrado, elemento central de acción didáctica en la enseñanza de la geografía. El caso de Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Boira, J., y Reques, P. (1994). *Geografía y espacio subjetivo en España*. Valencia: NAU llibres.
- Buitrago, O. (2016). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. Entorno Geográfico, 41-58.
- Capel, H. y Urteaga, L. (1991). *Las Nuevas Geografías*. Barcelona: Salvat Ediciones Generales.
- Carrero, M., y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, (19), 79-89. Recuperado de [file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/La educación rural en Colombia ex periencias y pers.pdf](file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/La%20educacion%20rural%20en%20Colombia%20experiencias%20y%20pers.pdf)
- Claval, P. (1999). La geografía cultural. Buenos Aires: Eudeba.
- CONSEJO DE EUROPA (2000). Convenio Europeo del Paisaje. Consejo de Europa. Florencia.

- Constitución Política de Colombia (1991). Artículo. 67. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Copetti, H. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais so ensino fundamental. *Campinas*. (25), 227-247.
- Copetti, H. (2010). Estudiar o lugar para comprender o mundo. En A. Castrogiovanni. (Ed.), *Ensino de Geografia. Práticas e textualizacoes no cotidiano* (pp. 83-131). Porto Alegre: Editora Mediacao.
- Copetti, H. (2013). Estudiar a paisagem para aprender geografia. En M. Garrido. (Ed.), *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos* (pp. 37-54). Porto Alegre: Imprensa Livre.
- DANE. (2017). Estadísticas de pobreza multidimensional. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/cp_pobrez_a_multidimensional_17.pdf
- DANE. (2007) DIVISIÓN POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DE COLOMBIA, Divipola. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/divipola/2007.pdf>
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. “Una interpretación constructivista. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Dollfus, O. (1976). El espacio geográfico. Barcelona: Oikos-tau.
- Estébanez, J. (1982). *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid España: Editorial Cincel.
- Flórez, M. (2014). Lectura del paisaje, para el desarrollo de habilidades cognitivas, desde la enseñanza de la geografía. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Franco, M. (1997). Geografía y Ambientes. Enfoques y perspectivas. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (3), 15-27. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3099>
- Galeano, M. (2004). Diseños de proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada.* Medellín: La Carreta Editores.
- García, A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural.* Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Tesis Maestría.
- García De La Vega, A. (2013). El dilema didáctico del paisaje: ¿Contenido o recurso? En M. Garrido. (Ed.), *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos* (pp. 117-137). Porto Alegre: Imprensa Livre.
- García De La Vega, A. (2011) El paisaje un desafío curricular y didáctico. II Congreso internacional de didácticas. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/7438>.
- García, F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Hacia un enfoque más integrador. *Investiga en la escuela.* (39), 7-16.
- González, H. (2001). Mapa geológico del Departamento de Antioquia. Informe técnico. Bogotá: INGEOMINAS.
- Gobierno Nacional de Colombia. (2016). Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de: https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Gurevich, R. (2007). *La geografía en América Latina, perspectivas en la enseñanza de la geografía escolar y universitaria.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Guzmán, J. (2010). La ordenación y gestión de los paisajes rurales: ¿un desafío desde las ciudades? *Revista Ph.* (75), 68-79.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del Capital. Hacia una Geografía Crítica.* Madrid: Akal.
- Hernández, F. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.* Barcelona: Graó.
- Hernández, M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo*, (9), 162-17. Recuperado de: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2456/1613>
- Hernández, C. Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación.* México: Mc GRAW-HILL.
- Lefebvre, H. (2013). *La Producción del espacio.* Capitán Swing Libros, S. L: Madrid
- Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, como se vive. *Iber*, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, (74), 85-93.

