



**El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales**

Duván Esteban Pérez Martínez

Leinis Milet Madera Marcilia

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado (a) en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales

Tutor

Juan Camilo Méndez Rendón,

Doctor (PhD) en Filosofía

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

---

Cita

(Madera Marcilia & Pérez Martínez, 2022)

---

**Referencia**

**Estilo APA 7 (2020)**

Madera Marcilia, L. Pérez Martínez, D. A. (2022). *El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Juan David Gómez González.

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

## **Dedicatoria**

Para Blanca, por tu lucha y entrega incondicional.

*Leinis.*

Para Emilse, por tu apoyo y amor generoso que me acompañan al caminar.

*Duván.*

## **Agradecimientos**

A nuestras familias y amistades cercanas por su apoyo y presencia constante.

Además, a todos los maestros y maestras que han hecho parte de este proceso de construcción profesional y personal porque con su ejemplo, enseñanza y dedicación nos brindan la oportunidad de reconocer con esperanza y determinación que otra educación es posible.

También, a las personas que hicieron parte de este proceso investigativo, en especial a la comunidad de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez y a los docentes de ciencias sociales cuya valiosa disposición hicieron posible este proyecto.

Por último, a la Universidad de Antioquia y a la Facultad de Educación por acogernos durante estos años. Nuestro amor y gratitud por siempre.

*Leinis y Duván.*

## Tabla de contenido

Resumen .....	9
Abstract .....	10
Introducción .....	11
<b>1. Planteamiento del problema</b> .....	<b>13</b>
1.1 Justificación.....	20
1.2 Antecedentes .....	22
1.3 Objetivos .....	26
<b>2. Marco conceptual</b> .....	<b>27</b>
2.1 Marco institucional.....	27
2.1.1 Institución Educativa Marco Fidel Suárez .....	27
2.1.2 Población estudiantil: Grado 9-01 .....	28
<b>3. Marco teórico</b> .....	<b>29</b>
3.1 Paisaje.....	29
3.2 Pensamiento crítico .....	33
3.3 Enseñanza de las ciencias sociales .....	39
3.4 Experiencia estética.....	42
<b>4. Metodología</b> .....	<b>47</b>
4.1 Enfoque de investigación .....	47
4.2 Diseño de investigación .....	49
4.3 Técnicas de investigación.....	51
<b>5. Discusión</b> .....	<b>59</b>
5.1 El paisaje en la escuela: las perspectivas estudiantiles. ....	59
5.1.1 El paisaje y la idea occidental de belleza .....	60

5.1.2 El paisaje como espacio de conservación .....	61
5.1.3 El paisaje y medio natural .....	62
5.1.4 El paisaje y la dicotomía naturaleza - ser humano .....	63
5.2 El lugar del paisaje en la enseñanza docente.....	64
5.2.1 Formación y experiencia académica: trayectoria de los maestros encuestados .....	64
5.3 Revisión documental: una mirada al currículo.....	72
5.4 Retomando la pregunta de investigación: hacia la búsqueda de respuestas.....	75
<b>6. Conclusiones .....</b>	<b>82</b>
<b>7. Recomendaciones .....</b>	<b>84</b>
<b>8. Referencias .....</b>	<b>86</b>
<b>9. Anexos .....</b>	<b>88</b>

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales (MEN, 2004).....	18
<b>Tabla 2.</b> Nivel formativo, áreas del saber y experiencia en años de los maestros encuestados....	63
<b>Tabla 3.</b> Aportes extraídos de las definiciones de paisaje planteadas por los maestros.....	67
<b>Tabla 4.</b> Aportes extraídos sobre las acciones, enfoques o actividades utilizadas por los maestros para el abordaje del paisaje como objeto de enseñanza.....	68

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Fachada de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, sección A, Bello .....	27
<b>Figura 2.</b> Logros personales y profesionales alcanzados durante el ejercicio profesional.....	68
<b>Figura 3.</b> Dibujo de paisaje infantil.....	78



## Siglas, acrónimos y abreviaturas

<b>Sigla, acrónimo o abreviatura</b>	<b>Significado</b>
DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje
IAE	Investigación Acción Educativa
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
UDEA	Universidad de Antioquia

## **Resumen**

El presente proyecto tiene como objetivo analizar el concepto de paisaje como experiencia estética para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en la medida en que dicho concepto permite la articulación de saberes disciplinares y cotidianos. Lo anterior, debido a que se evidencia la necesidad de promover el pensamiento crítico a través del desarrollo de habilidades como la argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación mediante la práctica pedagógica. Por lo anterior, en la presente investigación se opta por el concepto de paisaje asumido como una experiencia estética, dado su potencial como eje articulador de saberes para la búsqueda de desarrollo de las habilidades anteriormente mencionadas. Metodológicamente y en el marco de la investigación acción educativa, han sido utilizadas como técnicas de recolección y análisis de información: el cuestionario abierto para docentes y estudiantes y la revisión documental, con el propósito de alcanzar los objetivos planteados durante el proceso investigativo. Además, mediante el análisis de la información recolectada, fue posible identificar las concepciones de estudiantes y docentes alrededor del paisaje, su presencia o ausencia en las apuestas pedagógicas en el aula y las posibilidades de acción a nivel teórico y práctico que el paisaje plantea y que permiten promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la población estudiantil.

**Palabras clave:** paisaje, experiencia estética, pensamiento crítico, enseñanza de las ciencias sociales.

### **Abstract**

The general objective of this project is to analyze the concept of landscape as an aesthetic experience in order to contribute to the development of critical thinking skills within the teaching of social sciences, to the extent that this concept allows the articulation of disciplinary and everyday knowledge. This is due to the fact that the need to promote critical thinking through the development of skills such as argumentation, analysis, problem solving and evaluation is evidenced through pedagogical practice. Therefore, in the present research, the concept of landscape is chosen as an aesthetic experience, given its potential as an articulating axis of knowledge for the search for the development of the aforementioned skills. Methodologically and within the framework of educational action research, the following techniques have been used for the collection and analysis of information: the open questionnaire for teachers and students and the documentary review, with the purpose of achieving the objectives set forth during the research process. In addition, through the analysis of the information collected, it was possible to identify the conceptions of students and teachers about the landscape, its presence or absence in the pedagogical stakes in the classroom and the possibilities of action at a theoretical and practical level that the landscape raises and that allow promoting the development of critical thinking skills in the student population.

**Key words:** landscape, aesthetic experience, critical thinking, social sciences teaching.

## **Introducción**

El presente proyecto de investigación titulado: “El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales” es el resultado de un proceso de indagación, exploración, recolección y análisis de información en el marco de la práctica pedagógica desarrollada en el año 2021 en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Bello. Además, tiene en cuenta los aportes de maestros de ciencias sociales que se desempeñan en educación básica, media y superior en diferentes instituciones de la ciudad de Medellín.

La pregunta por el paisaje como experiencia estética se realiza con el propósito de advertir de qué manera este concepto puede contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el estudiantado, debido a que mediante la práctica pedagógica fue posible observar dificultades para el análisis, la argumentación, la solución de problemas y la evaluación y se identificaron oportunidades para fortalecerlas mediante el diálogo de saberes, a través de una apuesta integradora, teniendo en cuenta el concepto de paisaje unido a la experiencia estética.

En esta línea, la pregunta que condujo la investigación es: ¿De qué manera el concepto de paisaje como experiencia estética, constituye un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales? identificando el potencial del paisaje como eje que articule saberes disciplinares propios de las ciencias sociales, con aquellos construidos en la cotidianidad y en la experiencia de vida de los sujetos en el espacio y ampliar así las perspectivas de interpretación y de comprensión de las realidades sociales y de los elementos que intervienen en la construcción social del paisaje.

De acuerdo con lo anterior, el proyecto de investigación cuenta con un objetivo general y tres específicos que orientan y direccionan el proceso y que buscan ser alcanzados mediante la utilización de diferentes técnicas de recolección y análisis de información. Así, como objetivo general se propuso analizar el concepto de paisaje como experiencia estética para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en

tanto eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos. Para dicho análisis, se desarrolló una indagación teórica sobre los conceptos de paisaje, pensamiento crítico, enseñanza de las ciencias sociales y experiencia estética, la cual se contrastó con la información recolectada en el proceso de la práctica pedagógica y con la obtenida mediante la aplicación de técnicas e instrumentos.

Además, como objetivos específicos se buscaron identificar las percepciones que tenían docentes y estudiantes sobre el concepto de paisaje, para lo cual se aplicaron cuestionarios abiertos. Por otro lado, mediante una revisión documental se buscó establecer el paisaje como apuesta teórico-metodológica que articule saberes dentro de la enseñanza y contrastar los planes de área institucionales con el Proyecto Educativo Institucional, así como las disposiciones curriculares por parte del Ministerio de Educación Nacional para el área de ciencias sociales: Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje; con el propósito de identificar y determinar posibilidades de acción a nivel teórico y práctico alrededor del paisaje y que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la población estudiantil.

Por tanto, el paisaje como experiencia estética es asumido en este proyecto como un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos, que brinda a través de la articulación y el diálogo, la oportunidad de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes, en la medida en que permite incluir sus experiencias estéticas cotidianas, generando la posibilidad de analizar, argumentar, buscar solucionar problemas y evaluar posibilidades de acción sobre las distintas realidades y escenarios sociales en los que se desenvuelven.

## **1. Planteamiento del problema**

Las ciencias sociales escolares se encuentran integradas por diversos saberes, disciplinas y áreas del conocimiento que enriquecen, diversifican y complejizan sus perspectivas de interpretación y comprensión sobre las realidades sociales. Dichas perspectivas del mundo social se encuentran, a su vez, permeadas y enriquecidas por las personas, en este caso, docentes y estudiantes, quienes, como actores sociales, construyen conocimientos y saberes a partir de sus cotidianidades.

Sin embargo, el reconocimiento y la integración de esos saberes cotidianos implica, necesariamente, la adquisición de habilidades que permitan a las personas implicadas (docentes y estudiantes) ir más allá de la superficie de los contenidos o asuntos abordados en el aula, para profundizar en su análisis y problematización, así como ir más allá de propuestas estandarizadas para la enseñanza de las ciencias sociales y abrir el espacio para que lo cotidiano, lo vivencial, lo emocional y lo subjetivo integren y fortalezcan los procesos pedagógicos.

De ahí que, el ir más allá de lo planteado o advertido de manera explícita desde los contenidos escolares puede hacer parte de lo que se denomina pensamiento crítico, en tanto es un proceso que requiere habilidades como la argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación, las cuales son habilidades propias de este tipo de pensamiento. A su vez, estas se adquieren en sintonía con capacidades como la proposición y la interpretación que permiten la paulatina construcción de una postura crítica en el estudiantado, en tanto facilitan la integración y diálogo de los saberes cotidianos con las apuestas formativas y disciplinares en el aula.

No obstante, desde los diferentes escenarios de la práctica pedagógica con estudiantes de educación básica, es posible identificar algunas dificultades a la hora de generar una mirada más profunda y problémica alrededor de los diferentes contenidos abordados. Dichos contenidos responden a las disposiciones curriculares tanto internas como externas, por lo que

Hay que tener una buena noción sobre quién controla el currículo, qué grupos de interés tienen voz. Hay que tener un “mapa cognitivo” de quién define las asignaturas. Hay que

tener algún sentido de la organización de grupos de disciplinas, de cómo influyen las universidades, y cómo otros grupos de interés, comerciales y de otro tipo, ejercen una influencia. La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político. (Goodson, 2000, P. 43)

Es por lo anterior que, el ejercicio político en la educación implica la adquisición de habilidades que le permitan al estudiantado generar procesos de apropiación de su papel como actores sociales y para la reflexión crítica sobre los procesos escolares y las distintas realidades cotidianas. Sin embargo, persiste, en ocasiones, una desconexión entre las disposiciones curriculares y los intereses de docentes y estudiantes, generando así brechas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, visibles en las dificultades como la poca capacidad de análisis y de distinguir causas, consecuencias, efectos y relaciones entre contenidos, así como la dificultad para argumentar bajo una postura crítica, informada y justificada frente a alguna discusión o planteamiento. De igual manera, la escasa iniciativa para la búsqueda de alternativas de solución a problemas de orden práctico o teórico que se presentan en el aula, lo que, a su vez, evidencia la dificultad para la toma de decisiones y la participación en escenarios de discusión, así como en la evaluación integral de los procesos adelantados dentro de las clases.

En consecuencia, estas dificultades observadas en los y las estudiantes en el marco de la práctica pedagógica es un hecho que se puede constatar en los aportes realizados por el estudiantado del grado 9-01, frente a la consulta sobre sus concepciones en torno al concepto de paisaje, cuyas respuestas, como la de la estudiante 1 nos muestra que “por paisaje son montañas, ríos, cultivos, árboles, flores”, o la estudiante 2, quien menciona que “es un lugar que es hermoso” demuestran que, por una parte, la concepción que se tiene de paisaje alude directamente a la geografía física y al sentido de la vista y, por otro lado, a que los procesos pedagógicos desarrollados dentro del área de ciencias sociales, no han generado una profundización en el concepto o facilitado el análisis, problematización, debate, proposición y evaluación, a los que pueden dar cabida contenidos como

este; en la medida en que permitan el diálogo de saberes que, tanto docentes como estudiantes poseen y construyen en el aula y a través de las experiencias cotidianas. Para este diálogo de saberes, el concepto de paisaje puede servir de eje articulador en la medida en que integra la teoría y el saber producido en el aula y en el espacio de ciencias sociales, así como los saberes que desde la experiencia cotidiana llegan al aula a través de los actores.

En suma, es pertinente mencionar que la propuesta de enseñanza de las ciencias sociales desde los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) del año 2002, se da a través de un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral. Este enfoque para la enseñanza del área debe incluir, además, ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y promover el desarrollo de competencias.

En este sentido, los ejes generadores que clarifican y organizan el trabajo académico, “facilitan actividades como conceptualizar, clasificar, relacionar, generalizar, interpretar, explicar, comparar o describir, las relaciones e interacciones existentes en, y entre, un conjunto de fenómenos.” (MEN, 2002, p. 33), dichas actividades enmarcadas dentro del pensamiento crítico, por lo que el área de ciencias sociales requiere asumir el desarrollo del pensamiento crítico como una apuesta integral dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Además, el planteamiento de las preguntas problematizadoras “nace de la necesidad de un “saber” que surge de las vivencias cotidianas y se contrasta con el saber científico que maneja el docente, el cual se va utilizando en la medida en que sea necesario” (MEN, 2002. p.33) lo que permite, entre otras cosas, que esas vivencias cotidianas, en tanto saber, hagan presencia en los espacios pedagógicos del aula donde converjan con el saber disciplinar que, tanto estudiantes como docentes, construyen en su proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del área.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta las dificultades mencionadas, es pertinente apelar a un concepto que permita el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, a la vez que contribuya a la integración de los saberes cotidianos, estéticos, vivenciales y subjetivos de docentes y estudiantes con las discusiones y construcciones de conocimiento dentro del área de



ciencias sociales. Para este caso particular y en aras de esos objetivos, se ha retomado el concepto de paisaje como experiencia estética.

El concepto de paisaje asumido desde su concepción subjetiva y estética (aludiendo a lo emocional, vivencial y sensorial) brinda, como ya se ha mencionado, la oportunidad de integración de saberes disciplinares con aquellos, producto de las vivencias cotidianas que, tanto docentes como estudiantes producen y que llegan al aula a través de lo que se puede denominar paisajes de la cotidianidad que aglutinan la carga perceptiva y emocional que sobre el mundo social poseen las personas.

En consecuencia, al hacer un rastreo del concepto de paisaje dentro de las directrices curriculares del Ministerio de Educación Nacional, se ha podido encontrar, por un lado, en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) bajo una mirada enmarcada en lo visual, que está presente como concepto únicamente en el primer ciclo de primaria.

Por otro lado, en los Estándares Básicos de Competencias de primero a tercero (2004), el concepto de paisaje se incluye en el siguiente estándar: “Reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación”, y se puede evidenciar que, si bien es una perspectiva más amplia y con posibilidad de ser abarcante, persiste la comprensión del paisaje desde lo externo y visual, lo que no promueve una reconstrucción del concepto desde lo subjetivo ni una concepción amplia y enriquecida que sea congruente con los nuevos aportes teóricos alrededor de este.

No obstante, los Estándares Básicos de Competencias, que tomaron como referencia a los ejes generadores planteados en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, para dar sustento y organizar el eje central de la propuesta denominada: manejo conocimientos propios de las ciencias sociales, presentan algunas acciones concretas de pensamiento y producción que se refieren explícita o implícitamente al paisaje. Algunas de estas se muestran en la siguiente tabla:

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

Conjunto de grados	Acciones concretas de pensamiento y producción	Estándar
1-3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconozco y describo las características físicas de las principales formas del paisaje.</li> <li>2. Identifico y describo las características de un paisaje natural y de un paisaje cultural.</li> <li>3. Establezco relaciones entre los accidentes geográficos y su representación gráfica.</li> <li>4. Establezco relaciones entre paisajes naturales y paisajes culturales.</li> </ol>	Reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación.
4-5	Identifico y describo algunas de las características humanas (sociales, culturales...) de las diferentes regiones naturales del mundo.	Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.
6-7	Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno.	Analizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.
8-9	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos.</li> <li>2. Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia.</li> </ol>	Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.

10-11	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizo el periodo conocido como “la Violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.</li> <li>2. Reconozco el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XX y su incidencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal.</li> <li>3. Establezco relaciones entre las distintas manifestaciones artísticas y las corrientes ideológicas del siglo XX.</li> </ol>	Identifico algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX.
-------	--	--

**Tabla 1.** Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales (MEN, 2004). *Elaboración propia.*

En sintonía con la información anterior, el concepto de paisaje como integrador de saberes cotidianos y disciplinares está presente de manera explícita o implícita en diferentes acciones de pensamiento y producción que las y los estudiantes del país deberían realizar durante su formación en el área de ciencias sociales, lo que representa la oportunidad para abordar dichas acciones y estándares desde una perspectiva que no reduzca el paisaje a la geografía física sino que, por el contrario, enriquezca su abordaje incluyendo los elementos cotidianos, emocionales y culturales.

En esta línea, el más reciente de los referentes para la enseñanza de las ciencias sociales en el sistema educativo colombiano son los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) del Ministerio de Educación Nacional. En dichos referentes, el concepto de paisaje se hace presente en el primer ciclo de primaria, proponiendo en un primer momento un abordaje descriptivo, plasmado en el siguiente derecho básico: “Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas” (MEN, 2016, p. 8) y posteriormente pretende darle al estudiante el rol como agente activo en la transformación del paisaje, evidenciado en el siguiente derecho básico “Comprende que el paisaje que vemos es resultado de las acciones humanas que se realizan en un espacio geográfico y que por esta razón, dicho paisaje cambia” (MEN, 2016, p.12). Sin embargo, su abordaje se limita al ciclo de primaria y a contenidos relacionados directamente con la geografía física, lo que, sin embargo, no impide que los saberes cotidianos, estéticos y vivenciales puedan integrarse a los saberes disciplinares construidos en el aula, toda vez que la geografía no es solo física (formas y características del relieve) sino también humana (construcciones y organizaciones humanas: políticas, económicas, culturales) y que se encuentran en permanente interrelación.

Por todo lo anterior y después de revisar estas disposiciones curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales desde el Ministerio de Educación Nacional, es claro que, el paisaje, concepto central de esta investigación, se propone, al menos explícitamente, como idea que hace alusión directa al medio geográfico y que, aunque no cierra la posibilidad de ser asumido, comprendido y planteado desde una concepción humana y estética, brinda mayor importancia a la geografía física y al sentido de la vista.

No obstante, las posibilidades para su abordaje desde una perspectiva que no discrimine el medio geográfico, pero incluya a su vez las construcciones socioculturales y las experiencias de las personas desde la cotidianidad y las emocionalidades, son múltiples en la medida en que el paisaje asumido como una experiencia estética abre el espacio al diálogo entre saberes, para el cual son necesarias habilidades de pensamiento que permitan miradas profundas y complejas del conocimiento académico y cotidiano.

Por tal motivo, el paisaje asumido desde una perspectiva estética que aluda a lo cotidiano, vivencial, sensorial y subjetivo puede contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en la medida en que permite dicha integración de saberes, los cuales son fundamentales para la interpretación y comprensión de los fenómenos y realidades del mundo social.

En esta línea, la pregunta que guió la investigación es: ¿De qué manera el concepto de paisaje como experiencia estética constituye un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales?

## **1.1 Justificación**

Partiendo de que nuestra preocupación se fundamenta en que el paisaje, de acuerdo con antecedentes históricos, se ha reducido a lo que se percibe mediante el sentido de la vista o se relega a los paisajes construidos acorde con sentidos estéticos de determinada época, es pertinente mencionar que este proyecto de investigación es importante en la medida en que pretende visibilizar los nuevos aportes teóricos e investigaciones que se han posado sobre una concepción integral del paisaje, involucrando las experiencias y los diversos fenómenos (naturales y antrópicos) que impactan y atraviesan las subjetividades de los seres humanos. En este sentido, se hace pertinente que estos aportes sean abordados en los diferentes escenarios académicos y escolares que influyen en las diversas maneras de comprensión e interpretación de las realidades e imaginarios sociales.

Asimismo, esta investigación es conveniente en tanto busca una integración de los saberes tanto disciplinares como aquellos que se dan en la cotidianidad de los y las estudiantes y que son posibles de complementar o contrastar con las distintas concepciones teóricas sobre el paisaje. De esta manera, por ejemplo, la Institución Educativa Marco Fidel Suárez de Bello, permitió vislumbrar que los imaginarios que posee el estudiantado sobre el paisaje coinciden con la preocupación que impulsó este proyecto. Además, los aportes de los docentes permiten entrever desde los diferentes escenarios de la enseñanza, cómo es concebido y abordado el paisaje, y si es objeto o no de enseñabilidad. Estas concepciones mencionadas dotan de gran valor esta apuesta, por un lado, porque demuestran que los saberes e imaginarios que se dan en las comunidades son construidos en conjunto y así mismo deben ser transformados, y por otro, porque apuntan y defienden la noción de que los saberes que se desarrollan en la escuela necesitan estar anclados al contexto y en diálogo permanente con las realidades que atraviesan a quienes las habitan y construyen desde su cotidianidad.