- Linder, M (2012). A organização do espaço sob o olhar das ruralidades: São João do Polêsine, RS. *Geografia Ensino & Pesquisa*, (16), 19-36.
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf>
- Manifiesto Fundación Empresarios por la Educación (2018). *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022*.
- Márquez, J., y otros (2016) La salida itinerante de geografía. En L. Alanís y otros, *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje*. (pp. 617-636). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.
- Miranda, G. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina. Retos para la formación docente. *Ciencias Sociales* (131) 89-113. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15323166007>
- MEN (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia%20territorio%20rural.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación Nacional*. Bogotá: Editorial MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: Editores Gráficos de Colombia Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales*. Bogotá. Serie Guías N°7.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales*. Bogotá: Panamericana Formas E Impresos.
- Mora, M. y Gómez, F. (2016). Un acercamiento al concepto de paisaje desde las aulas de educación infantil. *Digilec* (3), 63-76. Recuperado de: <http://revistas.udc.es/index.php/DIGILEC/article/view/digilec.2016.3.0.1933>
- Morales, E. y Delgado, E. (2018). Los paisajes rurales en los proyectos educativos de enseñanza primaria. Una propuesta para la comarca de tierra de campos. *Didáctica Geográfica* (19), 169-196.
- Moreno, N., y Cely, A. (2013). Enseñar el paisaje a través de la salida de campo. Una alternativa en la educación geográfica. En M. Garrido. (Ed.), *La opacidad del*



- paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos* (pp. 143-171). Porto Alegre: Imprensa Livre.
- Morón, M. (2015). *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: análisis de libros de texto y del curriculum oficial, el abordaje patrimonial*. (Tesis doctoral). Recuperado de: [file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/El_paisaje_en_la_Ensenanza_Secundaria_Obligatoria%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ever%20Sanchez/Downloads/El_paisaje_en_la_Ensenanza_Secundaria_Obligatoria%20(1).pdf)
- OECD (2018). *Reviews of School Resources: Colombia 2018*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/colombia/oecd-reviews-of-school-resources-colombia-2018-9789264303751-en.htm>
- Oliveira, I. y Noguera, R. (2014). A leitura de paisagem no ensino de Geografia do 6º ano escolar. *Geografia Ensino & Pesquisa*. (18), 67-84. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/9192>
- Orrú, S. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos* (2), 337-353. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200021
- Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía*. Ariel: Barcelona.
- Perfetti, M. (2003). *Estudios sobre la educación para la población rural en Colombia. Estado del arte sobre la educación rural en Colombia*. Bogotá: REDUC. Universidad Pedagógica Nacional. 164-216. Recuperado de: http://red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Pineda, N. (2014). Reflexiones sobre la labor docente en las escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva. *Quaestiones Disputatae*. (15), 33-50.
- Plan de Desarrollo Agro-ecoturístico de Liborina 2015-2025. Alcaldía de Liborina Antioquia.
- Plan de Desarrollo 2016-2019. *Un sueño en el que todos cabemos*. Alcandía de Liborina Antioquia.
- Proyecto Educativo Institucional (2009). Institución Educativa San Diego Liborina.
- Pulgarín, R. (2000). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La Gaceta Didáctica*. (2), 13-15. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Pulgarín, R. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? *Revista Educación y Pedagogía*. (XIV) 34, pp. 181-194. Mayo-agosto.

- Pulgarín, R. (2004). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales. *Sociedad Geográfica de Colombia - Academia de Ciencias Geográficas*. Recuperado de https://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf.
- Pulgarín, R. (2008). Hacia la integración del plan de área de ciencias sociales y naturales desde el estudio del territorio y la formación en competencias. (pp. 33-54). Medellín: Artes y Letras Ltda.
- Pulgarín, R. (2010). *El estudio del territorio en la enseñanza de la geografía: aportes a la didáctica de las ciencias sociales*. Libro inédito.
- Romano, J. (2018). Educar en el paisaje, en la cultura rural y en el conocimiento ecológico tradicional. *Papeles*. (131), 73-82. Recuperado de: https://www.fuhem.es/papeles_articulo/educar-en-el-paisaje-en-la-cultura-rural-y-en-el-conocimiento-ecologico-tradicional
- Real Academia Española (2019). Diccionario de la Lengua española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/aprender>
- Sánchez, J. (1998). El espacio rural en la enseñanza secundaria: hacia un enfoque más integrador y dinámico. *Espacio tiempo y forma*. (11), 11-29. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerie6-EF4D9ED0-CD64-A03F-E30D-34F1ECB6876E&dsID=Documento.pdf>
- Sancho, J., y Reinoso, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*. (73), 599-624.
- Sandoval, A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá.
- Santiago, J. (2011). Educación rural y la enseñanza de la geografía. *Sapiens*, (12), 64-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41030368005.pdf>
- Santos, M. (1986). Espacio y Método. *Cuadernos Críticos de Geografía Humana*.
- Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Santos, M. (2008). *Metamorfoses do Espaço Habitado*. Sao Paulo: Edusp.
- Santos, M. (2000). El espacio: sistema de objetos, sistema de acciones. En *La naturaleza del espacio*. España: Ariel.
- Santos, M. (2004). *Por uma geografia nova*. Sao Paulo: Edusp.
- Sauer, C. (2006). La morfología del paisaje. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (15), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/305/30517306019.pdf>

- Schaffer, N. (2008) “Leer un paisaje, un mapa”. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <http://geoperspectivas.blogspot.com.ar/2008/09/leer-un-paisaje-un-mapa.html>
- Sepúlveda, M. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado*. (15), 141-153. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART9.pdf>
- Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Souto, P. (2011). *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Souto, X. (1998) *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Taborda, M. A. (2010). Tendencias de la Didáctica de la Geografía: Reflexiones para un debate en el país. *Revista Uni-pluri/Versidad*, 30 (10), 143-151.
- Tovio, J. (2017). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, (5), 69-85. Recuperado de: <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/111>
- Tuan, Y. (2007). *TOPOFILIA*. España: Melusina.
- UNESCO & FAO (2004). *Educación para el Desarrollo Rural: hacia nuevas respuestas de política*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132994so.pdf>
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Zambrano, Y. (2015) La lectura del paisaje como medio de articulación de los procesos de aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental en los niños de grado séptimo de la Institución Educativa Departamental La Victoria-Cundinamarca. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de Especialización. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/488>

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento Informado

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>Potencial didáctico de la lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el corregimiento San Diego - Liborina</p>	<p>Área: Ciencias Sociales</p> 
--	---	---

Yo, _____ identificado (a) con CC. No. _____,

Del Municipio de _____ autorizo a la Institución Educativa San Diego y al investigador principal reproducir fotografías, textos y otras publicaciones, todo con propósitos educativos.

Fecha: _____

Nombre del Niño (a)/Joven: _____

Tarjeta de Identidad (número):

Lugar de salida: _____

Hora: _____

Motivo de salida

Mediante la presente autorizo a mi hijo (a) a la asistencia de la salida de campo:

Firma: _____

Nombre: _____

Documento de identidad: _____

Teléfono: _____

Nombre del niño (a) y/o Joven
Fecha

Firma

Anexo 2: Formato ficha bibliográfica

Investigación: Potencial didáctico de la lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el corregimiento San Diego - Liborina

Institución Educativa San Diego

Objetivo: rastrear información recogida de las diferentes fuentes escritas que sirvan de insumo para la investigación

Título:					
Autor (s):					
Siglas:					
Tipo de publicación:	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo:		
Editorial:	Nombre:	Ciudad:	Fecha:		
Revista:	Nombre:	Volumen	Número	Año:	
Trabajo de grado:	Universidad: Título: Fecha:				
Publicación en línea:	Nombre:	Dirección electrónica:			
Resumen	Palabras Claves:				
Observaciones:					

Anexo tres: Formato Diario de campo

Investigación: Potencial didáctico de la lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el corregimiento San Diego - Liborina

Institución Educativa San Diego

Objetivo: registrar de forma detallada y organizada las actividades desarrolladas en las sesiones donde se desarrollaron los talleres.