Por otro lado, este proyecto de investigación se destaca porque se ocupa de vincular el paisaje con la experiencia estética, mediante una relación de complementariedad y diálogo a partir de la cual se pueden poner en conversación diferentes saberes, los construidos en el aula propios de las ciencias sociales junto a aquellos productos de la experiencia cotidiana, del trasegar y habitar

por el espacio. También porque brinda un escenario en el cual es posible desplegar investigaciones que se puedan realizar en torno a concepciones del paisaje que trascienden la barrera de la contemplación de formas geofísicas y permitan integrar la multiplicidad de experiencias que por medio de la sensibilidad construyen las subjetividades. Así, el paisaje como eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos a la vez que geográficos y estéticos, puede abarcar y generar reflexiones y transformaciones en torno a las realidades de quienes lo habitan.

## **1.2 Antecedentes**

La información adquirida para este apartado de antecedentes fue consultada y se encuentra disponible en las bases de datos de acceso abierto y el repositorio de la Universidad de Antioquia. La selección se realizó teniendo en cuenta el paisaje como elemento central, la enseñanza de las ciencias sociales y las habilidades cognitivas o de pensamiento crítico, así como la comprensión de la experiencia estética en la escuela.

La búsqueda de fuentes académicas que abordan el paisaje en relación con la enseñanza de las ciencias sociales y su pertinencia en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, teniendo en cuenta lo estético y prestando atención a las experiencias y al espacio que se habita, ha arrojado una cantidad limitada de producciones, lo que demuestra que este campo tiene aún mucho por aportar, especialmente en Latinoamérica. Sin embargo, se pudieron rastrear investigaciones que toman el paisaje como elemento central y apuestan al diseño y elaboración de propuestas didácticas alrededor de este concepto. Una de ellas es el estudio de Zapata Ortiz y Mejía Vargas (2013) en el que la pregunta por la enseñanza con relación a la experiencia estética es una constante

La escuela debería ser un puente entre los contenidos curriculares y las experiencias de la vida cotidiana, un laboratorio de experimentación y creación, un lugar para explorar, tocar, aumentar en amor por la vida, por el otro y la otra. A pesar que el conocimiento sensible es subjetivo y responde a experiencias previas frente a la vida, la escuela puede convertirse en un espacio donde se generen múltiples formas de comprender el mundo, de re-crearlo, de habitarlo estéticamente, promoviendo diferentes maneras de leer, interpretar e interactuar con los seres vivos de manera sensible (p. 12).

Es posible reconocer durante el desarrollo del trabajo de grado que el concepto de paisaje, más allá de lo que se ha arraigado en las aulas de clase, no es estático, ni se corresponde enteramente con las referencias del espacio geográfico y económico, relaciones promovidas por el MEN. Al contrario, se trata de una comprensión que coincide con lo que los autores recogidos en nuestro marco teórico plantean: un conocimiento subjetivo, que responde a la experiencia del sujeto, y lo

modifica o actualiza en virtud de ella. Por lo tanto, el paisaje se transforma ante los ojos del espectador (maestro y estudiantes) y se enriquece a partir del proceso de subjetivación de la realidad de cada uno de los participantes. Esta es una práctica que termina por posibilitar la formación de la sensibilidad y el pensamiento crítico y reflexivo.

En igual sentido, se encuentra el trabajo de Pozolli (2011), quien asume el arte como una mediación entre el mundo y el sujeto. Ante la pregunta que suscita en el sujeto apreciar el arte desde cualquiera de sus manifestaciones, la autora responde que existe una conexión que trasciende incluso las posibilidades de vida de quienes participan en ella. Por ello, es muy importante interrogarse sobre el lugar del arte en el aula. El paisaje, en este orden de ideas, sería el pretexto para lograr dicha trascendencia:

El arte es una vía de conexión entre el corazón del mundo y el corazón del ser humano. Cuerpo, mente y alma son expresiones de un Espíritu unificado que habita el universo, y que puede tomar vida y manifestarse de un modo trascendente y resplandecer en las pequeñas cosas de la vida. Captar ese Todo Unificado es posible desde las posibilidades liberadoras que brinda el pensamiento complejo.

De acuerdo con lo anterior, el vuelco de la estética hacia el paisaje desde la enseñanza de la geografía dentro de las ciencias sociales en los contextos rurales lo encontramos en Sánchez Pérez (2020), cuya tesis de maestría se basa en la experiencia vivencial de enseñanza y aprendizaje fortalecida 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 y las estudiantes.

La investigación también fue seleccionada porque toma el paisaje como contenido de enseñanza para posibilitar el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes, desde distintas estrategias, lo que acerca a los estudiantes al conocimiento a partir de sus experiencias, ideas y formas de actuar en el espacio que habitan. De igual forma, pretende mejorar la enseñanza de las ciencias sociales en la ruralidad desde la geografía como una de sus disciplinas.



Se destaca de igual manera un libro de reciente creación, y tiene que ver con una guía para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de clases. En este texto, Albertos Gómez (2021) considera fundamental que el pensamiento crítico sea un propósito de formación permanente en todos los niveles de escolaridad. Dice él que la escuela puede y debe enseñar a los estudiantes a tomar distancia de los temas tratados, a situarse en un plano distinto (evitar el sesgo de selección) del que su propia experiencia les dicta, a permitir que la realidad les “hable” sin interrogarla de manera prejuiciosa. Solo de esta manera será posible que las habilidades de pensamiento crítico se promuevan y permitan la construcción de una sociedad más justa con sujetos que pueden hacerse responsables de por las decisiones que toman.

Resulta interesante pensar en la enseñanza del concepto de paisaje bajo estos preceptos pues, como se verá más adelante, hay una concepción sobre el paisaje que está muy arraigada en la comprensión de los y las estudiantes y es la que tiene que ver solo desde la asociación con el espacio geográfico. Luego, descentrar esa comprensión a partir de estrategias didácticas activas puede crear efectos deseados en la medida en que facilitan un movimiento en el pensamiento hacia nociones del paisaje más complejas. De ahí que el interés del presente proyecto es promover una conceptualización del paisaje en cuyo centro esté el sujeto y su experiencia del mundo.

Por otra parte, se encuentra el trabajo de Flórez Bustamante (2014). Esta investigación se pregunta por las problemáticas de la enseñanza de la geografía como una de las asignaturas de las ciencias sociales, e identifica tensiones como la desarticulación de la geografía escolar con los avances científicos y el poco desarrollo de habilidades cognitivas. Ante esta situación, la autora se propone elaborar una propuesta didáctica utilizando la lectura del paisaje para el desarrollo de habilidades cognitivas, desde la enseñanza de la geografía, como una asignatura de las ciencias sociales. Así, Flórez Bustamante toma como referentes a Bajo (2001) y Hernández, (2010) quienes afirman que:

En la investigación se defiende la lectura del paisaje como herramienta para ser utilizada en la enseñanza de la geografía, pues permite interdisciplinariedad de contenidos

curriculares de las ciencias sociales y naturales, entre otras, pero además el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales, actitudinales y cognitivas (p.5).

Por último, se selecciona la investigación de Henaó Ramírez (2019). La cual surge de las preocupaciones que emergen del desempeño de la labor docente en ciencias sociales, dadas las problemáticas, entre otras, de una enseñanza de la geografía centrada en el aprendizaje memorístico y descriptivo, sin sentido en la cotidianidad del estudiante que deja de lado propósitos de formación crítica, democrática y ciudadana.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo se propuso el objetivo de investigar de qué manera desde la categoría de análisis de paisaje se podía fundamentar y diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico que permitiera generar valores éticos, estéticos en los estudiantes de educación básica secundaria, haciendo una exhaustiva investigación sobre las diversas acepciones que se le ha dado al concepto de paisaje, lo que permite enriquecer el marco teórico de la presente investigación.

En conclusión, los anteriores estudios retoman el paisaje como elemento central, ampliando sus perspectivas de comprensión e interpretación. Además, estos antecedentes resaltan el potencial didáctico del paisaje en la enseñanza de la geografía para la búsqueda y desarrollo de habilidades cognitivas, éticas, estéticas dentro las ciencias sociales.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 General**

Analizar el concepto de paisaje como experiencia estética a partir de información derivada de la práctica pedagógica, para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos.

### **1.3.2 Específicos**

- Identificar las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre el concepto de paisaje, así como su incidencia en el aprendizaje de las ciencias sociales.

- Establecer el paisaje como apuesta teórico-metodológica que articule saberes dentro de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de su concepción estética.

- Contrastar los planes de área institucionales de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional con las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de determinar las posibilidades de acción a nivel teórico y práctico en torno al concepto de paisaje, que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes.

## **2. Marco conceptual**

### **2.1 Marco institucional**

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Bello, sección A y en el marco de la práctica pedagógica final. Es importante para efectos de la investigación, tener presente el contexto educativo en el que se desarrolla, así como las condiciones sociales, históricas, políticas, demográficas de la comunidad educativa. A su vez, se tuvo como población participante de la investigación el grado noveno, grupo 01 descrito a continuación.

#### **2.1.1 Institución Educativa Marco Fidel Suárez**

La sección A de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez se encuentra ubicada en la calle 53 # 51 – 17, barrio Hato Nuevo, en el municipio de Bello, Antioquia. Los barrios aledaños a la institución son: Andalucía, El Carretero, Barrio Pérez, Nazaret, Santa Ana, Espíritu Santo y Carmelo. La mayoría de los estudiantes de la institución proviene de estos barrios cercanos, cuyos pobladores pertenecen en su mayoría a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. El entorno social de la población estudiantil está permeado por las dinámicas de barrios populares, sectores como Espíritu Santo y Nazaret, entre otros, se caracterizan por estar históricamente relacionados con hechos de violencia y delincuencia, además que no han sido ajenos a fenómenos como el paramilitarismo y la presencia de bandas criminales. Sin embargo, se evidencia, en contraste, la presencia de personas con alto poder adquisitivo.



**Figura 1.** Fachada de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, sección A, Bello. Tomada de <https://www.google.es/maps/?hl=es>

### **2.1.2 Población estudiantil: Grado 9-01**

La población estudiantil que hizo parte del proceso investigativo fue el grado grado 9-01, el cual estaba conformado por 37 estudiantes. Según el plan de área de ciencias sociales, el contexto familiar está permeado por la visión de la educación como una obligación y no como una necesidad u oportunidad, es decir, es notoria la idea de que los estudiantes asistan a la institución, no obstante, desde el núcleo familiar se incentiva a buscar un trabajo para generar ingresos adicionales.

Según información suministrada por el maestro cooperador y la evidencia recolectada en los encuentros en el aula, las principales dificultades identificadas en el grupo son el bajo nivel de participación y la ausencia de toma de postura frente a los diferentes contenidos que se les presenta en el área de ciencias sociales, demostrando, en ocasiones, poca disposición para el trabajo en el aula.

Sin embargo, entre las fortalezas identificadas en la población estudiantil se encuentra la comprensión de conceptos básicos del área de ciencias sociales, debido a que en las socializaciones grupales denotan apropiación conceptual y capacidad de interpretación.

También, demuestran capacidad y motivación por el trabajo en equipo, siendo responsables con las actividades grupales asignadas, demostrando que mantienen comunicación fuera de los encuentros y llegan a consensos respecto a los compromisos de clase, teniendo presente las indicaciones y orientaciones del maestro.

De este modo, las principales dificultades giran en torno a la participación, cuya ausencia es notoria en los encuentros en el aula, así como la poca profundidad de análisis, proposición y argumentación. Lo anterior porque en muchas ocasiones ningún estudiante busca responder a los interrogantes planteados durante las sesiones de clase, a menos que la participación esté supeditada a una calificación.

### **3. Marco teórico**

La presente investigación, que busca indagar sobre el concepto de paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, tiene como conceptos clave que dirigen, orientan, encaminan y la fundamentan a nivel teórico, los siguientes.

#### **3.1 Paisaje**

Uno de los conceptos fundamentales en la presente investigación es el de paisaje. Sus distintas acepciones se han transformado con el paso del tiempo de acuerdo con los aportes teóricos de diferentes corrientes de pensamiento que lo han abordado y problematizado. En este sentido, siguiendo a Ortega (2000, p. 351) “paisaje es la imagen que presenta el espacio en un área determinada. Se concibe como una totalidad que resulta de la combinatoria de múltiples elementos: físicos y humanos, y de una trayectoria histórica determinada” por lo cual, en el paisaje se pueden advertir elementos tanto de la geografía física (geoformas y disposiciones de la superficie terrestre) como de la geografía humana (poblaciones humanas y su relación con el espacio y el medio natural) así como la proyección cultural y simbólica que sobre las distintas poblaciones establecen sobre sus territorios.

Es por lo anterior, que el paisaje adquiere una representación simbólica y es la percepción que sobre el espacio y sus formas tiene el ser humano, lo que incluye los elementos materiales y no materiales, en estos últimos se pueden incluir los imaginarios y las emocionalidades presentes en la relación permanente de las personas con el espacio que habitan.

No obstante, y como se mencionó con anterioridad, el concepto de paisaje se ha transformado pasando de ser comprendido por mucho tiempo, solo como la imagen percibida a través de la vista de aquellas disposiciones físicas de un espacio determinado, haciendo referencia a cuestiones externas al ser y que eran vistas y contempladas desde la pasividad del sujeto, para comprenderse y construirse desde el ser humano mismo, en la medida en que, junto con sus

emociones, sentidos, recuerdos y experiencias el ser humano crea, transforma y reconstruye de forma activa diferentes tipos de paisaje.

En este sentido, el paisaje es producto de la relación entre las formas físicas perceptibles a los sentidos, es decir, lo que se puede ver, escuchar, palpar y degustar, más el componente relacional y subjetivo, así “El paisaje puede interpretarse como un producto social, como el resultado de una transformación colectiva de la naturaleza y como la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado”. (Nogué, 2007, p. 12)

Con esto, es pertinente mencionar que, durante algunas actividades de clase en el marco de la práctica pedagógica, y al preguntarle al estudiantado sobre el concepto de paisaje a modo de saberes previos o ideas alternativas, la información suministrada evidencia que el paisaje se asume, en un primer momento, desde la geografía física y aquellas formas tangibles del espacio geográfico, a las cuales se le atribuyen cualidades como bonito, agradable o hermoso. Ejemplo de lo anterior, son las respuestas del estudiante 3 “Lo que yo entiendo por paisaje es un lugar que puede ser hermoso” y del estudiante 4 “Un entorno plano lleno de naturaleza y animales o una ciudad en la noche iluminada por las luces de la ciudad”. Vale la pena recordar que los estudiantes que mencionamos a lo largo del texto pertenecen al grado 9.

En suma, las cualidades o adjetivos dados al paisaje se expresan como si fueran ajenos a la experiencia misma de observar o contemplar el paisaje, reduciéndolo a su expresión natural o física. No obstante, es importante destacar que

El paisaje como un proceso en el que las relaciones sociales y el mundo natural se constituyen mutuamente en la formación de escenas visibles, espacios vividos y territorios regulados democratiza y politiza lo que, de otro modo, sería una exploración natural y descriptiva de morfologías físicas y culturales. Así pues, se introducen en el estudio del paisaje cuestiones de la formación de la identidad, expresión, actuación e incluso conflicto. (Cosgrove. 2002, p.78)

Lo anterior implica, por un lado, que el paisaje no se limita a disposiciones geográficas naturales, sino que puede integrar esas formas propias de la geografía física con las acciones y relaciones sociales que se instalan en dichas formas tangibles y las transforman, configuran, dotan de sentidos y de características sociales y culturales.

Es decir, aquellos paisajes que integran lo físico o natural con lo humano y cultural se transforman en “centros de significados y en símbolos que expresan pensamientos, ideas y emociones de muy diversos tipos. (Nogué, 2007, p. 12), permitiendo que la emocionalidad y la experiencia cotidiana de la vida constituyan una manera de producción del espacio (vivido, percibido y concebido) que a su vez construye multiplicidad de paisajes. De ahí que el paisaje, por tanto, no solo evidencia una producción intencionada sobre el mundo, sino que también es una construcción, una composición de este, una forma de verlo. (Nogué, 2007, p. 12), porque a medida que el paisaje permite ver, descubrir y explorar el mundo, también en sí mismo contribuye a la construcción de otros múltiples paisajes, miradas e interpretaciones.

Por todo lo anterior, el paisaje como concepto se construye y deconstruye a medida que se comprende desde dimensiones más amplias y abarcales, que integran, en este caso, aspectos propios de la emocionalidad de las personas que, incluso sin saberlo, construyen de forma permanente paisajes cotidianos cargados de percepciones, vivencias y sentidos elaborados en la experiencia. Por tanto, “son paisajes cuya percepción estética, está tamizada por los afectos, los sentidos y las emociones” (Nogué, 2007) lo que les convierte, además, en evidencias de las producciones culturales dentro de un contexto social específico, en tanto se pueden observar en ellos significados, mitos y ritos que componen la cultura.

Así mismo, además de esos mitos, ritos y significados, el paisaje también integra lugares enmarcados en un contexto espacio-temporal particular, por lo que sus concepciones y significados adquieren múltiples manifestaciones. De esta forma, existen, por ejemplo, paisajes del miedo construidos socialmente, los paisajes de la ciudad oculta, los paisajes del cuerpo o, también, los paisajes de la nostalgia y del recuerdo.



Es oportuno mencionar y en sintonía con una mirada amplia y compleja del paisaje, que este concepto se trabaja, discute y problematiza en diferentes cursos de la licenciatura en ciencias sociales de la UdeA, concretamente dentro del núcleo académico: Relaciones: espacio, ambiente y sociedad, siendo el paisaje el contenido central de dos cursos: el primero es *Paisaje y espacio geográfico africano, asiático y de Oceanía* y el segundo nombrado *Paisaje y espacio geográfico americano y europeo*. En ambos espacios el paisaje es el concepto central sobre el cual se problematizan las relaciones espaciales en relación con las disposiciones socioculturales de las diferentes sociedades en su devenir histórico, por lo que requiere ampliar las perspectivas de interpretación y comprensión sobre el concepto mediante discusiones académicas y rastreos bibliográficos que han permitido identificar otras características y posturas sobre el paisaje como una experiencia humana de construcción de imágenes en relación con el espacio y dentro de unos marcos de sentido contextual, histórico y cultural particulares.

Es así como los espacios de clase han llevado a hablar del paisaje migratorio, del paisaje de la memoria y del recuerdo, el paisaje emocional andino, el paisaje en relación con el cuerpo, entre otros. Lo anterior evidencia que no hay una distancia o brecha conceptual o interpretativa entre el abordaje didáctico del concepto a nivel de la licenciatura en ciencias sociales y el horizonte investigativo generado para esta investigación.

Sin embargo, toda esta deconstrucción del paisaje visual y comprensión de las dimensiones subjetivas, emocionales o invisibles que también lo componen, requiere otra forma de ver relacionada con lo que Cosgrove (2002) denomina perspicacia, en la medida en que es necesario ir más allá de lo visible en búsqueda de lo invisible, para lo cual se requieren los demás sentidos, así como las emociones, memorias y recuerdos del ser humano, permitiendo que esa búsqueda atraviese los cuerpos, los sentidos y las emocionalidades, adquiriendo de esa manera una connotación estética.

En consecuencia, se hace interesante observar cómo la población estudiantil que parte de un saber de experiencia hecho (Freire, 2012) acerca del paisaje, va configurando sus propios esquemas de pensamiento e ideas a partir de las interacciones y formas de comprensión

compartidas con sus colegas, pero también a partir de la problematización que docentes generan en torno al paisaje en el espacio pedagógico de la clase. Esto demuestra el tránsito de la comprensión sobre la idea del paisaje desde una noción eminentemente vinculada a lo perceptible y física hasta una noción mucho más subjetiva en la que el medio aporta información, pero también el lugar que cada quien ocupa dentro de ese espacio, pues es en este caso la población estudiantil quien lo recrea de manera permanente, es decir, el paisaje como una noción variable, subjetiva y enriquecida por las vivencias cotidianas tanto individuales como compartidas.

### **3.2 Pensamiento crítico**

Otro de los conceptos centrales de la presente investigación es el de pensamiento crítico. A través de los años, los retos, propósitos, finalidades y objetivos de la educación han cambiado acorde con las transformaciones históricas y socioculturales, teniendo en cuenta las necesidades que el mundo social plantea a las personas y, por consiguiente, a la escuela.

Por tanto, algunos de los propósitos centrales de la educación y la enseñanza en la actualidad son la búsqueda de la autonomía del sujeto y su formación integral,

formación que implica tener en cuenta las diferentes dimensiones del desarrollo humano y social. Desde esta perspectiva amplia de la educación, un propósito central es: la formación del pensamiento y, de manera particular, la formación de pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento. (Tamayo, et al. 2015, p.112.)

De acuerdo con esto y en la búsqueda de esa autonomía (lo que sería emancipación en términos de Freire) y de la formación integral, el pensamiento crítico y las habilidades que lo componen, se hacen fundamentales al momento de construir apuestas pedagógicas que apunten al logro de esos propósitos educativos y propicien, además, experiencias significativas en los distintos procesos de enseñanza y de aprendizaje. De ahí que,

Lograr avanzar en la formación de pensamiento crítico en los estudiantes necesariamente se articula con las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y hacemos la enseñanza. En otras palabras, es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. (Tamayo, et al. 2015, p.114)

Dicha articulación entre las prácticas pedagógicas en el aula y las perspectivas didácticas de la enseñanza implica, entre otras cosas, el reconocimiento de la importancia del diálogo de saberes en las aulas, ya que tanto estudiantes como docentes disponen en sus conversaciones de forma explícita e implícita los saberes académicos o disciplinares propios de las ciencias sociales con aquellos saberes cotidianos y vivenciales producto de la experiencia misma de vivir y hacer parte de una sociedad.