Nombre del observador:		Temas:	
Fecha:	Nº de sesión:	Institución Educativa:	Grado:
Actividades a desarrollar:		Contenidos de la clase:	
Materiales utilizados		Criterios de evaluación	
Reflexión sobre la actividad		Evaluación de la actividad	

Anexo cuatro: Test de caracterización del grado 7°

Investigación: Potencial didáctico de la lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el corregimiento San Diego - Liborina

Institución Educativa San Diego

1. Nombre _____ apellidos: _____
2. Edad: _____
3. Género: _____
4. Número de hermanos: _____
5. Lugar de residencia: _____
6. Estrato socioeconómico: _____
7. Años de estudios realizados: _____

8. ¿Qué importancia encuentra en el aprendizaje de las ciencias sociales?

9. ¿Qué considera estudia la geografía?

10. ¿Qué es para usted San Diego?

11. ¿Cuál es el área de enseñanza que más le gusta?



Anexo cinco: Taller concepciones sobre el paisaje en el corregimiento San Diego

Investigación: Potencial didáctico de la lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el corregimiento San Diego - Liborina

Objetivo: indagar a cerca de las concepciones que tienen los estudiantes del grado 7° sobre el paisaje en San Diego

1. ¿Qué significa San Diego para ti? ¿Qué sabes de este espacio?

2. ¿Cuándo nombras al Corregimiento San Diego con que lo relacionas?

3. Identifica los cinco lugares que más te gustan de San Diego y escribe el por qué te agradan.

Orden	Nombre del lugar	Por qué
1		
2		
3		
4		
5		

4. ¿Cuáles espacios de San Diego te gustan menos y por qué?

Orden	Nombre del lugar	Por qué
1		
2		
3		
4		
5		

5. Representa gráficamente la imagen que tienes de San Diego y si quieres lo describes. (utilizar el anverso de la hoja).

Anexo seis: Taller conocimiento sobre el territorio



Investigación: Potencial didáctico de la lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el corregimiento San Diego - Liborina

SABÍAS QUE: el corregimiento San Diego está dividido administrativamente en nueve veredas (La Ceja, La Palma, La Peñola, Peñoles, El Provincial, El Potrero, La Esperanza, San Pablo y El Retiro), pero el imaginario de los habitantes plantea la falta de algunos nombres que identificarían unas veredas y desconocen otras al asegurar que no son veredas sino fincas o parajes.

Organización administrativa del Corregimiento San Diego	Veredas	Parajes	Agrega aquellos otros lugares que conoces y también hacen parte del corregimiento
	1. El Retiro		
	2. San Pablo	La Toma, La Meseta	
	3. La Esperanza	La esperanza, EL Guayabo	
	4. La peñola (los sauces)	Cuatro casas, montaña	
	5. El Provincial		
	6. Los Peñoles	Filo el Medio, Las Brisas	
	7. La Ceja	San Lorenzo, Buenavista, La Pascuala	
	8. La Palma	La Palma Abajo	
	9. El Potrero	Potrerito, La Porquera	
	San Dieguito		

- ¿Cuáles de estas veredas o parajes conoces? Elige alguno y descríbelo.

- ¿Tu familia procede de alguna de estas veredas?, _____ ¿Cuál?

- ¿Qué cambios has notado se han dado en la apariencia del corregimiento? Y ¿qué has escuchado de tus padres sobre la historia de San Diego?

- ¿Qué actividades desarrollan las personas que viven en las veredas que conforman el corregimiento?




Anexo siete: Taller cambios en el paisaje de San Diego



Investigación: Potencial didáctico de la lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el corregimiento San Diego - Liborina

Observa las siguientes imágenes y escribe al frente de cada una de ellas lo que sabes de estos lugares.

Imágenes de San Diego	Nombre del lugar	Describe cómo es hoy
 <p>Colonia de San Diego. (S.f) En Facebook [Foto de biografía]. Recuperado del 14 01 2016 de https://www.facebook.com/photo?fbid=10207883581782953&set=g.188094170</p>	Calle San Judas	
 <p>Colonia de San Diego. (S.f) En Facebook [Foto de biografía]. Recuperado del 16 02 2014 de https://www.facebook.com/photo?fbid=782168808463259&set=g.1880941700510051</p>	Iglesia San Diego	

 <p><i>Fotografía. 1. Henao, L. (2014) Puente San Diego.</i></p>	<p>Puente San Diego</p>	
 <p><i>Fotografía. 2. Sánchez, E (2017) Micro central Juan García en construcción.</i></p>	<p>Micro-central Juan García en construcción</p>	
 <p>Colonia de San Diego. (S.f) En Facebook [Foto de biografía]. Recuperado del 14 01 2016 de https://www.facebook.com/photo?fbid=10207883581782953&set=g.188094170051</p>	<p>Institución Educativa San Diego</p>	

Anexo ocho: Taller descripción del paisaje en San Diego

Investigación: Potencial didáctico de la lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el corregimiento San Diego - Liborina



Sabías que ...El Corregimiento San Diego está ubicado en las estribaciones de la cordillera central, posee un relieve de montaña que se observa en zonas de las veredas: Los Sauces, Los Peñoles, San Pablo, El Retiro y La Ceja. Y la parte urbana está construida sobre un altiplano irrigado por las aguas de la quebrada Juan García.

Observa las siguientes fotografías, identifica los espacios que conoces, luego describe de cada una de ellas aquello que sabes y lo que desearías pasar en esos lugares.

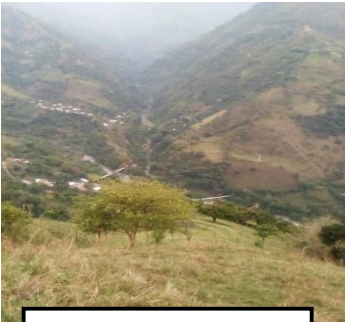


Fotografías del corregimiento San Diego	¿Qué sabes de cada uno de esos lugares?	¿Qué te gustaría cambiara en estos espacios?
 <p style="text-align: center;">Foto 1. San Pablo</p>		
 <p style="text-align: center;">Foto 2. El Retiro</p>		
 <p style="text-align: center;">Foto 3. Los Peñoles</p>		



Foto 4. La Ceja



Foto 5. San Diego centro poblado



Foto 6. Quebrada Juan García



Foto 7. Los Sauces

Anexo nueve: Guía: Salida de campo corregimiento San Diego



Investigación: Potencial didáctico de la lectura del paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales en el corregimiento San Diego - Liborina

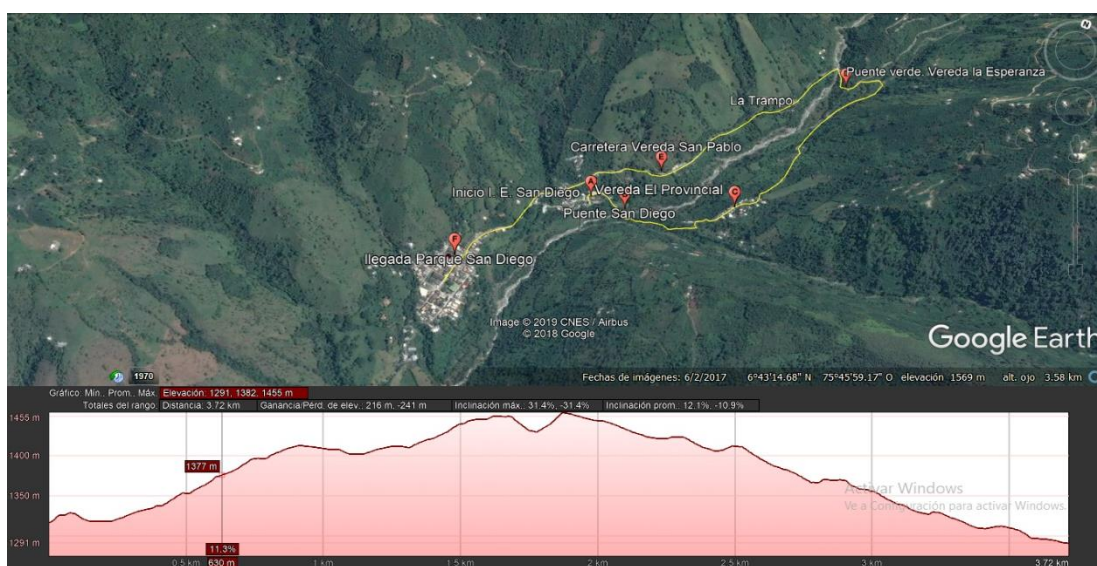


Fig. 1. Elaboración propia con apoyo de Google Earth. 2019.