Por lo cual, los procesos pedagógicos en el aula requieren que “el o la docente, al enseñar, respete los saberes del educando: respetarlos y aprovecharlos para el proceso de enseñanza y de aprendizaje y discutir con los estudiantes la razón de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Meza, 2009, p. 2) lo que requiere una integración y diálogo permanente entre la teoría y el saber disciplinar, con aquello que tanto docentes como estudiantes adquieren en la experiencia.

No obstante, para ese aprovechamiento de saberes y su diálogo, es necesaria una apuesta pedagógica que se dirija a la promoción del pensamiento crítico entendido como

un proceso intencionado, metacognitivo y autocorrectivo en el cual los individuos monitorean la calidad de su pensamiento, detectando y rectificando fallas en sus argumentos, procedimientos analíticos, estrategias de resolución de problemas y procesos de toma de decisiones (Ennis 1962; Lipman 2003; Paul 1990; Siegel 1988, como se citan en Tamayo et al, 2015, p.114.)

Así, al incluir procedimientos y habilidades analíticas, de resolución de problemas y de toma de decisiones, la población estudiantil integra, con mayor facilidad, los saberes que construye

y comparte, tanto desde las aulas como desde las distintas cotidianidades. Además, durante los procesos pedagógicos en el aula, la intencionalidad formativa desde la enseñanza, y mediante la promoción del pensamiento crítico, los y las estudiantes podrán adquirir y demostrar paulatinamente

algunas de las características de los pensadores críticos son, entre otras: a) Tratan de identificar los supuestos que subyacen las ideas, las creencias, los valores y las acciones. b) Poseen la capacidad de imaginar y explorar alternativas a maneras existentes de pensar y de vivir. c) Usualmente son escépticos a afirmaciones de verdades universales o explicaciones últimas y definitivas. d) Están conscientes del contexto. (Tamayo et al, 2015, pp. 117-118)

Debido a esto, la apuesta por el pensamiento crítico, que requiere diálogo y construcción permanente de saberes, permite una mayor consciencia del contexto, de la complejidad del pensamiento y de la toma decisiones teniendo en cuenta otras perspectivas de comprensión e interpretación. También,

la actitud del alumnado, que quiere saber hasta el último detalle de determinados acontecimientos sociales, nos da la oportunidad de ir más allá de las respuestas simplistas, para favorecer una actitud abierta a la reflexión y a la búsqueda y valoración de la información. (Santisteban y Pagés, 2011)

Además, y como se ha mencionado anteriormente, el pensamiento crítico está integrado por diferentes habilidades, por lo que “un estudiante, como pensador crítico, debe desarrollar capacidades específicas estimuladas constantemente, de tal manera que se puedan potenciar lo suficiente hasta convertirse en una verdadera habilidad” (Cangalaya, 2020, p. 145) dentro de estas capacidades se encuentran la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación.

Por una parte, la argumentación que, de acuerdo con Leitão (como se cita en Larraín, Freire y Olivos, 2014) se basa en una relación triple: el conjunto de una posición justificada, otra posición opuesta justificada (contraargumento) y una tercera posición o respuesta. Esto requiere de una toma

de postura informada, sustentada y alejada de una opinión somera o individualista, que tenga en cuenta los contraargumentos o posturas divergentes que la encaminen a una respuesta o conclusión sobre el tema en discusión.

En general, la argumentación busca que los interlocutores que forman parte de la discusión argumentativa expongan sus puntos de vista a partir de una situación específica. Desde entonces, se deberá defender la postura que se expone a través de argumentos, con el objetivo de persuadir al otro, siempre manteniendo una coherencia de pensamiento. (Cangalaya, 2020, p. 146)

En consecuencia, una apuesta por el pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales necesita de la divergencia, la toma de postura y la indagación de múltiples recursos de información y teorías, con el propósito que el estudiantado construya entre esa multiplicidad de argumentos, planteamientos y teorías, una postura cercana a sus vivencias, a su individualidad sin perder de vista la globalidad y teniendo presentes los contextos en los que se desenvuelve y los saberes que construye producto de su interacción en el mundo social.

Por otra parte, el análisis de acuerdo con Shardakow (como se cita en Cangalaya, 2020, p. 147), se trata de un proceso que consiste en la “selección de los elementos que integran los objetos o los fenómenos de la realidad, en sus rasgos y propiedades, así como de los nexos y relaciones que existen entre ellos”. Es decir, mediante el análisis el o la estudiante puede identificar cuáles elementos o partes integran un fenómeno, hecho, acontecimiento o situación, teniendo la habilidad de abstraer de la totalidad, las particularidades.

el análisis permite explicar un fenómeno en cada una de sus partes y características, de tal manera que se puedan establecer con claridad las relaciones causa-efecto entre ellas. Esto permite alcanzar un conocimiento más profundo sobre el fenómeno y servirá para sentar las bases de una comprensión en niveles más complejos. (Cangalaya, 2020, p. 147)

Otra de las habilidades a promover dentro de las apuestas pedagógicas en el espacio de ciencias sociales en la escuela es la solución de problemas. A medida que se adquieren habilidades de pensamiento crítico, se construyen argumentos y posturas y se analizan los fenómenos, el estudiantado se encuentra en el camino con posibles dificultades o problemáticas (del orden teórico o práctico) a las cuales necesita buscar alternativas de solución. Para ello,

se requiere combinar algunas habilidades, como la percepción, el análisis y la comprensión que faciliten el proceso de búsqueda de soluciones que puedan ser viables y coherentes. De ahí que pueda identificarse como modalidades de solución los procedimientos inductivos y deductivos. (Cangalaya, 2020, p. 147)

Lo que supone mayor dificultad puesto que para buscar alternativas de solución a un problema se requiere conocerlo, analizarlo y comprender sus dinámicas internas, por lo que la solución de problemas es la manifestación de otras habilidades como el análisis y la argumentación.

En esta lógica, y teniendo en cuenta que el diálogo de saberes disciplinares y vivenciales que se encuentra presente de manera transversal en el desarrollo de estas habilidades, el estudiantado puede plantear soluciones acordes con el contexto, en la escala de lo micro a lo macro, para lo cual es fundamental el reconocimiento de los espacios y paisajes que habita y construye.

Sumado a lo anterior, es pertinente mencionar que dentro de la habilidad de solución de problemas y, siguiendo a Bermúdez (2015, p. 109), la multiperspectividad como herramienta es importante en la medida en que es útil para identificar, reconstruir y coordinar distintas perspectivas que son relevantes para comprender un problema. “Opera sobre asuntos interpersonales, sociales e históricos, identificando diferentes puntos de vista que conforman dilemas morales, controversias sociales y representaciones multivocales de los procesos históricos” que enriquecen las perspectivas al momento de buscar alternativas de solución, permitiendo observar, además, la complejidad y funcionalidad sistémica del conocimiento y del mundo social.

Asimismo, otra de las habilidades de pensamiento crítico es la evaluación. Esta, siguiendo a Cangalaya (2020), permite tomar las decisiones correctas ante las situaciones que el sujeto tiene que enfrentar a lo largo de su vida, lo que la reviste de una enorme importancia en la medida en que desborda el contexto educativo y se constituye junto con las demás habilidades antes mencionadas, en disposiciones o recursos fundamentales en cualquier escenario de la vida individual y social. Además, después de analizar, argumentar y proponer alternativas de solución a un problema o situación, el o la estudiante necesita tener la habilidad de emitir un juicio fundamentado sobre su proceso, accionar y así obtener aprendizajes significativos.

En suma, las habilidades presentadas anteriormente, hacen parte de un todo que es el pensamiento crítico, el cual incluye otros elementos metacognitivos y herramientas que de forma implícita o explícita se hacen presentes durante el proceso de construcción y afianzamiento de dichas habilidades, las cuales se complementan unas con otras y fomentan el diálogo de saberes, posturas y argumentos en el aula y entre estudiantes y docentes.

En conclusión, el espacio escolar de las ciencias sociales está llamado a promover y desarrollar el pensamiento crítico y sus habilidades, para lo cual

debe basarse en el aprendizaje de habilidades cognitivas, de capacidades para valorar la información y su naturaleza ideológica. La enseñanza de las Ciencias Sociales, cuando favorece una actitud crítica ante el mundo social y ante su conocimiento, propone un currículo basado en objetivos que contemplan la intervención social, contenidos relacionados con la vida social del alumnado y una metodología donde juegan un papel importante el diálogo y la cooperación. (Santisteban y Pagés, 2011, p. 114)

Es decir, para ese diálogo y cooperación es necesario que los contenidos y apuestas formativas del aula encuentren asidero en las realidades del estudiantado y en sus contextos de acción cotidiana, para que los distintos saberes dialoguen y se constituyan entre sí, donde lo disciplinar y vivencial pueda ser parte de un todo; algo a lo cual se pretende apuntar con el

desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico por medio del concepto de paisaje entendido como experiencia estética.

### **3.3 Enseñanza de las ciencias sociales**

La enseñanza de las ciencias sociales es un escenario que posibilita por medio de la práctica docente su cualificación desde los diferentes planteamientos y contribuciones que en el marco educativo se continúan dando a los saberes disciplinares, entre ellos, los que conciernen al interés de esta investigación, como lo son el paisaje y la experiencia estética como medio para la formación de habilidades de pensamiento crítico. En el marco de estos nuevos aportes, una de las principales apuestas opta por vincular las experiencias, ideas e imaginarios que posee el estudiantado para construir conocimiento desde esos saberes y contextos.

Frente a esto, son pertinentes los aportes de Santisteban (2011), al afirmar que, “El profesorado debe reflexionar sobre su concepción de la sociedad y de la enseñanza, así como tener en cuenta el contexto social donde enseña” (p.64) pues es esa relación la que va a posibilitar aprendizajes significativos, que tengan un posible impacto en las realidades de los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta que es a través de la dimensión estética del paisaje como se busca contribuir a la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales lo cual es la finalidad de este proyecto, es importante traer a colación lo propuesto por este autor, al afirmar que, “En este sentido, la escuela no solo debe socializar e instruir, sino que también debe formar el pensamiento social y las capacidades para actuar de manera autónoma y responsable. (p. 64)

La educación debe permitir que el alumnado cuestione la validez de las informaciones y forme su pensamiento crítico, frente a esto, Santisteban (2011) agrega que: “Como maestros y maestras podemos tomar decisiones que favorezcan la reproducción social en la escuela, pero también podemos propiciar el aprendizaje de capacidades críticas de análisis social. En todo caso, la enseñanza de las ciencias sociales debe orientarse a la educación democrática”. (p. 64)



La educación no puede estar desligada de lo social, y con ello, del contexto y las experiencias que atraviesan a los sujetos inmersos en ella, en la enseñanza de las ciencias sociales, muchas veces se deja de lado la función de otorgarle el peso en la realidad, mostrándose como algo distante y anclada en el pasado, asunto que han problematizado varios autores. Sin embargo, como lo plantea Santisteban, “Las personas construimos los conceptos sociales durante toda la vida, en la escuela y en nuestras experiencias cotidianas” (2011, p. 80), de este modo, preguntarse por las experiencias que atraviesan la cotidianidad es una cuestión de vital importancia, pues es en ese contexto donde el alumnado podrá desarrollar las habilidades que le permitirán ser y estar en el mundo.

La enseñanza de las ciencias sociales no debe basarse en la repetición, memorización o adquisición de información y conocimientos culturales considerados ciertos y válidos por sí mismos, con una distancia remota de la vida de los y las estudiantes, puesto que “Si la enseñanza de las ciencias sociales ha de servir para comprender la realidad y actuar en ella, los conocimientos que se adquieran deben surgir de los problemas con los cuales el alumnado se enfrenta cada día” (Santisteban, 2011, p. 81) lo que implica que en las apuestas formativas en el aula se integren los saberes, experiencias y sensibilidades de maestros y estudiantes, así como su conocimiento contextual y marcos de sentido construídos desde las diferentes cotidianidades que habitan y es este el principal objetivo de la propuesta del paisaje como experiencia estética en tanto permite integrar esos saberes, experiencias y sensibilidades y de esta manera posibilitar el fortalecimiento y la construcción de habilidades de pensamiento crítico desde la enseñanza de las ciencias sociales.

### **3.3.1 La enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva histórica**

En Colombia, la enseñanza de las ciencias sociales escolares tiene una herencia histórica fundada en los discursos hegemónicos y políticos que han contribuido a crear representaciones de verdad respondiendo a intereses dominantes, sobre todo durante la época de necesidad imperiosa de unidad nacional, de este modo, afirma Arias (2015):

Iniciada desde el siglo XIX, tuvo, desde el principio, en la disciplina histórica un saber erudito al servicio de los nacientes Estados-nación, y, por tanto, ésta fue forjadora de identidad y valores patrios; aquí, la escuela “se limitaba a reproducir en el aula de clase el conocimiento producido por los historiadores, con el cual se contaba como si fuera una verdad incuestionable y que, como tal, exigía del estudiante no tanto su comprensión sino su memorización”.

La escuela actuó entonces como unificadora del sentimiento nacional y patriótico y como reproductora de saberes que se asimilaban de forma acrítica y tenidos por ciertos sin algún tipo de refutación. Ya para finales del siglo XX, se consolidó como una disciplina centrada en los sucesos del pasado y el reconocimiento y exaltación de los próceres de la independencia en el caso colombiano, continuando con el objetivo de cohesión política del país.

En la actualidad, la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia está altamente supeditada a la aplicación y resultados de las pruebas estatales, dada la fuerza que tienen los sistemas de clasificación a nivel nacional e internacional, las demandas de estas pruebas tienen fuerte repercusión en lo que se enseña en las aulas, y a pesar de que se aboga por una educación libertaria del pensamiento, acorde a los contextos y situaciones cotidianas del estudiantado, las mediciones no dejan de ser estandarizadas. Lo anterior da como resultado que, en la enseñanza de las ciencias sociales, para Arias (2015) “Aunque prevalecen datos históricos, no se fortalece el pensamiento histórico, no se interroga el pasado, y el papel del sujeto, en su aproximación, es pasivo y acrítico” (p.142).

La preocupación desde las ciencias sociales se fundamenta en la constante reproducción de ciudadanos conformes, pasivos y acríticos, cuya problemática corresponde a la forma como está constituida y funciona la sociedad colombiana, “Le cabe responsabilidad al sistema escolar y, en este sentido, a las asignaturas que se imparten en la escuela, del preescolar al doctorado, incluida aquella centrada en lo social y lo histórico” (Arias, 2015. p. 144). De ahí la importancia de un análisis desde lo contextual, desde las posibilidades disciplinares y cotidianas.

Las habilidades de pensamiento crítico pueden ser propuestas y analizadas en las escuelas, pero estas habilidades también se hacen presentes en la calle, el hogar, los medios de comunicación, y toda la realidad política, social, económica y cultural del país, que decanta en las realidades escolares.

### **3.4 Experiencia estética**

Para abordar los aportes sobre experiencia estética retomados en la presente investigación, es necesario remitirse principalmente a las acepciones y nuevas contribuciones que sobre el concepto de estética se han dado, pues, si bien el legado que se ha recibido desde la antigüedad y la Edad Media ha privilegiado el estudio estético desde las bellas artes, y la estética giró en torno a las manifestaciones artísticas como forma de exteriorización de un pensamiento metafísico desde Platón. Los nuevos aportes contribuyen a “la ampliación de los estudios estéticos más allá del arte, al cual se encontraban restringidos (poética) hacia nuevos contextos de sensibilidad en la vida diaria (prosaica) sobre los cuales se han expandido” (Suescún 2015. p.99).

Para esto, Suescún toma como referente el modelo propuesto por Mandoki (2015) para analizar los contextos de sensibilidad que constituyen las condiciones de posibilidad del comportamiento estético del individuo en la vida cotidiana. Esto tiene un vínculo directo con la comprensión del paisaje como experiencia estética, dado que este desde su configuración subjetiva permite que todas esas experiencias de la vida cotidiana donde se construyen diversos paisajes puedan ser tomadas desde su potencial pedagógico y a su vez aportar a la reconstrucción de sentidos, significados y conceptos desde las propias experiencias estéticas que involucran a los sujetos. Esta comprensión permite, además, incluir esas múltiples formas de asumir y vivir el paisaje, para enriquecer los procesos formativos desde las posibilidades que brinda este concepto de integrar y articular lo espacial y lo geográfico, saberes necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

En este punto, cabe entonces resaltar, que el estudio del arte constituye solo una de las posibilidades de la estética, cuando esta es restringida. Sin embargo, y como lo afirma Suescún,

La estética es entendida como una forma de evolución del individuo, a través de la cual exterioriza la percepción del espacio y el tiempo en situaciones que permiten realizar su apropiación a través de la figuración de su contexto de sensibilidad. (p.100)

De este modo, según el mismo autor,

Se abre entonces un abanico de posibilidades para analizar el comportamiento estético del individuo en su vida cotidiana: la casa, la calle, el transporte público, la escuela, el trabajo, el centro comercial, el parque, un concierto, un partido de fútbol, la virtualidad, entre muchas actividades diarias en las que el individuo realiza su apropiación espacio-temporal. (p.101).

Así entonces, Mandoki conceptualiza de forma clara la ampliación que se ha dado y que hace parte de lo que se ha denominado estética expandida “La Estética se define como el estudio de la facultad de sensibilidad y se constituye en dos campos: el de la poética o estudio de la sensibilidad artística, y el de la prosaica o estudio de la sensibilidad cotidiana” (1994, p. 83).

Según Jauss (1972), la experiencia estética se distingue de otras funciones del mundo de la vida por su peculiar temporalidad: hace ver las cosas de nuevo, proporciona el goce de un presente más pleno; conduce a otros mundos de fantasía y suprime en el tiempo la constricción del tiempo; anticipa experiencias futuras y abre así el campo de juego a acciones posibles”. Esto es importante porque implica un desplazamiento de la contemplación y reflexión hacia la práctica y desde la apropiación de habilidades de pensamiento crítico evidenciables en la cotidianidad.

Para ello, la estética, con énfasis en la estética cotidiana, permite identificar cómo el comportamiento del individuo en la vida diaria hace parte del interés de una estética expandida, entendida como disciplina, más específicamente, la prosaica, que ha ampliado el campo de acción de la poética. Para Suescún, la experiencia estética tiene especial relación con los dispositivos sensoriales del cuerpo, pues estos posibilitan la exteriorización de memorias en el espacio, así que:

Ya que el interés de este trabajo parte de la estética, se dirige hacia aquellos elementos que constituyen las condiciones de posibilidad del comportamiento estético: “como el color, las formas plásticas, sonoras, gráficas, gestuales, o postulares, verbales, hápticas, del sabor y el olor” (Mandoki, 1994, p. 110), que interaccionan con los sujetos sensibles en la vida cotidiana de las ciudades contemporáneas, a través de las llamadas matrices de la prosaica, como Katya Mandoki llama esas situaciones concretas que determinan al sujeto en cada contexto específico. (P. 104)

De este modo, se hace visible la relación que sobre la sensibilidad guardan esas experiencias cotidianas, que a su vez conforman los diferentes tipos de paisajes que se habitan y cuyo reconocimiento posibilita una nueva manera de contemplar e interactuar con el mundo. Con ello, la búsqueda de apropiación de habilidades de pensamiento crítico pretende que, desde ese reconocimiento, devengan nuevas prácticas que se incorporen a la vida cotidiana.

El interés por vincular el paisaje como experiencia estética, teniendo en cuenta las experiencias cotidianas en la construcción de habilidades de pensamiento crítico, proviene de que, como afirma Stolnitz (como se cita en Saito, 2011) “todo absolutamente, ya sea sentido o percibido, sea producto de la imaginación o el pensamiento conceptual, puede convertirse en objeto de atención estética”. A pesar de que para algunos teóricos la estética como concepto aún no ha dejado de estar ligada al arte, su expansión representa una posibilidad democrática de resignificación de entornos y realidades.

Incorporar el paisaje como experiencia estética para la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales responde a la necesidad de revisión que existe de los elementos que componen el espacio ocupado, dado que la gran mayoría de ellos son objetos que hacen parte de las prácticas cotidianas de toda la humanidad, como vestirse, asearse, comer, entre otros comportamientos. A partir de estas acciones los paisajes de la cotidianidad se van consolidando, evidenciando comportamientos naturalizados, produciendo reflexiones, y mostrando realidades sobre las que es necesario generar transformaciones.

De este modo, afirma Suescún “es posible afirmar entonces que el mundo del arte se limita a la experiencia estética de quienes tienen acceso a él, mientras que la vida cotidiana se abre a las situaciones en las cuales estamos inmersos los humanos constantemente” (p.106) a lo que agrega que “la transformación constante de muchos de nuestros objetos y actividades cotidianas no necesariamente disminuyen su valor estético, sino que, por el contrario, puede mejorar la capacidad de figurar a través de la experiencia”. (p.107) Por lo que,

A pesar de los debates que persisten sobre la intencionalidad artística, no se puede negar que un objeto de arte es un vehículo por el cual un artista trata de comunicar o expresar sus intereses. Sin embargo, la mayoría de las expresiones del individuo se llevan a cabo a través de objetos y actividades cotidianas. (Suescún, 2015, como se cita en Mandoki 1994. p.108)

Incorporar el análisis estético del paisaje desde la práctica pedagógica en ciencias sociales es de vital importancia pues,

Las prácticas estéticas son la realización de un intercambio entre un individuo y su entorno, o de una comunicación entre él y otro(s) individuo(s) en contextos específicos, al poner en común su sensibilidad. Gestos, palabras, objetos, sonidos, rituales son formas de comunicación estética que producen significación y sentido desde la sensibilidad de los sujetos inmersos en determinado contexto. (Suescún, 2015, p.108)

La construcción de habilidades de pensamiento crítico es un ejercicio que debe partir de las realidades de las personas involucradas, que no pueden ser ajenas a la cotidianidad, y que, si aspira a ser alcanzable, debe apuntar a transformaciones desde y hacia ella.

Así mismo, se hace pertinente traer a colación los aportes que sobre ello hacen Farina y Machado (2017), desde su estudio sobre Deleuze y que complementa la intención que se pretende dar desde el enlace propuesto del paisaje como experiencia estética para la enseñanza de las ciencias sociales,

Se trata de producir conocimiento a partir de la experiencia real y no a partir de la representación de la experiencia ordenada. La teoría de lo sensible se interesa por las formas de la experiencia, por las condiciones que hacen que una experiencia sea real y no sólo una representación de lo 'posible'. Es decir, Deleuze va a desarrollar un modo de tratar la experiencia estética que la desmarca de los límites de la representación posible, para liberarla a la potencia de lo real. (p.116)

Dar posibilidad a las narraciones, de estudiantes, maestros y maestras de ciencias sociales es, a su vez, una apuesta de cercanía hacia la experticia estética, pues según Pardo (como se cita en Farina, 1991), tanto la acción de las imágenes (sean ellas visuales, metafóricas, musicales...) sobre las maneras de los sujetos de ver y vivir las cosas, como sus maneras de narrarlas, configuran su experiencia estética. De hecho, la experiencia estética se produce en medio de esas imágenes y discursos y por medio del ejercicio diario con ellos. (p.118)

Así mismo, agregan Farina y Machado (2015):

La experiencia estética se constituye del conjunto de aprendizajes sensibles y conscientes de las que echamos mano, aunque sin darnos cuenta, para ver lo que nos pasa y responder a ello. Para Deleuze, un concepto que vive en un hecho estético puede llegar a provocar una experiencia y, con ello, un proceso de formación y transformación estética. (p.118)

De lo anterior, deviene el potencial y especial interés de este proyecto, cuyo objetivo es posibilitar una nueva mirada, que vincule la experiencia estética para la consecución de habilidades de pensamiento crítico tomando en cuenta los paisajes habitados, dentro del escenario que posibilita la enseñanza de las ciencias sociales.

## **4. Metodología**

### **4.1 Enfoque de investigación**

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la presente investigación es analizar el concepto de paisaje como eje integrador y articulador de saberes disciplinares y cotidianos para la construcción de habilidades de pensamiento crítico en ciencias sociales, el enfoque de investigación que se hace pertinente es el cualitativo, en la medida en que las preguntas por el paisaje, los distintos saberes sociales y por las habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales, abordan conceptos, realidades, significados y conocimientos producidos por diferentes actores sociales en un contexto sociocultural determinado.

En este sentido, el enfoque cualitativo en la investigación social aborda, como lo menciona Galeano (2004), las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetivos legítimos de conocimiento científico, buscando comprender a los distintos actores sociales desde su subjetividad y contexto cotidiano, que permitan comprender las lógicas de sus marcos de referencia, conceptos, significados y andamiajes de sentido y por tanto, aportar desde la interpretación y el análisis de esas lógicas humanas a la comprensión del mundo social.

Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque cualitativo brinda la posibilidad de enriquecer la investigación mediante las diferentes disciplinas, áreas de conocimiento y saberes que integra; generando conexiones, puentes y sistemas de interrelación teórica entre conceptos propios de las ciencias sociales y su enseñanza, como lo es el paisaje, los saberes propios de la disciplina con los producidos desde las cotidianidades, así como la experiencia estética, el pensamiento crítico y las habilidades que implica, requiere y promueve para el estudio de las distintas realidades sociales y educativas.

A su vez, al tratarse de una investigación que aborda realidades y conceptos en perspectiva crítica y subjetiva, el enfoque de investigación cualitativo rescata la importancia de esa relación intersubjetiva en tanto la persona que investiga y quienes participan del estudio, en este caso docentes y estudiantes, interactúan y construyen conocimiento y comprensión de sus realidades



mediante dicha interacción en un contexto cotidiano particular, como lo es la institución educativa y el aula de clase en el espacio de formación de ciencias sociales. En esta línea, Galeano (2004) afirma que el enfoque cualitativo hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación. (p.18)

De ahí que, siendo desde y a través de lo cotidiano, en este caso del aula, el lugar donde se genera la búsqueda de comprensión de las relaciones, temporalidades, sentidos y significados construidos por estudiantes y docentes, los cuales se ven reflejados en los imaginarios sociales que revisten o poseen una importante carga subjetiva como el de paisaje en tanto experiencia estética y los saberes disciplinares o académicos y los cotidianos. De ahí que, Galeano (2004) considere que “la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad”. (p.18)

Por lo anterior, y en sintonía con la importancia de esa construcción intersubjetiva que valora lo subjetivo y vivencial, el enfoque cualitativo se hace pertinente en tanto privilegia las técnicas de recolección y análisis de información que propician, fomentan y enriquecen esa interacción en el aula, fortaleciendo la construcción de conocimiento, generando espacios pedagógicos para el análisis y comprensión del paisaje como constructo social desde una perspectiva estética y su capacidad integradora de saberes: disciplinares y cotidianos, fundamentales para una enseñanza de las ciencias sociales abierta, flexible, problematizadora y en espiral y por consiguiente, en la búsqueda de habilidades de pensamiento crítico como apuesta pedagógica dentro del área.

En suma, esa interacción y diálogo intersubjetivo en el aula permite la comprensión holística del conocimiento social, brindará el escenario para el abordaje del concepto de paisaje desde lo estético, lo subjetivo, lo vivencial que no obstante dialoga permanentemente con los conocimientos y saberes disciplinares producidos en el aula, así como la cotidianidad de estudiantes y docentes, ampliando las posibilidades de interpretación y comprensión de las distintas vivencias y realidades sociales mientras brinda las herramientas necesarias para que, a través de ese proceso

intersubjetivo, el estudiantado tenga la oportunidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico como la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación.

## **4.2 Diseño de investigación**

El proyecto opta por un diseño basado en la Investigación-Acción Educativa (IAE), en la medida en que esta posiciona la importancia del maestro como investigador, el cual genera la reflexión sobre su práctica profesional en busca de cualificarla y se pregunta, principalmente, por la enseñanza y los procesos alusivos a las prácticas educativas.

Para Restrepo (2002), la IAE “puede enfocarse a transformar las instituciones escolares totales o unidades o prácticas sociales de la misma, o puede también circunscribirse a la práctica pedagógica de un docente particular”. (p. 4), permitiéndole así construir, problematizar y fortalecer el saber pedagógico desde el aula y la institución educativa. Así mismo, afirma, sobre el sentido de la investigación-acción educativa:

En efecto, es la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. (p. 6)

En esta medida, la IAE responde a las necesidades de esta investigación, pues permite poner en tensión, desde las teorías que abordan el paisaje como concepto, pasando por las herramientas, métodos y técnicas que se utilizan para su enseñanza y aprendizaje, hasta las prácticas e imaginarios, costumbres, símbolos, rutinas y hábitos, que poseen de manera implícita el concepto y que repercuten en su abordaje, construcción, enseñanza y aprendizaje en el aula. A su vez, permite asumir las diferentes realidades educativas como susceptibles de deconstrucción, en función de un permanente mejoramiento de las prácticas docentes y los procesos pedagógicos. Por lo anterior, la participación en la IAE es fundamental, pues como afirma Restrepo (1996):

La investigación-acción se relaciona con la comprensión de los problemas prácticos cotidianos de los profesores, interpretando lo que ocurre desde el punto de vista de todos los actores de la situación problema, con el lenguaje de estos mismos actores y a través de la visión participativa de todos ellos. La investigación en el aula, en la que también insiste Elliot, implica a profesores y alumnos como participantes activos en el proceso de investigación. (p.125)

De igual manera, este tipo de investigación se sustenta en el trabajo cooperativo, así como en la disposición reflexiva de quienes son participantes del proceso, en este caso, estudiantes y docentes, permitiendo una construcción de conocimiento sustentada en la reflexión, el diálogo en alteridad y la intencionalidad pedagógica que aportan a la transformación permanente y consciente de los procesos en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, y con el propósito de enriquecer y complementar la IAE, se hace apropiado incluir elementos propios de un diseño narrativo, en la medida en que este último, como menciona Hernández, Fernández y Baptista (2014) “...pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron”. (p. 487)

Lo anterior tiene en cuenta el grado de subjetividad del concepto de paisaje, permite que todas esas experiencias de la vida cotidiana en las que se construyen diversos paisajes puedan ser incluidas en las interacciones pedagógicas en el aula y a su vez aportar a la reconstrucción de sentidos, significados y conceptos mediante la narración que sobre sus experiencias estéticas poseen docentes y estudiantes.

Este tipo de diseño posibilita resaltar la importancia de las experiencias personales en la construcción de conocimiento social, porque acerca las historias contadas, documentadas y reconstruidas mediante la integración de los dispositivos corporales y los recursos lingüísticos y culturales que integran las interacciones cotidianas dentro de las que se encuentran la acción educativa.

De esta manera, las diferentes interacciones pedagógicas entre estudiantes y docentes que se encuentran mediadas por lo estético y lo narrativo, en relación con el paisaje y su construcción cotidiana, permiten la inclusión de esas múltiples formas de asumir y vivir el paisaje, lo que enriquece los procesos formativos donde este posee la capacidad de integrar y articular lo espacial y lo geográfico, dos de los pensamientos fundamentales en ciencias sociales y necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el estudiantado.

### **4.3 Técnicas de investigación**

#### **4.3.1. Cuestionario abierto**

El personal docente al igual que los y las estudiantes llegan a las aulas con un mundo construido socialmente, que se manifiesta por medio de la cultura y los mitos, ritos y símbolos que la componen. Por tanto, como sujetos mediados por estas producciones de sentido elaboradas en el devenir histórico de las sociedades, la enseñanza al igual que el aprendizaje, se encuentran condicionados al encontrarse inmersos en las disposiciones socioculturales de la escuela y la comunidad.

Los criterios de selección del personal docente para el estudio fueron, por un lado, como criterios de inclusión su formación como licenciados en ciencias sociales (o afines) y que sean o hayan sido maestros en el área. Por otro lado, como criterios de exclusión se tuvieron en cuenta que la formación sea distinta a la licenciatura en ciencias sociales o afines, que no hayan tenido experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela o que se hayan desempeñado exclusivamente en la educación superior.

Por lo anterior, es pertinente identificar el recorrido profesional del personal docente, así como algunas de sus anécdotas respecto a la enseñanza, sus concepciones sobre el concepto de paisaje y perspectivas, miradas o deseos que desde su rol posee para las ciencias sociales.

Además, esta técnica de recolección de información permite apuntar al alcance del objetivo específico que asume el paisaje como una apuesta teórico-metodológica que integra saberes y pensamientos dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, al brindar elementos reflexivos sobre su concepción y vivencia por parte del personal docente.


#### **4.3.1.1 Objetivo de la técnica**

Identificar la trayectoria docente y las percepciones, imaginarios, posturas sobre el concepto de paisaje, así como las apuestas pedagógicas que sobre dicho concepto se llevan a cabo en el aula.

#### **4.3.1.2 Objetivo de la investigación con el que se articula la técnica**

Identificar las percepciones que sobre el paisaje tienen docentes y estudiantes, así como su incidencia en el aprendizaje de las ciencias sociales.

#### **4.3.1.3 Formato de la técnica**

 <b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación		<b>CUESTIONARIO ABIERTO</b> Línea de investigación de formación de actitudes de críticas en la enseñanza de las ciencias sociales 2021
<b>Información técnica del instrumento</b>		
<b>Título del instrumento</b>	Cuestionario abierto	
<b>Objetivo del instrumento</b>	Identificar la trayectoria docente y las percepciones, imaginarios, posturas sobre el concepto de paisaje, así como las apuestas pedagógicas que sobre dicho concepto se llevan a cabo en el aula.	
<b>Descripción del instrumento</b>	El personal docente al igual que los y las estudiantes llegan a las aulas con un mundo construido socialmente y que se manifiesta por medio de la cultura y los mitos, ritos y símbolos que la componen. Por tanto, como sujetos mediados por estas producciones de sentido elaboradas en el devenir histórico de nuestras sociedades, la enseñanza al igual que el aprendizaje como procesos, se encuentran condicionados al encontrarse inmersos en las disposiciones socioculturales de la escuela y la comunidad.  Por lo anterior, consideramos pertinente identificar el recorrido profesional del personal docente, así como algunas de sus anécdotas respecto a la enseñanza, sus concepciones sobre el concepto de paisaje y perspectivas, miradas o deseos que desde su rol posee para las ciencias sociales.	

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

<b>Población a la que está dirigido</b>	Maestros y/o maestras de ciencias sociales	
<b>Pregunta de investigación</b>  ¿De qué manera el concepto de paisaje como experiencia estética, constituye un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales?	<b>Justificación</b>  La comprensión del paisaje como experiencia estética, desde su significación subjetiva, permite que todas esas experiencias de la vida cotidiana donde se construyen diversos paisajes puedan ser tomadas desde su potencial pedagógico y a su vez aportar a la reconstrucción de sentidos, significados y conceptos desde las propias experiencias estéticas de los y las participantes de este proyecto.  Esta comprensión, permite, además, incluir esas múltiples formas de asumir y vivir el paisaje, para enriquecer los procesos formativos desde las posibilidades que brinda este concepto de integrar y articular lo espacial y lo geográfico, saberes necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.	
<b>Objetivo general</b>  Analizar el concepto de paisaje como experiencia estética a partir de información derivada de la práctica pedagógica, para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos.	<b>Diseño y enfoque de investigación</b>  <b>Diseño:</b> Investigación Acción - Educativa <b>Enfoque:</b> Cualitativo	
<b>Objetivos específicos</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre el concepto de paisaje, así como su incidencia en el aprendizaje de las ciencias sociales.</li> <li>2. Establecer el paisaje como apuesta teórico-metodológica que articule saberes dentro de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de su concepción estética.</li> <li>3. Contrastar los planes de área institucionales de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional con las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de determinar las posibilidades de acción a nivel teórico y práctico en torno al concepto de paisaje y que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes.</li> </ol>		
<b>Listado de preguntas</b>		
1	¿Hace cuánto tiempo ejerce la profesión docente?	
2	¿Por qué eligió ser docente de ciencias sociales y cuál ha sido su trayectoria profesional?	
3	Durante sus años de experiencia, ¿Cuáles han sido los logros personales y profesionales que ha podido identificar desde su praxis docente?	
4	Con el ánimo de identificar sus ideas alternativas, ¿Cuál o cuáles son sus concepciones sobre el concepto de paisaje?	

5	¿Ha integrado en su ejercicio como docente en ciencias sociales el concepto de paisaje? ¿Cómo?
---	--

### **4.3.2 Cuestionario de saberes o ideas alternativas para estudiantes**

Esta técnica está dirigida a los y las estudiantes en tanto permite, a través de diferentes preguntas diseñadas previamente, acercarse a los conocimientos, saberes o ideas alternativas (no solo construidas desde la academia sino también desde las experiencias cotidianas) que dicha población tiene respecto al concepto de paisaje, qué lo integra y compone. De esta manera, a través del cuestionario se podrán identificar las concepciones e imaginarios que sobre el paisaje se han tejido e integrarlas en las diferentes propuestas de enseñanza que sobre el paisaje se desarrollan en el marco de la práctica pedagógica.

#### **4.3.2.1 Objetivo de la técnica**


Identificar los conocimientos, saberes o ideas (no solo construidas desde la academia sino, también, desde las experiencias cotidianas) que la población estudiantil tiene respecto al concepto de paisaje, lo que lo integra y compone.

#### **4.3.2.2 Objetivo de la investigación con el que se articula la técnica**

Identificar las percepciones que sobre el paisaje tienen docentes y estudiantes, así como su incidencia en el aprendizaje de las ciencias sociales.

#### **4.3.2.3 Formato de la técnica**

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

 <b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación		<b>CUESTIONARIO DE IDEAS ALTERNATIVAS PARA ESTUDIANTES</b> <b>Línea de investigación de formación de actitudes críticas en la enseñanza de las ciencias sociales 2021</b>
<b>Información técnica del instrumento</b>		
<b>Título del instrumento</b>	Cuestionario de ideas alternativas sobre el concepto de paisaje	
<b>Objetivo del instrumento</b>	Identificar los conocimientos, saberes o ideas (no solo construidas desde la academia sino, también, desde las experiencias cotidianas) que la población estudiantil tiene respecto al concepto de paisaje, lo que lo integra y compone.	
<b>Descripción del instrumento</b>	<p>El personal docente al igual que los y las estudiantes llegan a las aulas con un mundo construido socialmente y que se manifiesta por medio de la cultura y los mitos, ritos y símbolos que la componen. Por tanto, como sujetos mediados por estas producciones de sentido elaboradas en el devenir histórico de nuestras sociedades, la enseñanza al igual que el aprendizaje como procesos, se encuentran condicionados al encontrarse inmersos en las disposiciones socioculturales de la escuela y la comunidad.</p> <p>Por lo anterior, se hace pertinente identificar cuáles son los conocimientos, saberes, imaginarios o ideas (desde lo académico o cotidiano) que el estudiantado tiene en torno al concepto de paisaje.</p>	
<b>Población a la que está dirigido</b>	Estudiantes	
<b>Pregunta de investigación</b>  ¿De qué manera el concepto de paisaje como experiencia estética, constituye un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales?		<b>Justificación</b>  La comprensión del paisaje como experiencia estética, desde su significación subjetiva, permite que todas esas experiencias de la vida cotidiana donde se construyen diversos paisajes puedan ser tomadas desde su potencial pedagógico y a su vez aportar a la reconstrucción de sentidos, significados y conceptos desde las propias experiencias estéticas de los y las participantes de este proyecto.  Esta comprensión, permite además, incluir esas múltiples formas de asumir y vivir el paisaje, para enriquecer los procesos formativos desde las posibilidades que brinda este concepto de integrar y articular lo espacial y lo geográfico, saberes necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.
<b>Objetivo general</b>  Analizar el concepto de paisaje como experiencia estética a partir de información derivada de la práctica pedagógica, para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos.		<b>Diseño y enfoque de investigación</b>  <b>Diseño:</b> Investigación Acción - Educativa <b>Enfoque:</b> Cualitativo



<p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>Identificar las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre el concepto de paisaje, así como su incidencia en el aprendizaje de las ciencias sociales.</p> <p>Establecer el paisaje como apuesta teórico-metodológica que articule saberes dentro de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de su concepción estética.</p> <p>Contrastar los planes de área institucionales de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional con las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de determinar las posibilidades de acción a nivel teórico y práctico en torno al concepto de paisaje y que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes.</p>	
<p><b>Listado de preguntas</b></p>	
1	¿A cuál acontecimiento histórico hace referencia el fragmento de Cien años de soledad?
2	¿Qué emociones te genera la lectura de los hechos? ¿Por qué?
3	¿Hay una descripción de uno o varios paisajes en el fragmento? ¿Cuál o cuáles?
4	De acuerdo con la respuesta anterior, ¿Qué entiendes por paisaje?
5	¿Qué tipos de paisajes existen o conoces?

### **4.3.3 Revisión documental**

Esta técnica de investigación se hace pertinente para el estudio, contrastación y revisión de diferentes tipos de material documental y de referencia, en este caso, los planes de área de ciencias sociales a nivel institucional y las secuencias didácticas construidas por las personas investigadoras durante el desarrollo de su práctica pedagógica. Esta revisión y contrastación de información es fundamental para observar, tejer y construir puntos de encuentro y de acción entre las disposiciones institucionales y las apuestas pedagógicas del personal docente en su ejercicio en el aula. Todo esto, con el propósito de desarrollar, desde el área de ciencias sociales y con el concepto de paisaje como eje articulador, habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes.

#### **4.3.3.1 Objetivo de la técnica**


Revisar los planes de área de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional para rastrear el concepto de paisaje en la enseñanza de las ciencias sociales y contrastarlos con las

disposiciones curriculares (Estándares, Lineamientos Curriculares y Derechos Básicos de Aprendizaje) planteados por el MEN para el área de ciencias sociales, buscando puntos de encuentro y acción que contribuyan a la apuesta del paisaje como experiencia estética en la formación de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.

#### **4.3.3.2 Objetivo de la investigación con el que se articula la técnica**

Contrastar los planes de área institucionales de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional con las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de determinar las posibilidades de acción a nivel teórico y práctico en torno al concepto de paisaje y que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes.

#### **4.3.3.3 Formato de la técnica**

 <p><b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación</p>	<p><b>MATRIZ DE ANÁLISIS REVISIÓN DOCUMENTAL</b></p> <p>Línea de investigación de formación de actitudes críticas en la enseñanza de las ciencias sociales 2021</p>
<p><b>Información técnica del instrumento</b></p>	
<p><b>Objetivo del análisis</b></p>	<p>Revisar los planes de área de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional para rastrear el concepto de paisaje y en la enseñanza de las ciencias sociales y contrastarlos con las disposiciones curriculares (Estándares, Lineamientos Curriculares y Derechos Básicos de Aprendizaje) planteados por el Ministerio de Educación Nacional para el área de ciencias sociales, buscando puntos de encuentro y acción que contribuyan a la apuesta del paisaje como experiencia estética en la formación de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.</p>
<p><b>Nombre de los investigadores</b></p>	<p>Leinis Milet Madera Marcilia Duván Esteban Pérez Martínez</p>

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

---

<b>Fecha de finalización</b>	23 de febrero
------------------------------	---------------

<b>Nº</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Título del artículo</b>	<b>Título/Segmento</b>	<b>Subtítulo</b>	<b>Relación: Paisaje-Enseñanza CS</b>	<b>Reflexión o nuevos aportes a la investigación</b>
1						
2						
3						
4						
5						

## 5. Discusión

### **5.1 El paisaje en la escuela: las perspectivas estudiantiles. (Cuestionario de saberes o ideas alternativas para estudiantes)**

Para el cuestionario de saberes o ideas alternativas dirigido a estudiantes del grado 9-01, se diseñaron preguntas que permitieron una aproximación a los conocimientos que dicha población tiene acerca del concepto de paisaje. A través del cuestionario se pudieron identificar las concepciones, imaginarios y relaciones que sobre este concepto poseen los y las estudiantes y cuyos resultados es importante integrar al análisis sobre el paisaje y su desarrollo en el marco de la práctica pedagógica.