Objetivo: Reconocer las características geográficas del corregimiento San Diego mediante la lectura de mapas y la observación directa del paisaje.

RUTA ANCESTRAL, CORREGIMIENTO SAN DIEGO LIBORINA.

En el Municipio de Liborina se han venido implementando varias rutas turísticas como resultado de la gestión municipal con acompañamiento del SENA que permiten el reconocimiento del territorio, la ubicación y los recursos con los que se cuenta. La Ruta Ancestral, es una de ellas cuyo circuito se hace en el mismo entorno de San Diego donde tiene su inicio y terminación en el puente, debido a que los puentes colgantes de San Diego son referente histórico de La Placita (antiguo San Diego). Esta ruta lleva este nombre por pasar por los puentes históricos y en este recorrido se encuentra uno de los trapiches que actualmente no se utiliza pero que era muy utilizado en la época en que los habitantes del corregimiento se dedicaban a la producción panelera, en ese tiempo existían más de 10 trapiches en las veredas, pero por diferentes motivos esta actividad ha disminuido.

1. Antes de la salida:

- A través de la aplicación Google Earth identifica la ruta ancestral trazando el recorrido desde la Institución Educativa San Diego hasta el Parque del corregimiento. Guarda la ruta en el computador, señala algunos lugares que conoces y sus características.
- Observa en google Earth algunos cambios en el corregimiento y reconoce algunas transformaciones en los últimos años, registra la evidencia a través de imágenes o de un texto descriptivo breve.
- Según el perfil de elevación que nos brinda la aplicación reconoce el punto más elevado del recorrido, el punto más bajo y la distancia total recorrida.
- Indaga por los factores que inciden y modifican el paisaje ya sean (bióticos, abióticos u antrópicos)
- Elabora un informe individual de la actividad para socializar ante el grupo.

2. Durante la salida:

Fecha y lugar de encuentro: Julio 17 de 2019. Institución Educativa San Diego

Para los recorridos tener en cuenta:

- Llevar tu cuaderno para tomar notas, lápiz, borrador y sacapuntas.
- Capturar algunas imágenes durante el recorrido.
- Observar y describir los aspectos sugeridos en la siguiente tabla, relieve (geoformas), suelos y tipos de suelos, árboles y tiempo atmosférico, para ello utiliza todos tus sentidos para apreciar el paisaje: vista, tacto, olfato, gusto, oído, teniendo los respectivos cuidados.

BITACORA DE ANALISIS							
Relieve	Descripción	Suelos	Descripción	Árboles y vegetación	Descripción	Tiempo atmosférico	Descripción
¿Cuáles son las formas de relieve que se observan en San Diego?		Tipos y características del suelo		Tipos de vegetación que se encuentra en San Diego		¿Cuál es la temperatura promedio en San Diego? ¿Cuáles meses son más húmedos y cuáles más secos?	

¿Cuáles zonas son las más pobladas y por qué?		Uso del suelo y su Importancia para las comunidades, las plantas y animales		Importancia de los suelos para las plantas, los animales y el hombre		¿Qué influencia observas de las lluvias en la agricultura de la zona?	
¿Qué diferencia a las montañas de los valles?		Problemas observados en los suelos del Corregimiento		¿Qué pasa hoy en día con la vegetación de San Diego?		Estado de los caminos en épocas de lluvia y sequía	
Observaciones:							

- Obtener imágenes construidas de los lugares recorridos

Complementar la información de la siguiente tabla:

Elementos visuales del paisaje	Nombrar desde lo observado
Formas (suele estar determinada por el relieve) también interviene la vegetación y edificaciones ...	
Líneas (divisoria brusca entre dos elementos) río, carretera, cultivos extensos, grupos de viviendas, caminos, etc.	
Colores: (combinación y contrastes) cielo, tierra, nubes,...	
Olores: (aromas percibidas durante el recorrido), de las plantas, de las aguas, viviendas,	
Textura: (resultado de la combinación de formas y colores en un espacio continuo) bosques compactos, caseríos, potreros....	
Escala: (relación entre tamaño y volumen, comparación entre objetos) tamaño de una casa, altura de un árbol,	
Observaciones:	

- Representar con un dibujo la percepción lograda de los paisajes reconocidos (puedes apoyarte con fotografías obtenidas en la salida).