En el cuestionario se realizaron cinco preguntas. Tres de ellas fueron de carácter introductorio y están basadas en el reconocimiento de la masacre de las bananeras a través de un acercamiento literario desde *Cien años de soledad*<sup>1</sup> de Gabriel García Márquez, en búsqueda de la sensibilidad a la que dicho relato puede apelar. Respecto a la noción de paisaje, se realizaron dos preguntas: ¿Qué entiendes por paisaje? y ¿Qué tipos de paisaje existen o conoces?, cuyas respuestas son las que permiten el análisis que se establece a continuación.

Para el análisis se utiliza la noción de campos semánticos, pues estos, como lo expresa Coelho (2017) mediante la agrupación de un conjunto de palabras que comparten uno o varios rasgos en su significado contribuyen a identificar cuáles han sido las tendencias en las respuestas de los y las estudiantes, las relaciones que establecen y los significados que otorgan cuando requieren definir o caracterizar lo que entienden por paisaje. En ese sentido, los campos semánticos que emergieron de dichas respuestas son los siguientes.

---

<sup>1</sup>Se realizó en el aula la lectura del fragmento de *Cien años de soledad* en el que se menciona la masacre de las bananeras. Las preguntas introductorias fueron 1. ¿A cuál acontecimiento histórico hace referencia el fragmento de Cien años de soledad? 2. ¿Qué emociones te genera la lectura de los hechos? ¿Por qué? 3. ¿Hay una descripción de uno o varios paisajes en el fragmento? ¿Cuál o cuáles?

### **5.1.1 El paisaje y la idea occidental de belleza**

En las respuestas se pudo evidenciar que existe una fuerte tendencia a relacionar el concepto de paisaje con la idea de un lugar dotado de belleza, es decir, el concepto de paisaje es tenido como equivalente a un lugar hermoso y agradable preferentemente al sentido de la vista, si bien, esta es una concepción cuyo precedente data de siglos atrás, este imaginario reduccionista sigue latente en los y las estudiantes de secundaria de nuestro presente, el cual responde, según Aguilar, a que:

El descubrimiento del paisaje es indisociable de la modernidad y la ruptura cartesiana de la dicotomía objeto-sujeto. La nueva mirada se refleja en la pintura y la perspectiva lineal durante los siglos XV-XVI, donde el mundo-ambiente es visto como un objeto sustantivo, sustraído del sujeto. (2006, pp. 6-7)

Para entonces el paisaje se tenía como elemento apartado del individuo, constitutivo de las pinturas, que proyectaban los paisajes anhelados, la vuelta a la naturaleza inalterada y sin algún tipo de perturbación. El paisaje empieza, con la Modernidad, a adquirir relevancia social, en la medida en que se va dando la apropiación del entorno natural y su influencia en las actividades humanas deja de ser un elemento sustraído del sujeto y, en esa medida, pasa a ser parte también de las creaciones de carácter sensible. Así, afirma Aguilar (2006), “este proceso se ve influenciado de manera importante tanto por los grandes artistas como por los literatos que exaltan la belleza del paisaje” (P.7). De ese modo, el paisaje mediante su potencial estético demuestra la presencia de las sensibilidades a lo largo del tiempo y cuyos referentes se encuentran en la cultura.

En consecuencia, en la población focal (grado 9-01) se sigue concibiendo el paisaje como lo hermoso, muchas veces sustraído del propio contexto, es decir, asumido como una exterioridad que, además, excluye otros tipos de paisaje significantes de la propia construcción social. Por eso, es importante una comprensión del paisaje que vincule a quienes cotidianamente lo habitan, y que permita asimilar que, como lo afirma Aguilar (2006, como se cita en Berque, 1994), “El paisaje es lugar, es historia y es esencia, por lo que el proceso de evocación metafórica trasciende el aspecto espaciotemporal y alude por completo a la sensibilidad humana” (Berque 1994, p.7).

### **5.1.2 El paisaje como espacio de conservación**

Otra de las tendencias de respuesta dada a la pregunta por el paisaje es la que lo relaciona con los lugares considerados ecológicos mediante la evocación de espacios como Parque Arví, montañas y naturaleza, lo que sigue sustrayendo al paisaje de la cotidianidad de los individuos, aunque esta ecología del paisaje es de vital importancia, pues, como afirma Aguilar (2006)

Se ha convertido en una importante disciplina que permite reducir los efectos secundarios no deseables por medio de la evaluación de las condiciones presentes y la situación futura de una región natural propuesta bajo dos criterios indispensables: la durabilidad y la sostenibilidad. (p. 9)

Lo anterior no significa que los paisajes deban ser tenidos en cuenta solo cuando tengan algún potencial ecológico, sino que, considerando que estos son parte indispensable del medio en que nos movemos, y hacen parte de los imaginarios que respecto al paisaje poseen los y las estudiantes deben ser vinculados en lo pedagógico para alcanzar aprendizajes significativos, sin dejar de lado los paisajes que se habitan en la cotidianidad, pues como afirma Aguilar (2006) sobre la ecología del paisaje “Su contribución va más allá de la visión estética del paisaje, ya que permite entender los procesos y ciclos de vida que en muchas ocasiones son pasados por alto” (p. 9).

En consecuencia, el abordaje del paisaje que tiene en cuenta la importancia ecológica trasciende la mirada utilitarista que muchas veces se le da, y contribuye a alcanzar un equilibrio del ecosistema que es una tarea de no postergar, pues, como lo afirma Aguilar (2006)

Estos nuevos factores de conocimiento de los fenómenos bióticos, sumados al entendimiento de las transformaciones del paisaje en lapsos determinados por las actividades humanas, han permitido entender de mejor manera las interacciones entre el sistema humano y el entorno natural, apoyando el proceso de planeación orientado a un desarrollo sustentable que se refleje en la condición del paisaje. (p. 9)

Asimismo, es pertinente enfatizar en que los sujetos no son elementos sustraídos del paisaje, sino que, constantemente sus sentires y emocionalidades se encuentran atravesados por este, y que una mirada crítica sobre él debe estar centrada en reconocerlo y salvaguardarlo.

### **5.1.3 El paisaje y medio natural**

La palabra natural o naturaleza respecto a la pregunta por el paisaje es reiterativa en las respuestas del estudiantado, cuyo entorno inmediato al cual asisten cotidianamente se podría denominar como urbano, lo que podría traducirse en una separación entre la idea del paisaje y el contexto en el que se habita. Esta situación tiene sus antecedentes, como lo menciona Cosgrove (2002), en que “los valores paisajísticos denotaban la preocupación estética y medioambiental que una población mayoritariamente urbanizada sentía por espacios rurales conocidos fundamentalmente a través de visitas de recreo, que a veces coincidían y a veces chocaban con intereses inmobiliarios excluyentes” (p. 68). De allí que la urbanidad haya configurado en los espacios rurales un sinónimo de bienestar y anhelo, al ser estos, los lugares para la tranquilidad y el esparcimiento.

En este sentido, afirma Cosgrove (2002) “para la mayoría de los americanos el paisaje es la naturaleza en estado puro donde la evidencia de la presencia humana es mínima y preferiblemente inexistente” (pp. 68-69). Esta visión, presente aún en el imaginario de los y las estudiantes, es limitante porque entiende el paisaje en contraposición de lo humano, lo que obstaculiza una mirada integral acerca de este, ya que así se puedan generar procesos de significación que posibiliten una integración sensible desde la cotidianidad de los paisajes que se habitan.

Es necesario difuminar la barrera que concibe el paisaje como lo distante, como lo alejado de lo humano, pues limita la apropiación y sentido estético y crítico que este puede posibilitar. Una apuesta por el paisaje como experiencia estética para la formación de habilidades de pensamiento crítico implica una comprensión de que el paisaje ha dejado de entenderse solo como la imagen percibida a través de la vista de las disposiciones físicas en un espacio determinado, y que generalmente remite a los paisajes de los anhelos ausentes en la urbanidad, para comprenderse y construirse desde el ser humano mismo, en la medida en que, junto con sus emociones, sentidos,

recuerdos y experiencias le es posible crear, comprender, transformar y reconstruir activamente los paisajes que habita.

#### **5.1.4 El paisaje y la dicotomía naturaleza - ser humano**

Este campo semántico surge de las respuestas dadas por los y las estudiantes frente a la pregunta por los tipos de paisajes que existen o conocen. Frente a esto, los resultados más reiterativos fueron aquellos que distinguían dos tipos de paisaje, natural o rural frente a urbano como contrario a los primeros. Esta comprensión es sin duda dicotómica del paisaje que separa lo natural y lo distancia de la intervención humana, sin tener en cuenta lo mencionado por Zonneveld (1995, como se cita en Aguilar, 2006).

El paisaje es, generalmente, una combinación entre la naturaleza y la cultura (y, por lo tanto, su edificación e importancia como ámbito de interés de diversos imperativos económicos, sociales y técnicos en las sociedades contemporáneas, no puede reducirse a una percepción puramente estética y de conservación de los recursos del medio físico (p. 10).

El paisaje no debe separarse entre lo intervenido y no intervenido por el ser humano, sino que debe ser comprendido como un fenómeno dinámico, como afirma Aguilar “y ante todo como un marco de vida para las personas que viven en ella, marcado por un conjunto de relaciones e intereses distintos” (Ibíd, p.10). De este modo, será posible la toma de decisiones respecto a las posturas que se pueden generar respecto al paisaje, y teniendo en cuenta que este tiene repercusión directa en las cotidianidades y subjetividades de quienes lo habitan es importante comprender que según la misma autora:

Los paisajes son ámbitos dinámicos que se encuentran en continua transformación ante los nuevos procesos económicos, sociales y políticos, y por ende, plantean un reto y una oportunidad para la intervención institucional en su regulación, respondiendo tanto a cuestiones técnicas como a finalidades económicas y sociales (2006, p. 10).

Dado lo anterior, es importante actuar responsablemente frente a los paisajes y la forma en que son enseñados, permitiendo hacer de estas estructuras “relativamente estables y durables que



permitan asegurar la continuidad ecológica y paisajística de una región” (Donadieu, 1994, como se cita en Aguilar, 2006, p. 67). De esta forma, se posibilita una visión integradora del paisaje como promotor de experiencias estéticas necesarias en la formación de habilidades de pensamiento crítico.

## **5.2 El lugar del paisaje en la enseñanza docente. (Cuestionario abierto a docentes de ciencias sociales)**

El personal docente de ciencias sociales presente en las instituciones educativas posee una formación profesional que le permite adquirir conocimientos y desarrollar estrategias y habilidades que llevan a construir, durante el ejercicio mismo de su profesión, distintas apuestas pedagógicas para la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de los diferentes procesos pedagógicos en el aula.

De ahí que, haya sido pertinente identificar el recorrido profesional y de formación de maestros y maestras del área, en la medida en que brinda un acercamiento a sus historias de vida, logros, metas y proyecciones dentro de su profesión, lo que incide en la manera en que abordan los procesos formativos y construyen, así mismo, su praxis docente.

Por lo anterior, en este apartado se analizaron las respuestas recolectadas a través de un cuestionario abierto dirigido a cinco docentes de ciencias sociales, tanto de educación básica y media como superior. Esto en relación al propósito de alcanzar el logro del objetivo específico que asume el paisaje como una apuesta teórico-metodológica que integra saberes y pensamientos dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, al brindar elementos reflexivos sobre su concepción y vivencia por parte del personal docente.

### **5.2.1 Formación y experiencia académica: trayectoria de los maestros encuestados**

La formación y experiencia docente constituyen variables importantes a tener en cuenta en la medida en que pueden influir en la manera como se asume la educación, la enseñanza y los

procesos educativos en la escuela, los mismos que se ven afectados por la experiencia en distintos escenarios, ámbitos o espacios que llevan a maestros y maestras a generar apuestas pedagógicas particulares desde su saber disciplinar y experiencial, reconociendo oportunidades formativas así como falencias y fortalezas en su praxis y en los procesos de aprendizaje del estudiantado.

En este apartado, se pretende identificar la formación y la trayectoria de los cinco docentes que hicieron parte del estudio, porque, aunque todos parten de la Licenciatura en Ciencias Sociales o en Geografía e Historia como formación base, surgen otros estudios e intereses que los han llevado a participar de distintos procesos formativos en otras áreas y escenarios.

De acuerdo con esto, al preguntar a los maestros cuánto hace que ejercen su profesión y cuál ha sido su trayectoria profesional, se evidenció, por un lado, que todos llevan más de cinco años de ejercicio docente y aquel que trabaja hace más años como docente acumula un total de 18 años. Además, se hace importante destacar que los cinco docentes encuestados tienen la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales o a la Licenciatura en Geografía e Historia como pregrado, el cual fue escogido por afinidades con el saber geográfico, histórico u otro saber propio de las ciencias sociales, en el marco del programa ofrecido para el pregrado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (UdeA).

En esta línea, los cinco maestros tienen una formación en el área de las ciencias sociales y su enseñanza, dentro de la cual se encuentran contenidos de la historia y de la geografía como lo son las temporalidades sociales, el pensamiento espacial y el paisaje.

Así mismo, la experiencia profesional de los maestros se ha dado principalmente en el contexto escolar, tanto en primaria como en secundaria, pero resulta importante destacar que los cinco docentes han tenido experiencia, además, en contextos no escolares y a excepción de uno, como docentes universitarios. Es debido a esta experiencia profesional en múltiples escenarios que todos los docentes poseen afinidades y formación en otras áreas del saber que van desde la alfabetización digital y uso de las TIC, los estudios socioespaciales, la educación no formal, los estudios sobre diversidad sexual y de género, hasta la lingüística y la filosofía, lo que enriquece sus conocimientos a nivel profesional y, por supuesto, personal.

Con esto, tal diversidad de áreas del saber permite que las apuestas pedagógicas de los docentes sean igualmente diversas, fusionando intereses particulares con contenidos propios de la enseñanza de las ciencias sociales y aportando en esta perspectiva, al diálogo de saberes disciplinares y cotidianos en el aula.

A continuación, se presenta la tabla 2 que condensa la información acerca del nivel formativo, las áreas de saber y la experiencia en años de los maestros:

Maestro	Nivel formativo	Áreas del saber	Experiencia (en años)
1	Pregrado	Ciencias sociales, Alfabetización digital y uso de las TIC.	7
2	Maestría	Geografía e historia, ciencias sociales, estudios socioespaciales.	18
3	Maestría	Ciencias sociales, enseñanza del inglés, diversidad sexual y de género.	6
4	Doctorado	Ciencias sociales, geografía e historia, lingüística, filosofía.	15
5	Maestría	Ciencias sociales, educación no formal.	17

*Tabla 2. Nivel formativo, áreas del saber y experiencia en años de los maestros encuestados. Elaboración propia.*

### **5.2.2 La práctica docente y la formación del ser maestro**

Durante el ejercicio de la profesión docente, los maestros tienen acceso a múltiples espacios de formación, mejoramiento y cualificación de sus saberes y, por ende, de la enseñanza. Lo anterior

permite reconocer en la praxis docente un escenario de oportunidades, las cuales se decantan en múltiples aprendizajes y vivencias que se manifiestan en las esferas personal y profesional.

Con base en lo anterior, los cinco maestros encuestados reconocieron como logros importantes dentro de su ejercicio docente el crecimiento personal, haciendo evidentes las maneras como el compartir, dialogar e interactuar con diferentes poblaciones (escolares y no escolares) han enriquecido su experiencia de vida y lo que han significado en términos del reconocimiento de otras perspectivas de interpretación y comprensión sobre los procesos de enseñanza, de aprendizaje e incluso, sobre la vida misma. Además, ese crecimiento personal manifestado en la oportunidad de leer los diferentes contextos sociales para la búsqueda de una enseñanza que los atienda y acoja.

Por otro lado, las respuestas de los maestros permiten identificar la misma práctica docente como escenario de acción y formación, porque es a través de esta, donde los profesionales han podido configurar distintas apuestas pedagógicas que atiendan a necesidades concretas de aprendizaje, así como reconocer e integrar aquellos retos que en materia formativa se presentan. Todo este proceso de reflexión y análisis de las condiciones del aula y de los procesos formativos permite una cualificación de la enseñanza en términos de la revisión y la preparación constante y permanente de los elementos que la componen (como la sinergia entre teoría y práctica) y los factores que la intervienen.

Así mismo, es importante destacar que dos de los maestros reconocen como logro profesional el poder integrar dentro de su práctica algunas posturas teóricas alternativas como los estudios de género, la interculturalidad, la interseccionalidad y la pregunta e interpelación constante de los contenidos curriculares respecto al sujeto y a su experiencia vital.

Además, tres de los cinco docentes reconocen como un logro a partir de su ejercicio docente el tener la oportunidad de continuar con procesos de formación sea en semilleros, proyectos, capacitaciones o estudios de posgrado, que repercuten en su desempeño profesional y en su vida personal. Es decir, el ejercicio docente ha permitido acceder a ofertas de formación y cualificación con regularidad.

En la siguiente gráfica, se pueden observar algunas categorías que aglutinan los logros tanto personales como profesionales que los docentes destacaron a partir de su ejercicio profesional:



**Figura 2.** Logros personales y profesionales alcanzados durante el ejercicio profesional. *Elaboración propia.*

Finalmente, el ejercicio profesional implica retos, desafíos y oportunidades que, como se mencionó antes, lo convierten en un espacio de acción y formación permanente, en el que los maestros adquieren la posibilidad de revisar de forma constante su desempeño, así como aquellos elementos o contenidos que puedan convertirse en objetos de enseñabilidad.

### **5.2.3 El paisaje desde la mirada docente: un abordaje desde el decir y el no decir**

Como concepto central de esta investigación, se preguntó a los maestros encuestados sobre sus concepciones o definiciones sobre el paisaje. Es por esto que, se puede identificar que sus concepciones son variadas y aunque hay elementos en común, también se exponen algunas diferencias en su abordaje conceptual. No obstante, cada uno destaca elementos que enriquecen y problematizan su comprensión.

De acuerdo con lo anterior, existe una asociación del paisaje con la geografía física y se relaciona con las geoformas que presenta el espacio geográfico en un área determinada, lo que coincide como ya se vio con las respuestas dadas por algunos de los estudiantes en la pregunta uno,

cuyo abordaje se encuentra en el apartado anterior. De esta manera, se reconoce la predominancia de la visión en la constitución del paisaje. Sin embargo, los cinco maestros plantean la importancia de todos los sentidos en el momento en que el ser humano interactúa con el medio físico. También, hay un consenso en tanto el paisaje se transforma en la medida en que existe una interacción con el ser humano, el cual incorpora a su interpretación elementos tangibles como intangibles, lo que le brinda al paisaje una importante carga simbólica y subjetiva.

Por otro lado, hay coincidencia en el papel que el ser humano juega en la construcción y transformación del paisaje de acuerdo con sus intereses, así como a la idea de progreso o al paisaje atravesado por relaciones de poder, las representaciones sociales sobre el espacio y como una manifestación de la cultura, la cosmogonía y la experiencia estética de las personas sobre el espacio geográfico.

En esta línea, el paisaje se asume desde diferentes posturas que tienen al espacio geográfico, al ser humano y a la interacción entre ambos como sus elementos constitutivos. A pesar de esto, y aunque algunas respuestas llevan a comprender la importancia de la subjetividad, las emociones y las experiencias cotidianas en la construcción de los paisajes, este continúa siendo pensada directamente con relación a las formas perceptibles o tangibles del espacio y, por tanto, a la exterioridad, a lo que está fuera del sujeto y no trasciende como algo que se constituye en una sinergia permanente entre medio físico y ser humano en un contexto sociocultural e histórico determinado.

En la siguiente tabla, se observan algunos de los aportes extraídos de las respuestas de los maestros, los cuales enriquecen la discusión y comprensión en torno al paisaje:

<b>Maestro</b>	<b>Aportes extraídos para la comprensión del paisaje</b>
1	El paisaje como parte del espacio geográfico, el cual puede ser percibido a través de los sentidos y se le otorga un estatus de belleza.

2	El paisaje posee múltiples acepciones debido a su devenir histórico y cultural y a los planteamientos de distintos autores. El concepto de paisaje se puede interrelacionar con otros conceptos como el de representación, poder, experiencias estéticas múltiples, cultura y cosmogonía.
3	Es una acepción del espacio geográfico que implica la interacción entre un terreno o espacio material con el ser humano, lo que conlleva la utilización de todos los sentidos y de formas palpables y no palpables presentes en el paisaje.
4	El paisaje es más que lo geofísico. Incorpora, entre otras cosas, aspectos intangibles y se configura con relación al sujeto, a su ser y a su experiencia vital.
5	El paisaje como aquello que se presenta al sujeto. Es el medio físico. Los paisajes no son estáticos, el hombre los va modificando de acuerdo con sus necesidades y con sus intereses de progreso.

*Tabla 3. Aportes extraídos de las definiciones de paisaje planteadas por los maestros. Elaboración propia.*

#### **5.2.4 El paisaje y la enseñanza: el concepto en la formación crítica en ciencias sociales**

Para efectos de esta investigación, en el cuestionario abierto a docentes de ciencias sociales se incluyó la pregunta: ¿Ha integrado en su ejercicio como docente en ciencias sociales el concepto de paisaje? ¿Cómo?, con el propósito de identificar si el paisaje ha sido o no objeto de enseñabilidad y de serlo, las maneras como se ha abordado dentro de los procesos formativos en el área.

Para esto, se analizaron las respuestas de los maestros, en las que tres de ellos manifestaron no haber integrado el concepto a su enseñanza, enunciando factores como la falta de cercanía y apropiación teórica de este, la incompatibilidad con las apuestas formativas desde los contenidos curriculares o por estar en escenarios no escolares con labores ajenas a este tipo de conceptos.

Por tanto, solo dos maestros de los encuestados expresaron incluir el concepto dentro de su ejercicio docente como un objeto de enseñabilidad para el cual utilizan diferentes estrategias, posturas y elementos tanto prácticos como teóricos.

A continuación, en la tabla 4, se presentan algunas de las acciones, enfoques o actividades que los maestros utilizan para el abordaje del paisaje como objeto de enseñanza:

Maestro	Acciones, enfoques o actividades utilizadas en el abordaje del paisaje en la enseñanza
2	Conversatorios, análisis de casos, exposiciones magistrales, salidas de campo, ejercicios investigativos de carácter documental, análisis de videos, de música y documentales, obras de arte en cualquiera de sus manifestaciones como la pintura, danza, teatro, la literatura, grupos de diálogo sobre los presupuestos tanto epistemológicos, ontológicos, conceptuales y metodológicos.
5	Análisis de imágenes: fijas y en movimiento, para analizar el paisaje desde lo gráfico e involucrando al ser humano como actor clave en la configuración que sufre el paisaje. También mediante el análisis de casos teniendo en cuenta los contextos de los estudiantes y así observar las transformaciones del paisaje en el barrio.

**Tabla 4.** *Aportes extraídos sobre las acciones, enfoques o actividades utilizadas por los maestros para el abordaje del paisaje como objeto de enseñanza. Elaboración propia.*

Respecto a lo anterior, las formas de abordaje del concepto son, al igual que sus concepciones, múltiples. Esta variedad de estrategias busca, como lo expresan los docentes, una mirada amplia del paisaje en búsqueda de una perspectiva integral. Es por esto que resaltan las actividades como los conversatorios en los que docente y estudiantes dialogan alrededor de posturas teóricas sobre el paisaje y tienen en cuenta sus contextos cotidianos como formas de hacer tangible y aprehensible la teoría; las salidas de campo como espacios para el reconocimiento y construcción de saberes en y desde la experiencia; el análisis de material audiovisual como videos, documentales, obras de arte pictórico, danza, teatro y literatura que ilustran las distintas formas de construcción del paisaje, lo que permite poner en evidencia el carácter simbólico, emocional y subjetivo presente en dicha construcción.

También, destacan actividades como el análisis de contexto, en este caso, de la institución educativa y del barrio para que el estudiantado tenga la posibilidad de advertir desde sus espacios cercanos las distintas maneras como se construye y se manifiesta el paisaje escolar o barrial. Este análisis se apoya, además, en trabajos de campo y en la utilización de material como imágenes o fotografías.

Además, otra de las estrategias utilizadas es el análisis de caso, para observar en situaciones concretas de acción en múltiples contextos, las maneras cómo los sujetos construyen en relación



con el espacio diferentes tipos de paisajes, los cuales desbordan al paisaje contemplativo y geofísico, y permiten hablar de paisajes emocionales, del recuerdo y la memoria, entre otros.

Finalmente, las respuestas suministradas por los maestros permiten identificar que, aquellos que integran el concepto de paisaje en la enseñanza, lo hacen mediante estrategias y actividades que promueven una visión integral, holística y amplia del concepto, permitiendo que el estudiantado lo reconozca como un elemento multifactorial en el que convergen diversas construcciones de sentido, siempre comprendido en un contexto sociocultural e histórico particular.

### **5.3 Revisión documental: una mirada al currículo**

En este espacio, se analiza el abordaje que sobre el concepto de paisaje tienen los referentes de calidad que el Ministerio de Educación Nacional dispone para su apropiación en la práctica educativa: los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, los Estándares Básicos por Competencias en Ciencias Sociales y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). La intencionalidad es explorar el impacto o relación que estos tienen en el escenario escolar, tomando como referencia las disposiciones educativas como el Proyecto Educativo Institucional y Plan de Área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez de Bello, que ha servido de espacio de prácticas profesionales y de puesta en ejercicio de las actividades relacionadas con el paisaje como experiencia estética presentes en el desarrollo de este trabajo.

El concepto de paisaje en los Estándares Básicos por Competencias en Ciencias Sociales es tenido en cuenta en la etapa primaria, del primer al tercer grado con un énfasis en lo económico y las posibles consecuencias que esta perspectiva puede generar: “Reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación” (MEN, 2004). De este modo, el acercamiento al paisaje se da en el marco de los planteamientos de Aguilar (2006) “no cabe duda que a inicios del siglo XXI, el paisaje se ha convertido en un lugar de competencia de fuerzas sociales donde se define quién tiene el derecho de observar y quién a transformar su contorno” (p. 9). Así, la apuesta en los estándares apunta hacia una mirada economicista respecto al paisaje desde los primeros momentos en la enseñanza escolar. Esta forma de abordar el paisaje puede generar limitaciones

frente a posibilidades amplias de concebirlo o vivirlo, que se aproximen a la experiencia estética. También se evidencia que el paisaje es introducido desde sus formas físicas, aportando a la problemática de reducirlo a lo que se puede percibir con el sentido de la vista, “la visión obviamente privilegia la superficie y la forma sobre la profundidad y el proceso” (Cosgrove, 2002, p.72). De forma semejante, se fomenta la instauración de la dicotomía entre paisajes naturales y culturales al plantearlos como opuestos, así se alimenta el imaginario de que el paisaje solo es posible cuando existe mínima o nula presencia humana, situación que además se observó en lo planteado en las respuestas de estudiantes y maestros encuestados.

En los Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado primero, hay una apuesta por comprender el paisaje desde el entorno cercano, en este punto se propende porque el estudiantado de primaria pueda describir las características del paisaje geográfico de su entorno y sus componentes de manera contextual y reconozca las diferentes formas del relieve. Este enfoque resulta adecuado en la medida en que posibilita que los y las estudiantes aprendan desde sus experiencias con el contexto y pongan atención al medio que les rodea, facilitando aprendizajes significativos desde este momento de la infancia.

En el grado segundo, hay una preocupación por la comprensión del paisaje como resultado de la interacción entre las actividades humanas y el medio geográfico, que da como resultado la transformación del paisaje. Esta consideración representa, “la visión más apegada al análisis sociológico, la cual analiza el paisaje como un ámbito de poder y apropiación del espacio, ideológicamente determinado donde se definen derechos de acceso, intervención y transformación”. (Aguilar, 2006, p. 6). Los aprendizajes desde esta perspectiva pueden ser evidenciados según los DBA en la medida en que el estudiantado es capaz de expresar sus preferencias y apreciaciones sobre los paisajes que puede observar en diversos medios como fotografías, folletos, revistas, periódicos y señala aquellos que prefiere. De este modo, se promueve la primacía sobre el sentido de la vista para conocer el paisaje, dejando de lado la posibilidad de un aprendizaje experiencial y que incluya los demás sentidos, como se propone en el grado primero. Otra de las evidencias de aprendizaje está encaminada a que los y las estudiantes tracen las formas básicas de los paisajes del lugar donde viven a través de dibujos y la elaboración de maquetas con

barro, plastilina o materiales reutilizables que consigan en su contexto y sean capaces de explicar los cambios que se dan en el paisaje, como consecuencia de actividades económicas, obras de infraestructura y espacios de reserva forestal.

En el grado tercero, por su parte se tiene como evidencia de aprendizaje que el estudiantado comprenda el legado de los grupos humanos en el paisaje de la región, municipio o resguardo donde vive. Esta mirada sociológica del paisaje permite que se comprenda el impacto que las acciones comunes e individuales tienen sobre el paisaje y que, por ende, involucra la responsabilidad de preservarlos para las futuras generaciones.

En el grado sexto se da un último acercamiento al paisaje en los DBA, plasmado en una evidencia de aprendizaje que tiene que ver con comprender que la tierra está en constante transformación y esos cambios influyen en las formas del relieve y en la vida de las comunidades. Para esto, se requiere que los estudiantes puedan explicar la teoría de la deriva continental y la dinámica interna de la tierra reconociendo sus efectos y los cambios que esto genera en el paisaje, esta mirada apunta a comprender el paisaje como una estructura integral y en correlación, a este escenario es necesario agregar los aportes que desde las vivencias y la cotidianidad pueden llevar a la comprensión del paisaje como experiencia estética de manera significativa.

En el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, se propende por que los y las estudiantes desarrollen habilidades para la observación apoyada en la atención y la reflexión, buscando que sean capaces de realizar lecturas del paisaje, técnicas cartográficas y de representación gráfica. Para esto, se plantean actividades como “el trabajo con croquis, esquemas espaciales o maquetas, lecturas y análisis de textos, visitas guiadas, salidas pedagógicas, cineforos, dramatizaciones, exposiciones, la exploración de preguntas abiertas que desafíe el pensamiento de los estudiantes; actividades de indagación y aprendizaje colaborativo”. (PEI, Institución Educativa Marco Fidel Suárez. 2012-2015 p.138)

En el Plan de área de ciencias sociales de la Institución Educativa, se evidencia la apuesta por un aprendizaje vivencial que se base en la experiencia, curiosidad y exploración de los y las estudiantes. Por eso, se promueve la salida pedagógica como estrategia didáctica para promover la

comprensión del entorno como forma vivencial y sensible de comprender e interpretar el paisaje geográfico. Esto es importante pues “posibilita el conocimiento concreto del medio, donde el alumno logra acercarse a la realidad circundante. Se apropia en forma directa del medio físico-social mediante la observación de los fenómenos naturales de las actividades humanas y la interdependencia de los mismos” (Pulgarín, 1998). Así, este recurso posibilita la comprensión del contexto, la contrastación de teoría y práctica y favorece el aprendizaje por medio del descubrimiento. Esta apuesta institucional promueve el aprendizaje desde el medio, pues permite la exploración y corroborar los planteamientos académicos que se socializan en las aulas.

Los Lineamientos Curriculares dispuestos por el MEN promueven un abordaje desarticulado del paisaje, es decir, que no sigue una única línea. Dichos aportes van desde una mirada económica, sociológica y geográfica que no aseguran una comprensión contextual e integral del paisaje que posibilite la adquisición de habilidades de pensamiento crítico. Es de destacar que la Institución Educativa Marco Fidel Suárez en sus disposiciones curriculares promueve un aprendizaje vivencial que desde la interacción con el medio posibilita la comprensión del paisaje mediado por lo experiencial que apuntala la posibilidad de adquisición de habilidades de pensamiento crítico en el estudiantado.

#### **5.4 Retomando la pregunta de investigación: hacia la búsqueda de respuestas**

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación ¿De qué manera el concepto de paisaje como experiencia estética constituye un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales?, la búsqueda de una respuesta implica tener presentes los conceptos desarrollados en el marco teórico: paisaje, experiencia estética, pensamiento crítico y enseñanza de las ciencias sociales.

En primer lugar, el paisaje como concepto, que reúne múltiples elementos: físicos (geoformas) y humanos (manifestaciones y proyecciones culturales y simbólicas en y sobre el espacio) se presenta como un elemento que permite integrar diferentes tipos de saberes, entre los que están: los disciplinares propios de las ciencias sociales y que se construyen en el aula, como

las temporalidades sociales, las distintas acepciones del espacio geográfico, las manifestaciones culturales de las sociedades humanas en su devenir, entre otros.

Por otro lado, los saberes cotidianos presentes en el aula a través de estudiantes y docentes, los cuales se adquieren o construyen desde la experiencia de vida del sujeto, entre los que se encuentran: el reconocimiento de las condiciones socioculturales de los contextos que habitan, la capacidad de identificar los procesos, movimientos y apuestas comunitarias del barrio y la ciudad, así como el legado histórico y familiar en relación a una historicidad de las formas culturales de producción de sentido. También, otro tipo de saberes cotidianos son aquellos relacionados con las distintas sensibilidades que se producen en el permanente trasegar por el espacio y en relación a procesos de memoria y recuerdo, que a su vez hacen parte de la experiencia estética que posibilita incluir las múltiples formas de asumir y vivir el paisaje.

Estos dos tipos de saberes encuentran en el paisaje un concepto que los integra, en la medida en que brinda las condiciones para que ambos puedan dialogar en torno a las distintas construcciones paisajísticas que el ser humano realiza. Dichas construcciones, como ya se ha mencionado, tienen en cuenta lo físico y lo humano, por lo cual, es posible desde los saberes disciplinares aportar herramientas y posturas teóricas para el análisis y desde los saberes cotidianos contribuir a la comprensión desde la experiencia y aportar desde la narrativa, elementos, sentidos y emociones que intervienen en la elaboración social del paisaje.

Así mismo, al encontrar en el paisaje un eje articulador de estos dos tipos de saberes, es posible entablar una relación que conduzca al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico partiendo de las experiencias cotidianas. De esta manera, es posible generar procesos de argumentación con base en las prácticas y aprendizajes cotidianos que validan o contrastan las teorías, el análisis de las situaciones en las que los sujetos se ven involucrados o que desde un entorno global les permean, así como la solución de problemas presentes en la cotidianidad y la evaluación del contexto para considerar las posibilidades y oportunidades de acción.

Ahora bien, de acuerdo con lo mencionado por docentes y estudiantes, aún no es muy clara la relación entre la enseñanza del concepto, en cualquiera de sus acepciones o variables, con la experiencia estética. Esto puede deberse a varias razones: La primera es que el propio MEN

propone una concepción del paisaje que, como ya se planteó, se orienta al ámbito económico. Entendido así el paisaje, es comprensible la manera en que los estudiantes suelen asociar el paisaje con el espacio geográfico que permite interacciones de índole económico (por ejemplo, el espacio como medio de subsistencia de una población). Entonces, al poner el acento en lo económico, tanto maestros como estudiantes pueden verse limitados a ese abordaje del paisaje<sup>2</sup>, dejando de lado problematizaciones o formas de la intertextualidad relacionadas con la experiencia estética que supone interactuar con el paisaje desde la sensibilidad del sujeto, con todo lo que ello implica. Es por esto que se hace pertinente preguntarse por cuáles enfoques, estrategias, metodologías y directrices curriculares promovidas por la institucionalidad, permiten a la experiencia estética, la sensibilidad humana y lo experiencial, hacer presencia en la enseñanza y el aprendizaje, en búsqueda de una educación contextual, sensible y emancipadora.

La segunda razón se debe a que los maestros, de acuerdo con lo enunciado en los cuestionarios, son licenciados en ciencias sociales o en geografía e historia pero sus posgrados, para aquellos que los han cursado o los están haciendo, no pertenecen al campo del saber que pueda pensar el paisaje más allá de los presupuestos ofrecidos por el MEN. Es sabido que el acontecer de un maestro en el aula tiene que ver no solo con su formación, sino con la actitud con la que se piensa y asume su ser maestro, esto es, con la disponibilidad frente a la práctica de educar, pero también con la sensibilidad con la que reconoce el lugar del otro en el encuentro pedagógico. Con todo, la formación disciplinar es indisociable del ser maestro, lo que en esta discusión se traduce en que para que un maestro pueda proponer el trabajo en clase con la noción de paisaje que afecte la experiencia estética de los estudiantes y la suya propia, requiere haber pasado antes por esa

---

<sup>2</sup> Vale la pena mencionar sobre este tema que los maestros en su enseñanza suelen seguir el orden de los planes de área que, si bien cada institución educativa construye, lo hace con base en los referentes de calidad que el MEN propone y que ya hemos expuesto en este trabajo de grado. De manera reciente, el MEN ha propuesto las mallas de aprendizaje para las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales, documento que ha empezado a ser adoptado de manera masiva por muchos de estos centros de enseñanza debido en parte al programa de acompañamiento de maestros conocido como Programa Todos a Aprender. Otro dato que es necesario recalcar es que uno de los criterios con los que se evalúa a los maestros de las instituciones educativas (evaluación de desempeño anual a los maestros pertenecientes al Decreto 1278) del país es la planeación (plan de área y plan de aula) y la implementación de la clase (diarios de campo y pedagógico). En ese sentido, los directivos docentes, quienes evalúan, establecen la relación de lo planeado con lo ejecutado en el aula, en una relación de correspondencia de criterios orientados, repetimos, a la evaluación de desempeño. En este orden de ideas, se entiende mejor por qué la enseñanza del paisaje está lejos de ser problematizada pedagógicamente desde acepciones distintas a las económicas y geográficas.

misma experiencia, haberla hecho consciente y así poder entonces hacerla objeto de enseñabilidad para con sus estudiantes; algo que se evidencia en los cursos ofertados con la temática del paisaje en programas de pregrado como la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la UdeA. Frente a esto, es propio plantear la necesidad de incluir dentro de los programas de formación docente, conceptos y temáticas que incluyan la dimensión estética, la sensibilidad humana y su relación con la enseñanza y el pensamiento crítico.

La última razón se encuentra en los estudiantes, y para ello se quiere proponer un ejemplo que puede ilustrar este punto de vista. Se invita a recordar por un momento aquellos dibujos que en la escuela se realizaban cuando se quería o necesitaba representar un paisaje. Es importante tener presente por qué casi que invariablemente todas recurrían a los mismos patrones o esquemas: representaciones bucólicas en las que las nubes siempre son azules y almidonadas, los ríos son siempre de un azul oscuro, a menudo repletos de peces, el sol sale por el este, los árboles son frondosos y verdes, y sus troncos son robustos y de un café intenso. La casa que invariablemente está en el centro del dibujo (esa vieja idea del hogar y de la familia) es cuadrada, tiene una puerta modesta y dos ventanas laterales, en fin, la vida en ellos transcurre con una admirada apacibilidad. Ahora, es oportuno cuestionar cuál es el origen de esta representación en la mente de la niñez presente en las escuelas. Al realizar una búsqueda en Google sobre “dibujo de paisaje infantil” en los primeros resultados se presenta la imagen a continuación:



**Figura 3.** Dibujo de paisaje infantil. Tomada de <https://webdelmaestro.com/paisajes-faciles-dibujar/>

Las respuestas proporcionadas por los y las estudiantes muestran algo de lo que presenta la imagen: el paisaje como un espacio físico y material en el que la vida ocurre de una manera ideal, sin los conflictos propios de la especie humana. Además, hay una idea de belleza que se agota en lo sensorial sin afectar lo cognitivo, ni lo sensible. Se ve, pero no se experimenta lo visto, ni se hace vida en la propia vida de quien ve. Por último, es necesario agregar que los maestros de ciencias sociales pueden y deben hacer que el estudiantado extienda su mirada más allá de lo evidente, que su lectura del mundo permita cada vez comprensiones más amplias y complejas, y la experiencia estética se presenta como un buen punto de partida.

Con relación al paisaje como eje articulador de pensamiento crítico, las técnicas implementadas permiten suponer que se trata de un concepto que favorece la pluralidad de abordajes, así como la presencia de puntos de vista que pueden generar espacios dialécticos en el aula que conducen a la formación de habilidades de pensamiento crítico. Desde la etimología de la palabra, lo crítico entraña tanto la emisión de un juicio como la toma de decisiones o de puntos de vista sobre un tema en específico, o sea que el pensar crítico es, a un tiempo, una forma de estar en el mundo y la toma de conciencia acerca de este. La subjetivación del paisaje promueve posturas críticas frente a una idea. De ahí que, se haya dejado en claro que el paisaje no es estático ni inmodificable, sino que se actualiza de acuerdo con la experiencia de los sujetos, con su historia y con su propia subjetividad. Luego, si en la clase como maestros de ciencias sociales se pueden fomentar espacios desde los cuales los estudiantes puedan discutir temáticas comunes, co-construir realidades acerca de esas temáticas y analizar los hechos, es posible que se creen las condiciones para que los y las estudiantes puedan formar la autonomía, la conciencia y el espíritu reflexivo necesarios para vivir en un mundo complejo.

A partir de lo expuesto por Dewey (2003), una enseñanza del paisaje, en el marco de una educación no bancaria, desde la comprensión freiriana del término, cuya orientación sea la formación de habilidades de pensamiento crítico, implica considerar cinco fases:

- a. Ante una cuestión problemática (por ejemplo, el paisaje del conflicto en Colombia), aparecen sugerencias o una lluvia de ideas que van, a la vez, delimitando la cuestión y proponiendo la ruta de tratamiento de la información.



- b. Enumerar los prejuicios con los que llegan los estudiantes a la comprensión de la situación problemática, que pueden estar generando barreras de interpretación (el paisaje del conflicto en Colombia se transforma solo a partir de la violencia partidista o del narcotráfico)
- c. Se propone una hipótesis que pueda relacionar la cuestión (el porqué del paisaje del conflicto en Colombia, causas) con las ideas propuestas en la fase anterior.
- d. Luego de establecer la hipótesis, los esfuerzos de todos los estudiantes presentes se enfocan hacia el develamiento de las consecuencias de la situación problemática (efectos de los paisajes del conflicto en la vida de los colombianos desde su comprensión crítica).
- e. Se verifica la hipótesis a partir de procedimientos de observación, indagación o investigación que conduzcan a conclusiones cuya legitimidad sea un ejercicio colectivo.

Estas fases retomadas del filósofo y pedagogo norteamericano constituyen solo un procedimiento desde el cual es posible promover el pensamiento crítico desde el trabajo en el aula con el paisaje. Pero es necesario enfatizar en que, para lograr el objetivo, una comprensión compleja y crítica del paisaje, el maestro debe permitir que los estudiantes expongan su conocimiento y sus puntos de vista, sin imponer el propio y sin situarse desde un lugar cuya extensión del saber entierre las posibilidades de una comunicación dialógica.

Así, Es posible entonces que los resultados de un trabajo como este, arrojen posibilidades de abordaje pedagógico del pensamiento crítico, pero también motivación y curiosidad por el conocimiento, formas de pensamiento estructurado y organizado (argumentación), trabajo en equipo que reconoce y respeta las ideas propias y de los otros, y, por último, se estimula la lectura racional del mundo, el pensamiento científico.

De esta manera, el campo del paisaje desde su dimensión o perspectiva estética se hace amplio, abarcante y problematizador, en la medida en que permite articular múltiples elementos a tener en cuenta en la enseñanza: lo espacial, lo geográfico, las sensibilidades y los saberes construidos en los distintos escenarios sociales: educativo y cotidiano. De ahí que, esta concepción del paisaje lleve a abordar temáticas o contenidos del orden de lo sensible, lo emocional y lo subjetivo como experiencia misma de percibir, concebir y vivir los espacios por lo que puede llevar

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

---

a reflexiones y posturas teóricas y didácticas divergentes, alternativas e integradoras alrededor de las múltiples realidades educativas y de la vida cotidiana.