3. Después de la salida:

- Construir el informe de la salida (este puede ser elaborado en grupos de dos)
- Elaborar una reflexión acerca de aquellas situaciones identificadas en el Corregimiento relacionadas con la tala de árboles, los usos del suelo, uso del agua, la ocupación de espacios, entre otras. (consideras que en el Corregimiento se aprovecha adecuadamente el espacio geográfico, ¿Por qué?
- Presentar ante el grupo dicho informe y a modo de conclusión, señala lo que destacas de la salida de campo realizada (respecto al conocimiento logrado y a la importancia otorgada al estudio del paisaje en el conocimiento del territorio).



Anexo diez: Matriz de Datos

Concepciones sobre el paisaje en el corregimiento San Diego

Pregunta 1. ¿Qué significa San Diego para ti?			
Combinación de elementos naturales y culturales	Relación con lo natural	Relación con los sentimientos	Respuestas diversas

Pregunta 2. ¿Cuándo nombras el corregimiento San Diego con qué lo relacionas?			
Elementos naturales	Construcciones	Habitantes	Respuestas diversas

Pregunta 3. ¿Cuáles son los lugares que más te gustan de San Diego? ¿Por qué?		
	Nombre del lugar	Descripción
1		
2		
3		
4		
5		

Pregunta 4. ¿Cuáles son los lugares de San Diego que te gustan menos? ¿Por qué?		
	Nombre del lugar	Descripción
1		
2		
3		
4		
5		

Anexo once: Matriz de Datos
Conocimiento sobre el territorio



Pregunta 1.			
¿Cuál de las veredas o parajes conoces? Elije uno y descríbelo			
	Estudiante	Estudiante	Estudiante
Vereda/Paraje			
Descripción			

Pregunta 2.			
Tu familia procede de alguna de las veredas. ¿Cuál?			
	Estudiante	Estudiante	Estudiante
Si/no			
¿Cuál?			

Pregunta 3.			
¿Qué cambios has notado en la apariencia del corregimiento? Y ¿Qué has escuchado de tus padres de la historia de San Diego?			
	Estudiante	Estudiante	Estudiante
Cambios			
Descripción			

Pregunta 4.			
¿Qué actividades desarrollan las personas que viven en las veredas que conforman el corregimiento?			
	Estudiante	Estudiante	Estudiante
Actividad económica			

Anexo doce: Matriz de Datos
Cambios en el paisaje de San Diego



Observa las siguientes imágenes y escribe al frente de cada una de ellas lo que sabes de estos lugares.			
Imágenes	Estudiante	Estudiante	Estudiante
Imagen 1.			
Imagen 2.			
Imagen 3.			
Imagen 4.			
Imagen 5.			



Anexo trece: Matriz de Datos
Descripción del paisaje en San Diego

Observa las siguientes fotografías, identifica los espacios que conoces, luego describe de cada una de ellas aquello que sabes y lo que desearías pasar en esos lugares.			
Fotografías	Estudiante	Estudiante	Estudiante
Fotografía 1.			
Fotografía 2.			
Fotografía 3.			
Fotografía 4.			
Fotografía 5.			
Fotografía 6.			
Fotografía 7.			



Anexo catorce: Matriz de Datos
Salida de campo

Actividad realizada en el aula de internet (antes)		
Grupo	Imágenes	Descripción

Actividad realizada en la salida de campo (durante)							
Relieve	Descripción	Suelo	Descripción	Arboles/ vegetación	Descripción	Tiempo atmosférico	Descripción
Observaciones							

Actividad realizada finalizada la salida de campo (después)	
Grupo	Informe