## **6. Conclusiones**

A modo de conclusión, el paisaje como apuesta teórica y metodológica permite la integración de saberes disciplinares y cotidianos en el aula, lo que contribuye al enriquecimiento de las perspectivas de comprensión e interpretación en torno a la construcción social de este dentro de un contexto sociocultural e histórico determinado, así como de otros hechos y fenómenos sociales en el que los saberes disciplinares y los cotidianos se complementan para brindar una mirada holística y problémica sobre las distintas realidades sociales.

No obstante, y después de analizar las respuestas a los cuestionarios de estudiantes y docentes, se puede concluir que la comprensión del paisaje continúa supeditada, en gran medida, al sentido de la visión y a las formas geofísicas del espacio. Aunque se incluyen otros elementos que influyen en el paisaje como las acciones humanas, la cultura y los imaginarios sociales, el reconocimiento de la subjetividad, así como de las experiencias cotidianas y las emociones como elementos que intervienen en la construcción del paisaje, sigue siendo limitado.

Sumado a lo anterior, la revisión documental permitió advertir que desde las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, las apuestas por el paisaje son reducidas y enmarcadas en una mirada económica o funcional del paisaje, dejando de lado que su configuración, construcción y transformación se encuentra supeditada a un contexto sociocultural e histórico particular y que son los sujetos quienes a través de su subjetividad, emociones y sensibilidad lo reconstruyen y resignifican permanentemente. Sin embargo, desde los planes de área de ciencias sociales y desde el PEI analizado la postura sobre el paisaje se amplía haciendo alusión a la necesidad de una lectura constante del contexto y a la participación activa de las personas en la transformación de los paisajes.

Esto lleva a preguntarse si las apuestas formativas en ciencias sociales, realmente aportan a una concepción educativa donde se propone lo subjetivo, emocional, vivencial y sensible como elementos presentes en el diálogo escolar y como válidos productores de sentido y de conocimiento o, por lo contrario, se sigue apostando por una educación estandarizada que busca consensos desde una visión hegemónica y objetiva de la realidad.

Finalmente, los docentes que incluyen el paisaje como objeto de enseñanza en el área de ciencias sociales tienen en cuenta múltiples elementos que intervienen en su construcción, tanto físicos como humanos, pero dejando de lado en gran medida, la experiencia estética del sujeto que habita, crea el espacio y, por tanto, el paisaje. Es por esto que, como apuesta pedagógica para el concepto de paisaje es necesario tener en cuenta: la subjetividad, las emociones y la experiencia estética como elementos integradores que permiten el diálogo permanente de saberes disciplinares y cotidianos en el aula, contribuyendo de esa manera al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación.

## **7. Recomendaciones**

La apuesta por una comprensión estética del paisaje debe ser valorada en la medida en que posibilita la promoción de aprendizajes significativos mediados por el contexto y las experiencias sensibles que constituyen a los sujetos. Esto supone, además, fortalecer el vínculo entre cotidianidad y escuela que refuerza en esta su potencial generador de cambios para la sociedad, de este modo, será posible transformar la visión del paisaje relegado al carácter contemplativo y de idealización del espacio físico que limita la apropiación de los espacios habitados y trascender hacia la comprensión del paisaje no solo como las imágenes que en y sobre el espacio se crean, sino, también, a través de la sensibilidad humana y la experiencia estética de quienes las construyen. De ahí la necesidad de continuar cuestionando y ampliando el espectro comprensivo en posteriores investigaciones alrededor del sujeto y su experiencia sensible como constructor de paisajes.

Con la finalidad de transformar la mirada hegemónica sobre el paisaje, es necesario e importante que maestros y maestras de ciencias sociales se aproximen a los nuevos aportes teóricos que sobre el concepto se han venido construyendo y que propenden por una visión estética e integradora de este, por lo cual, como futuras líneas de investigación se puede apostar por distintas acepciones del concepto, como los denominados: paisajes emocionales, paisajes de la memoria y paisajes del recuerdo, entre otros. Lo anterior para que, al momento de ser abordado o referenciado, se tenga en cuenta que el paisaje es percibido, concebido y vivido por los sujetos y en relación con el espacio, lo que resignifique y haga plural las múltiples manifestaciones para vivirlo y habitarlo que se traduzcan en construcción, problematización y afloramiento de nuevas maneras de sociabilidad y de disposición espacial que se encuentren en sintonía con las demandas y realidades sociales en el marco de un contexto cultural e histórico particular.

Por último, es necesario fomentar la construcción de habilidades de pensamiento crítico en el estudiantado y desde esta investigación se apuesta por el paisaje como concepto integrador que posibilita, desde su dimensión estética, además de la reflexión, la toma de postura y el análisis de posibilidades de acción teórica y metodológica alrededor del paisaje y la experiencia estética.

Así mismo, queda abierta la posibilidad para el estudio y profundización del paisaje en relación con la estética y las sensibilidades subjetivas y su intervención en las formas de elaboración de imágenes e imaginarios sociales, que a su vez construyen espacialidades y unas determinadas formas de relacionamiento en y sobre el espacio dentro de un contexto específico. Así, es claro que son muchas las maneras como el paisaje y lo estético pueden ser abordados, de acuerdo a los intereses formativos e investigativos.

También, es importante que se continúen cuestionando las disposiciones curriculares que desde el Ministerio de Educación Nacional y las instituciones educativas se plantean para el área de ciencias sociales, esto en relación con su pertinencia pedagógica, estética y contextual, apostando por la integración de las experiencias sensibles de maestros y estudiantes al momento de construir hojas de ruta para la enseñanza y el aprendizaje, brindando además en las aulas un espacio de conversación y encuentro de saberes mediante el cual se fortalezcan y desarrollen distintas habilidades de pensamiento crítico necesarias para el logro de aprendizajes significativos y del empoderamiento estudiantil en su rol como actores políticos para la sociedad y sus territorios.

Para finalizar, las habilidades de pensamiento crítico como la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación, pueden ser potenciadas dentro de las ciencias sociales mediante múltiples recursos, contenidos y estrategias. Ese puede ser un punto de partida para próximas investigaciones que consideren además de lo estético y lo sensible en relación con el paisaje, otros componentes o recursos en perspectiva crítica y emancipadora.

## 8. Referencias


- Aguilar, A. (2006). Algunas consideraciones teóricas en torno al paisaje como ámbito de intervención institucional. *Gaceta Ecológica*, (79),5-20.[fecha de Consulta 14 de Junio de 2022]. ISSN: 1405-2849. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53907901>
- Albertos, D. (2021). *Guía para implementar el pensamiento crítico en el aula. El baile de los estorninos*. Madrid: Pirámide
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber\*. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134–146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Bermúdez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 102-118. (Traducción de Nicolás Bermudez) <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Cangalaya, Luis. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>
- Cantor, J. (2021). Ecos de ciudad: la experiencia cotidiana del barrio en la formación de una ciudadanía juvenil. *Revista Aletheia*, 13(1), 103–134. <https://virtual.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/648/354>
- Cosgrove, D. (2002). Observando la naturaleza: El paisaje y el sentido Europeo de la vista. *Boletín de la A.G.E*, 1(34), 63–89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=660033>
- Dewey, J. (2003). *How we think*. Boston, MA. DC Heath.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT. <https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Goodson, Ivor. 2000. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.a ed.). El oso panda.com. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Institución Educativa Marco Fidel Suárez. (2012–2015). *Proyecto Educativo Institucional Suarista*. PEI, 1–226. <http://iemfsbello.edu.co/proyecto-educativo>
- Meza, L. (2009) *Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior*. <http://funes.uniandes.edu.co/8073/1/Meza2009Elementos.pdf>

- Molina, C. (2012). El paisaje como categoría jurídica y como derecho subjetivo. *Facultad De Derecho y Ciencias Políticas*, 42(116), 159–194.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v42n116/v42n116a07.pdf>
- Nogué, J. (2007). La construcción social del paisaje. *Colección Paisaje y Teoría*, 1(38), 1.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-46112010000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112010000100010)
- Pozzoli, M. «Espiritualidad, arte y belleza. Espacios del universo para el desarrollo humano desde el pensamiento complejo», *Polis* [En línea], 17 | 2007, Publicado el 24 julio 2012, consultado el 01 mayo 2022. URL: <http://journals.openedition.org/polis/4305>
- Restrepo, B. (1996). *Investigación en Educación*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. <http://cmap.upb.edu.co/rid%3D1QQNFR0C7-1G8679N-18R/Restrepo-B.-Investigaci%25C3%25B3n-en-educaci%25C3%25B3n-1996.pdf>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Extra (29). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898/3824>
- Suescún, J. (2015). Contextos de sensibilidad en la vida cotidiana. *Revista colombiana de pensamiento estético*, 2, 97–121.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/estetica/article/view/90688>
- Santisteban, A. (2011) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis S.A. Madrid
- Taborda, J., Arias, B., Zapata, J., Avendaño, L., & Romero, M. (2018). PLAN INTEGRADO DE ÁREA CIENCIAS SOCIALES. 1–67.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Zapata, J. A. & Mejía, J. D. (2013). Re-conocimiento de la naturaleza y el territorio a través de la experiencia estética. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/160>



## 9. Anexos

### Anexo 1. Cuestionario abierto a docentes. Maestro 1.

 <b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación		<b>CUESTIONARIO ABIERTO</b> Línea de investigación de formación de actitudes de críticas en la enseñanza de las ciencias sociales 2021
<b>Información técnica del instrumento</b>		
<b>Título del instrumento</b>	Cuestionario abierto	
<b>Objetivo del instrumento</b>	Identificar la trayectoria docente y las percepciones, imaginarios, posturas sobre el concepto de paisaje, así como las apuestas pedagógicas que sobre dicho concepto se llevan a cabo en el aula.	
<b>Descripción del instrumento</b>	<p>El personal docente al igual que los y las estudiantes llegan a las aulas con un mundo construido socialmente y que se manifiesta por medio de la cultura y los mitos, ritos y símbolos que la componen. Por tanto, como sujetos mediados por estas producciones de sentido elaboradas en el devenir histórico de nuestras sociedades, la enseñanza al igual que el aprendizaje como procesos, se encuentran condicionados al encontrarse inmersos en las disposiciones socioculturales de la escuela y la comunidad.</p> <p>Por lo anterior, consideramos pertinente identificar el recorrido profesional del personal docente, así como algunas de sus anécdotas respecto a la enseñanza, sus concepciones sobre el concepto de paisaje y perspectivas, miradas o deseos que desde su rol posee para las ciencias sociales.</p>	
<b>Población a la que está dirigido</b>	Maestros y/o maestras de ciencias sociales	


*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

<p><b>Pregunta de investigación</b></p> <p>¿De qué manera el concepto de paisaje como experiencia estética, constituye un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales?</p>	<p><b>Justificación</b></p> <p>La comprensión del paisaje como experiencia estética, desde su significación subjetiva, permite que todas esas experiencias de la vida cotidiana donde se construyen diversos paisajes puedan ser tomadas desde su potencial pedagógico y a su vez aportar a la reconstrucción de sentidos, significados y conceptos desde las propias experiencias estéticas de los y las participantes de este proyecto.</p> <p>Esta comprensión, permite, además, incluir esas múltiples formas de asumir y vivir el paisaje, para enriquecer los procesos formativos desde las posibilidades que brinda este concepto de integrar y articular lo espacial y lo geográfico, saberes necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.</p>
<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Analizar el concepto de paisaje como experiencia estética a partir de información derivada de la práctica pedagógica, para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos.</p>	<p><b>Diseño y enfoque de investigación</b></p> <p><b>Diseño:</b> Investigación Acción - Educativa <b>Enfoque:</b> Cualitativo</p>
<p><b>Objetivos específicos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Identificar las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre el concepto de paisaje, así como su incidencia en el aprendizaje de las ciencias sociales.</li> <li>5. Establecer el paisaje como apuesta teórico-metodológica que articule saberes dentro de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de su concepción estética.</li> <li>6. Contrastar los planes de área institucionales de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional con las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de determinar las posibilidades de acción a nivel teórico y práctico en torno al concepto de paisaje y que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes.</li> </ol>	
<p><b>Listado de preguntas</b></p>	
<p>1</p>	<p><b>¿Hace cuánto tiempo ejerce la profesión docente?</b> Desde el año 2015 inicié a ejercer mi profesión docente, aunque no directamente en el área de ciencias sociales.</p>
<p>2</p>	<p><b>¿Por qué eligió ser docente de ciencias sociales y cuál ha sido su trayectoria profesional?</b> El área de ciencias sociales llamó mi atención especialmente por temas vinculados con la historia y la geografía, además de que tuve varias maestras en el área que hicieron que me gustara.</p> <p>Particularmente mi trayectoria profesional ha estado vinculada a la labor docente y educativa en otras áreas diferentes a las ciencias sociales, específicamente en el ámbito de la alfabetización digital y el uso y apropiación de las TIC en grupos como docentes, estudiantes, personas de la tercera edad y personas en situación de discapacidad.</p>
<p>3</p>	<p><b>Durante sus años de experiencia, ¿Cuáles han sido los logros personales y profesionales que ha podido identificar desde su praxis docente?</b> Gracias a mi trayectoria profesional y cómo docente, he podido identificar que he desarrollado habilidades claves para el desarrollo de la labor educativa y de la relación con mis estudiantes, como la importancia de la paciencia por parte del docente, el lograr ser</p>

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

	claro al momento de explicar un tema o concepto, y el llevar los conocimientos que se enseñan a la dimensión de lo práctico y cotidiano.
4	<b>Con el ánimo de identificar sus ideas alternativas, ¿Cuál o cuáles son sus concepciones sobre el concepto de paisaje?</b> Entiendo el paisaje como aquella parte del espacio geográfico el cual puede ser percibido a través de los sentidos y se le otorga un estatus de belleza.
5	<b>¿Ha integrado en su ejercicio como docente en ciencias sociales el concepto de paisaje? ¿Cómo?</b> Actualmente como no he ejercido directamente la profesión de docente de ciencias sociales no he tenido la oportunidad de desarrollar temas relacionados con el concepto de paisaje.

**Anexo 2. Cuestionario abierto a docentes. Maestro 2.**

 <b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación		<b>CUESTIONARIO ABIERTO</b> Línea de investigación de formación de actitudes de críticas en la enseñanza de las ciencias sociales <b>2021</b>
<b>Información técnica del instrumento</b>		
<b>Título del instrumento</b>	Cuestionario abierto	
<b>Objetivo del instrumento</b>	Identificar la trayectoria docente y las percepciones, imaginarios, posturas sobre el concepto de paisaje, así como las apuestas pedagógicas que sobre dicho concepto se llevan a cabo en el aula.	
<b>Descripción del instrumento</b>	<p>El personal docente al igual que los y las estudiantes llegan a las aulas con un mundo construido socialmente y que se manifiesta por medio de la cultura y los mitos, ritos y símbolos que la componen. Por tanto, como sujetos mediados por estas producciones de sentido elaboradas en el devenir histórico de nuestras sociedades, la enseñanza al igual que el aprendizaje como procesos, se encuentran condicionados al encontrarse inmersos en las disposiciones socioculturales de la escuela y la comunidad.</p> <p>Por lo anterior, consideramos pertinente identificar el recorrido profesional del personal docente, así como algunas de sus anécdotas respecto a la enseñanza, sus concepciones sobre el concepto de paisaje y perspectivas, miradas o deseos que desde su rol posee para las ciencias sociales.</p>	
<b>Población a la que está dirigido</b>	Maestros y/o maestras de ciencias sociales	

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

<p><b>Pregunta de investigación</b></p> <p>¿De qué manera el concepto de paisaje como experiencia estética, constituye un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales?</p>	<p><b>Justificación</b></p> <p>La comprensión del paisaje como experiencia estética, desde su significación subjetiva, permite que todas esas experiencias de la vida cotidiana donde se construyen diversos paisajes puedan ser tomadas desde su potencial pedagógico y a su vez aportar a la reconstrucción de sentidos, significados y conceptos desde las propias experiencias estéticas de los y las participantes de este proyecto.</p> <p>Esta comprensión, permite, además, incluir esas múltiples formas de asumir y vivir el paisaje, para enriquecer los procesos formativos desde las posibilidades que brinda este concepto de integrar y articular lo espacial y lo geográfico, saberes necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.</p>
<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Analizar el concepto de paisaje como experiencia estética a partir de información derivada de la práctica pedagógica, para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos.</p>	<p><b>Diseño y enfoque de investigación</b></p> <p><b>Diseño:</b> Investigación Acción - Educativa <b>Enfoque:</b> Cualitativo</p>
<p><b>Objetivos específicos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Identificar las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre el concepto de paisaje, así como su incidencia en el aprendizaje de las ciencias sociales.</li> <li>8. Establecer el paisaje como apuesta teórico-metodológica que articule saberes dentro de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de su concepción estética.</li> <li>9. Contrastar los planes de área institucionales de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional con las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de determinar las posibilidades de acción a nivel teórico y práctico en torno al concepto de paisaje y que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes.</li> </ol>	
<p style="text-align: center;"><b>Listado de preguntas</b></p>	
<p>1</p>	<p><b>¿Hace cuánto tiempo ejerce la profesión docente?</b> 18 años.</p>
<p>2</p>	<p><b>¿Por qué eligió ser docente de ciencias sociales y cuál ha sido su trayectoria profesional?</b> Dentro de las ofertas que había para pregrado en la Universidad de Antioquia en 1997 estaba la licenciatura en geografía e historia y desde niño me apasionaban los viajes para conocer este mundo, creo que por eso elegí estudiar algo que me animará a conocer cada día más las geografías de este municipio, del departamento de Colombia y del mundo que lograrse conocer.</p> <p>Cuando estaba en sexto grado, me puse una meta a largo plazo y era que cuando tuviese 50 años debería haber estado en todos los continentes y estoy como atrasado en estar presencialmente en otros continentes por fuera de América pero en mi trayectoria laboral si lo he estado a través de las clases o los cursos, en colegios por cerca de 13 años, en docencia universitaria en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación desde el 2005, luego en 2010 en regionalización para la mismo programa y desde 2013 hasta hoy en la Licenciatura en múltiples cursos del núcleo relaciones espacio ambiente y sociedad que van desde medio geográfico, paisajes, pensamiento espacial, hasta seminarios de problemas de pensamiento contemporáneo, geopolítica, y geografía económica</p>


*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

	<p>y en el programa de historia de la misma universidad, así como en Eafit durante el 2017 con los pregrados de Ciencia Política y de otros pregrados en cursos de Geografía e Historia Política de Colombia y de Pensamiento Contemporáneo y en proyectos de intervención con epm y con la Universidad de Antioquia desde 2017 hasta 2020 me ha permitido ampliar y orientar aún más esa meta para los 50 años.</p>
3	<p><b>Durante sus años de experiencia, ¿Cuáles han sido los logros personales y profesionales que ha podido identificar desde su praxis docente?</b></p> <p>Personales: Crecer en conocimiento y en experiencias a partir de viajes a muchos lugares cada vez que se puede. Interactuar con todas las personas que se pueda en estos viajes, escuchar sus experiencias subjetivas, estéticas y éticas sobre sus saberes, sobre la forma en que sienten, están y habitan el mundo, sus mundos, sus universos simbólicos, concretos y etéreos. Vivir el crecimiento y cambios en los estudiantes a partir de los procesos formativos que se han logrado orientar. Conocer y aprender de otros maestros y maestras en ejercicio y en formación. Mejorar cada día más mi calidad de vida para mí, y para mis cercanos.</p> <p>Profesionales: Muy de la mano de los personales están los estudios como la misma Licenciatura y la Maestría en Estudios Socioespaciales donde tuve apoyo financiero y sobre todo en tiempo, mientras laboraba en el colegio y en la Universidad. Asistir a cursos de Vulcanología y a ponencias y congresos de diversas ciencias sobre todo de geografía física y de geología. Y por esta vía continuar estudiando, en proyección está un doctorado relacionado con las ciencias sociales y las ciencias en general y la producción social del espacio.</p>
4	<p><b>Con el ánimo de identificar sus ideas alternativas, ¿Cuál o cuáles son sus concepciones sobre el concepto de paisaje?</b></p> <p>Son múltiples y obedecen a formas de aprehender este concepto en variedad de experiencias y producciones de diversas sociedades. También en la forma en las que las ciencias sociales y otras disciplinas científicas lo presentan, lo estudian y lo cuestionan y la forma en la que los maestros y maestras en formación lo abordan y lo integran a sus conocimientos y a su propia experiencia subjetiva.</p> <p>Por ende, mis concepciones van desde el devenir histórico y cultural del concepto como lo estudia la geografía cultural en diversos países y desde diferentes autores.</p> <p>Estados Unidos y Denis Cosgrove con su tratamiento entre histórico y epistémico sobre la historia de este concepto con cuestiones como la tecnología de la visión, el colonialismo, género, nación e historia de la pintura y de la ciencia y uso y abuso de la imagen para limitar otros sentidos con los que vivimos el paisaje.</p> <p>Chile con Claudio Tesser y su tratamiento del paisaje como un sistema de definiciones y con una clasificación de sus dimensiones estética, interpretativa, ecológica, y cultural.</p> <p>Blanca Ramirez y Liliana López desde México con abordaje del concepto e historia y relación con tradiciones tanto religiosas como culturales desde la influencia de Europa en la pintura mexicana.</p> <p>Como puente teórico metodológico para estudiar el ambiente y sus relaciones desde Bogotá con Susana Barrera.</p> <p>Son múltiples los autores y las posturas que me permiten interrelacionar el concepto como representación, como poder, como experiencias estéticas múltiples y como manifestaciones de las culturas y cosmogonías, así como herramienta de planeación de paisajes en diversos países de la Unión Europea desde el Convenio Europeo del Paisaje hasta su abordaje como derecho subjetivo desde la Universidad de Medellín, desde la misma ciudad de Medellín en Perspectiva de Paisaje y su uso por la industria turística como por ejemplo la denominación de Paisaje Cultural Cafetero Colombiano y también desde la carta de la arquitectura para el paisaje y hasta el paisaje sonoro.</p>
5	<p><b>¿Ha integrado en su ejercicio como docente en ciencias sociales el concepto de paisaje? ¿Cómo?</b></p> <p>Sí lo he hecho, sobre todo en mi ejercicio en la Licenciatura, en los colegios también.</p> <p>A partir de actividades que van desde conversatorios, exposiciones magistrales, salidas de campo, ejercicios investigativos de carácter documental, análisis de videos, de música y documentales, obras de arte en cualquiera de sus manifestaciones como la pintura, danza, teatro, la literatura, grupos de diálogo sobre los presupuestos tanto epistemológicos, ontológicos, conceptuales y metodológicos.</p>

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

	<p>Todos con la característica que son abordajes que surgen desde los mismos estudiantes o maestras y maestros en formación con el objetivo de abordar el concepto desde todos los ángulos o enfoques con los que se trata el paisaje, así como la generación de nuevos conocimientos que producen concreciones en presentaciones de un análisis de caso, hasta planeaciones sobre cómo se enseñaría y también sobre ejercicios de investigación que nutren y abren el enorme “delta” que se convierte el paisaje cuando se incluyen las diversas formas de ser y estar en este mundo.</p>
--	--

**Anexo 3. Cuestionario abierto a docentes. Maestro 3.**

 <p><b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación</p>	<p><b>CUESTIONARIO ABIERTO</b> Línea de investigación de formación de actitudes de críticas en la enseñanza de las ciencias sociales <b>2021</b></p>
<b>Información técnica del instrumento</b>	
<b>Título del instrumento</b>	Cuestionario abierto
<b>Objetivo del instrumento</b>	Identificar la trayectoria docente y las percepciones, imaginarios, posturas sobre el concepto de paisaje, así como las apuestas pedagógicas que sobre dicho concepto se llevan a cabo en el aula.
<b>Descripción del instrumento</b>	<p>El personal docente al igual que los y las estudiantes llegan a las aulas con un mundo construido socialmente y que se manifiesta por medio de la cultura y los mitos, ritos y símbolos que la componen. Por tanto, como sujetos mediados por estas producciones de sentido elaboradas en el devenir histórico de nuestras sociedades, la enseñanza al igual que el aprendizaje como procesos, se encuentran condicionados al encontrarse inmersos en las disposiciones socioculturales de la escuela y la comunidad.</p> <p>Por lo anterior, consideramos pertinente identificar el recorrido profesional del personal docente, así como algunas de sus anécdotas respecto a la enseñanza, sus concepciones sobre el concepto de paisaje y perspectivas, miradas o deseos que desde su rol posee para las ciencias sociales.</p>
<b>Población a la que está dirigido</b>	Maestros y/o maestras de ciencias sociales

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

<p><b>Pregunta de investigación</b></p> <p>¿De qué manera el concepto de paisaje como experiencia estética, constituye un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales?</p>	<p><b>Justificación</b></p> <p>La comprensión del paisaje como experiencia estética, desde su significación subjetiva, permite que todas esas experiencias de la vida cotidiana donde se construyen diversos paisajes puedan ser tomadas desde su potencial pedagógico y a su vez aportar a la reconstrucción de sentidos, significados y conceptos desde las propias experiencias estéticas de los y las participantes de este proyecto.</p> <p>Esta comprensión, permite, además, incluir esas múltiples formas de asumir y vivir el paisaje, para enriquecer los procesos formativos desde las posibilidades que brinda este concepto de integrar y articular lo espacial y lo geográfico, saberes necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.</p>
<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Analizar el concepto de paisaje como experiencia estética a partir de información derivada de la práctica pedagógica, para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos.</p>	<p><b>Diseño y enfoque de investigación</b></p> <p><b>Diseño:</b> Investigación Acción - Educativa <b>Enfoque:</b> Cualitativo</p>
<p><b>Objetivos específicos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Identificar las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre el concepto de paisaje, así como su incidencia en el aprendizaje de las ciencias sociales.</li> <li>11. Establecer el paisaje como apuesta teórico-metodológica que articule saberes dentro de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de su concepción estética.</li> <li>12. Contrastar los planes de área institucionales de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional con las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de determinar las posibilidades de acción a nivel teórico y práctico en torno al concepto de paisaje y que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes.</li> </ol>	
<p><b>Listado de preguntas</b></p>	
<p>1</p>	<p><b>¿Hace cuánto tiempo ejerce la profesión docente?</b> Desde abril del 2016.</p>
<p>2</p>	<p><b>¿Por qué eligió ser docente de ciencias sociales y cuál ha sido su trayectoria profesional?</b> La primera es una pregunta que hasta el momento no tiene respuesta. Inicialmente se debe a que era la asignatura que más disfrutaba en la escuela, principalmente lo relacionado con el conocimiento geográfico, hasta la actualidad soy amante de los atlas y de los juegos que implican conocimientos sobre ubicación espacial, divisiones políticas, accidentes geográficos, etc. No obstante, al iniciar el pregrado, específicamente los cursos epistemológicos: geografía, historia... me encontré con algo completamente distinto, un saber más allá de lo meramente descriptivo que era en realidad aquello que disfrutaba. Ello, sumado a otros asuntos, me llevaron a reconsiderar en varias ocasiones la posibilidad de cambiarme a otro programa pensando que quizá ese no era mi lugar ideal, sin embargo, a medida que avanzaba encontraba elementos que me aferraban a la formación, algunos contenidos, maestros y maestras, experiencias distintas que, si bien no reafirmaron mi deseo de ser maestro, si fueron importantes para que permaneciera allí. Entre ellos destaco el haber ingresado, desde el tercer semestre, al semillero de investigación del grupo Diverser, ya que fue una oportunidad para afianzar conocimientos y habilidades académicas que hicieron más fácil y ameno el paso por la carrera.</p>

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*


	<p>Inicio trabajando como docente de inglés en los grados de tercero a sexto en una institución educativa privada de Envigado, esto mientras terminaba mi último semestre de la carrera. Allí estuve desde abril del 2016 hasta agosto del 2017 cuando renuncié por muchas y muy importantes discrepancias laborales, éticas, políticas con la institución. En septiembre del mismo año comencé a trabajar como profesional pedagógico en el programa de diversidades sexuales e identidades de género de la Alcaldía de Medellín operado por la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, que implicaba principalmente realizar talleres de sensibilización sobre diversidad sexual y de género con distintos públicos: estudiantes, docentes, liderazgos, funcionarios y funcionarias, empresas, entre otros. Ese mismo año, inicié en octubre como docente de cátedra en la licenciatura, acompañando el curso de formación y transformación del medio I en reemplazo de la docente del curso quien tuvo un grave accidente.</p> <p>El 2018 no fue muy diferente, continué en el programa de diversidad, y en la licenciatura orienté los cursos de Enseñanza de las ciencias sociales en contextos no escolares y Problemas Sociales Contemporáneos, también el curso de educación y género en el componente común pedagógico. Ese año inicié mi formación de maestría en la Universidad Autónoma Latinoamericana.</p> <p>En 2019 seguí trabajando como docente de cátedra en distintos cursos, además del componente común pedagógico. En el programa de diversidad pasé del componente pedagógico al componente de política pública con la tarea de acompañar a las distintas dependencias de la alcaldía corresponsables de la política pública LGBTI en el desarrollo de sus indicadores consignados en el plan estratégico. Ese año terminé mi proceso de maestría con un trabajo de investigación sobre la precarización del trabajo y la crisis de la profesión docente en la educación escolar privada.</p> <p>En 2020 dejo el programa de Alcaldía y paso al programa de diversidad sexual y de género de la Gobernación de Antioquia denominado Antioquia Región Arcoíris, allí tenía la tarea de acompañar 20 municipios en la constitución de mesas diversas, un espacio de participación política para la población LGBTI. Seguí orientando distintos cursos en la licenciatura y el componente común pedagógico. En los últimos meses participé como profesional pedagógico en la construcción de la Escuela Departamental de Género y Masculinidades de la Gobernación de Antioquia.</p> <p>En 2021 además de mi labor docente en pregrado, comienzo a acompañar un seminario de la maestría en educación, en la línea de énfasis en pedagogía y diversidad cultural, enfocado en los debates contemporáneos sobre la interculturalidad, la diversidad y la diferencia, asimismo, me asignaron la asesoría de dos trabajos de investigación de la maestría. Regresé a la Alcaldía, esta vez a la Gerencia de Diversidades Sexuales e Identidades de Género (lo que antes era el programa de diversidad), nuevamente en el componente de política pública. Este año también tuve a cargo el diplomado sobre convivencia escolar de la Secretaría de Educación de Antioquia con 50 maestros y maestras de las subregiones, y un curso sobre modelos pedagógicos contemporáneos de la especialización en neuropsicología escolar del Politécnico Gran Colombiano.</p>
3	<p><b>Durante sus años de experiencia, ¿Cuáles han sido los logros personales y profesionales que ha podido identificar desde su praxis docente?</b></p> <p>Solamente destacaría dos cosas. La primera es que en el 2019 un grupo de estudiantes de la licenciatura deciden entregar una serie de reconocimientos al equipo de maestros y maestras, en esta jornada me entregan un reconocimiento por mi sentido de "justicia", lo cual, más allá de lo ambiguo, me indica que no ha sido en vano la intención de integrar una pregunta por la justicia social en los distintos ámbitos de la formación de futuros maestros y maestras. Segundo, el incorporar esta pregunta, desde conceptos y posturas teóricas que son marginales a la formación docente como la interculturalidad, el género y la interseccionalidad me han permitido consolidar un perfil profesional distinto, que no es común, y esto me ha posibilitado hacer parte de otros espacios como ser invitado a la maestría en estudios interculturales de la Universidad del Cauca, hacer parte de la construcción de la política de inclusión de la Universidad Pedagógica de Berna (Suiza), ser docente invitado en la especialización en pedagogía de los derechos humanos y cultura política de la Universidad Autónoma Latinoamericana, entre otros.</p>
4	<p><b>Con el ánimo de identificar sus ideas alternativas, ¿Cuál o cuáles son sus concepciones sobre el concepto de paisaje?</b></p> <p>Mi único acercamiento a este concepto ha sido precisamente en la licenciatura, en algunos cursos, sin embargo, 5 años después de haber egresado es poco lo que recuerdo o he comprendido precisamente porque mi experiencia laboral, lejana al aula de ciencias sociales, enfocada en la política pública y la formación de maestros y maestras no me ha implicado recurrir a este concepto, estudiarlo, comprenderlo. Básicamente entiendo que es una acepción del espacio geográfico que implica la interacción entre un terreno o espacio</p>



*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

	material con el ser humano, al cual se le da un significado eminentemente visual pero que conlleva otros sentidos, porque los sonidos, los olores, y las formas palpables hacen parte del paisaje.
5	¿Ha integrado en su ejercicio como docente en ciencias sociales el concepto de paisaje? ¿Cómo? De ninguna manera.

**Anexo 4. Cuestionario abierto a docentes. Maestro 4.**

 <p><b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación</p>		<p><b>CUESTIONARIO ABIERTO</b> Línea de investigación de formación de actitudes de críticas en la enseñanza de las ciencias sociales 2021</p>	
<b>Información técnica del instrumento</b>			
<b>Título del instrumento</b>	Cuestionario abierto		
<b>Objetivo del instrumento</b>	Identificar la trayectoria docente y las percepciones, imaginarios, posturas sobre el concepto de paisaje, así como las apuestas pedagógicas que sobre dicho concepto se llevan a cabo en el aula.		
<b>Descripción del instrumento</b>	<p>El personal docente al igual que los y las estudiantes llegan a las aulas con un mundo construido socialmente y que se manifiesta por medio de la cultura y los mitos, ritos y símbolos que la componen. Por tanto, como sujetos mediados por estas producciones de sentido elaboradas en el devenir histórico de nuestras sociedades, la enseñanza al igual que el aprendizaje como procesos, se encuentran condicionados al encontrarse inmersos en las disposiciones socioculturales de la escuela y la comunidad.</p> <p>Por lo anterior, consideramos pertinente identificar el recorrido profesional del personal docente, así como algunas de sus anécdotas respecto a la enseñanza, sus concepciones sobre el concepto de paisaje y perspectivas, miradas o deseos que desde su rol posee para las ciencias sociales.</p>		
<b>Población a la que está dirigido</b>	Maestros y/o maestras de ciencias sociales		


*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

<p><b>Pregunta de investigación</b></p> <p>¿De qué manera el concepto de paisaje como experiencia estética, constituye un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales?</p>	<p><b>Justificación</b></p> <p>La comprensión del paisaje como experiencia estética, desde su significación subjetiva, permite que todas esas experiencias de la vida cotidiana donde se construyen diversos paisajes puedan ser tomadas desde su potencial pedagógico y a su vez aportar a la reconstrucción de sentidos, significados y conceptos desde las propias experiencias estéticas de los y las participantes de este proyecto.</p> <p>Esta comprensión, permite, además, incluir esas múltiples formas de asumir y vivir el paisaje, para enriquecer los procesos formativos desde las posibilidades que brinda este concepto de integrar y articular lo espacial y lo geográfico, saberes necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.</p>
<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Analizar el concepto de paisaje como experiencia estética a partir de información derivada de la práctica pedagógica, para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos.</p>	<p><b>Diseño y enfoque de investigación</b></p> <p><b>Diseño:</b> Investigación Acción - Educativa <b>Enfoque:</b> Cualitativo</p>
<p><b>Objetivos específicos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Identificar las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre el concepto de paisaje, así como su incidencia en el aprendizaje de las ciencias sociales.</li> <li>14. Establecer el paisaje como apuesta teórico-metodológica que articule saberes dentro de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de su concepción estética.</li> <li>15. Contrastar los planes de área institucionales de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional con las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de determinar las posibilidades de acción a nivel teórico y práctico en torno al concepto de paisaje y que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes.</li> </ol>	
<p><b>Listado de preguntas</b></p>	
<p>1</p>	<p><b>¿Hace cuánto tiempo ejerce la profesión docente?</b></p> <p>Comencé en la escuela (básica secundaria y media) en julio de 2007; en la universidad como profesor universitario comencé en el 2009, el 20 de enero de ese año.</p>
<p>2</p>	<p><b>¿Por qué eligió ser docente de ciencias sociales y cuál ha sido su trayectoria profesional?</b></p> <p>Tuvo mucho que ver el azar, no fue planeado ni nada por el estilo. Después del colegio no tenía claro qué estudiar, me presenté incluso varias veces a medicina, administración de empresas, etc. Hasta hice un semestre de ingeniería civil. Tras fracasar en todas esas opciones, pensé en que en el fondo el estudio de la historia no me era indiferente, que de hecho me gustaba, sumado a que mi padre había estudiado una licenciatura en español y literatura, aunque nunca la ejerció. Esas dos cosas hicieron que me presentara a la Licenciatura en Geografía e Historia, debo agregar además que soy normalista. Después el ser maestro, que lo aporta la formación académica pero no se agota ahí, se ha hecho en la escuela, en el aula, en la conversación, en las lecturas y en la problematización de nuestro ejercicio que es de docencia, pero también intelectual.</p> <p>Mi trayectoria entonces comienza en la Normal Superior de Medellín, cuando asistíamos como practicantes en escuelas anexas. Continúa en la escuela y alcanza la formación en pregrado y en posgrado. A pesar de que sea cuestión del azar, ha sido una decisión</p>

*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

	de vida, que me ha permitido ser el hombre que soy ahora, ser el profesor, así es como me siento no maestro, ni educador, ni formador, ni guía, ni nada, que vengo siendo.
3	<p><b>Durante sus años de experiencia, ¿Cuáles han sido los logros personales y profesionales que ha podido identificar desde su praxis docente?</b></p> <p>Considero que el logro más importante es poder tomarme conciencia de que el ejercicio de profesor no es solo práctico, ni es solo teórico. Es decir, el profesor, por el hecho de serlo, debe pensar permanentemente su labor, y eso implica poder pensar la práctica desde el punto de vista teórico, de lo contrario estaríamos cayendo en el espontaneísmo. Pero la teoría, de igual manera, debe ser contrastada con la práctica. Si se fijan es una conversación en doble vía. Eso, creo yo, es hacerse maestro cada día, pues permite repensar, recrear, reconfigurar nuestra práctica pedagógica, no termina nuestra formación con un grado o con un título, sino que nos rehacemos constantemente con el otro, sean los estudiantes o los propios profesores con quienes compartimos labor. Pero nos rehacemos también de cara a la sociedad a la que pertenecemos. Eso es muy importante no dejarlo pasar.</p>
4	<p><b>Con el ánimo de identificar sus ideas alternativas, ¿Cuál o cuáles son sus concepciones sobre el concepto de paisaje?</b></p> <p>El paisaje como concepto permite una variedad de abordajes. Me gusta pensar el paisaje con relación al sujeto, con relación a su ser y a su experiencia vital. En ese sentido el paisaje no es algo predado, algo que está a la vista del ojo humano y se mantiene inmodificable pese al hombre que mira. Si el sujeto modifica el entorno, habría que preguntarse por el paisaje y las formas en que se reconfigura ante su mirada y su interacción con él. Lo anterior hace posible también que el paisaje se extienda más allá de lo geofísico y se incorpore incluso en aspectos intangibles, pero que inciden en nuestra experiencia.</p>
5	<p><b>¿Ha integrado en su ejercicio como docente en ciencias sociales el concepto de paisaje? ¿Cómo?</b></p> <p>Como tal el concepto de paisaje no. Al menos hay dos razones para ello. La primera es que no me siento un iniciado en el concepto, por lo tanto, evito poder volverlo objeto de enseñabilidad. La segunda es que en los grados que acompaño en la escuela no aparece de manera expresa en los documentos guías que ordenen lo que debemos trabajar con los estudiantes. Sí trabajo, sin embargo, el concepto de espacio en relación con el lugar que los grupos de personas ocupan en él. Esto, que podría llamarse geografía humana, va más allá de eso pues abre la discusión entre las relaciones biunívocas del hombre y el medio físico y comprende esta interacción en el plano de las posibilidades.</p>

**Anexo 5. Cuestionario abierto a docentes. Maestro 5.**

 <p><b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación</p>		<p><b>CUESTIONARIO ABIERTO</b> Línea de investigación de formación de actitudes de críticas en la enseñanza de las ciencias sociales 2021</p>
<b>Información técnica del instrumento</b>		
<b>Título del instrumento</b>	Cuestionario abierto	
<b>Objetivo del instrumento</b>	Identificar la trayectoria docente y las percepciones, imaginarios, posturas sobre el concepto de paisaje, así como las apuestas pedagógicas que sobre dicho concepto se llevan a cabo en el aula.	
<b>Descripción del instrumento</b>	El personal docente al igual que los y las estudiantes llegan a las aulas con un mundo construido socialmente y que se manifiesta por medio de la cultura y los mitos, ritos y símbolos que la componen. Por tanto, como sujetos mediados por estas producciones de sentido elaboradas en el devenir histórico de nuestras sociedades, la enseñanza al igual que el aprendizaje como procesos, se encuentran condicionados al encontrarse inmersos en las disposiciones socioculturales de la escuela y la comunidad.	

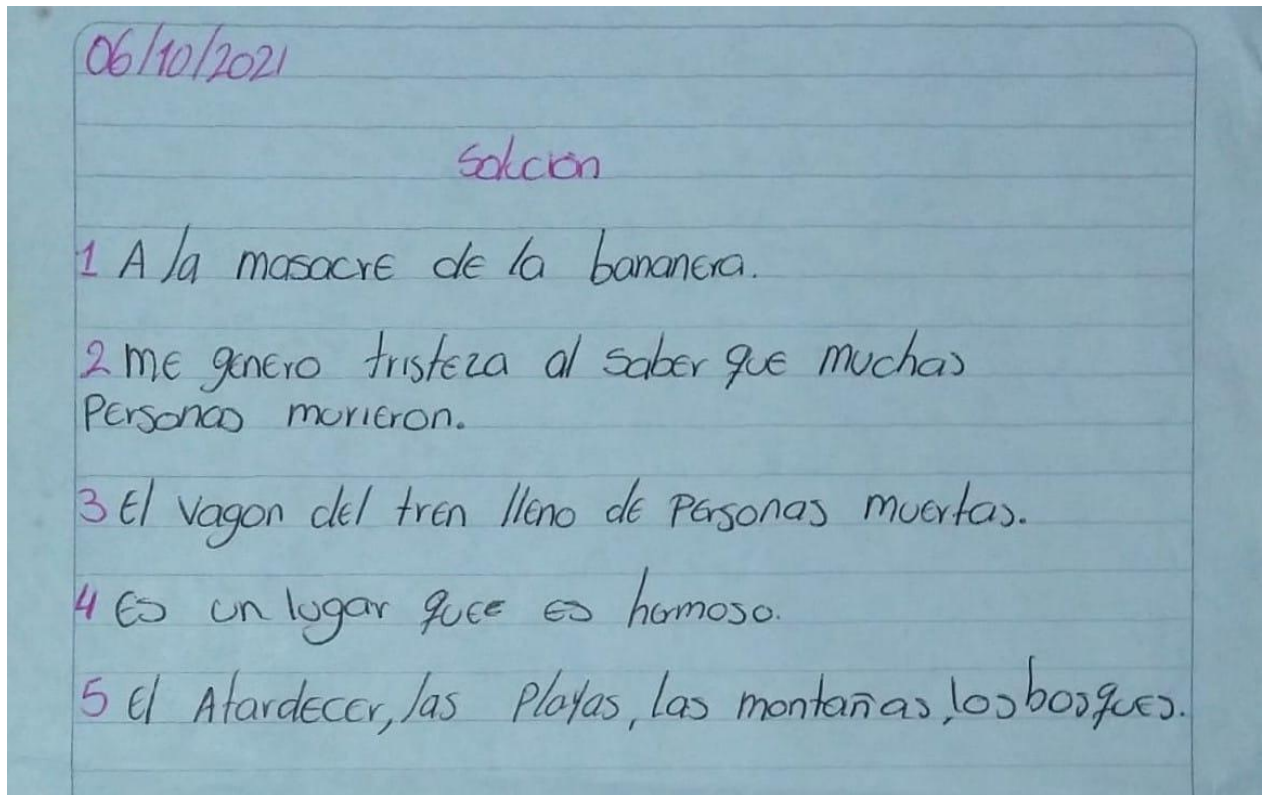
*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

	Por lo anterior, consideramos pertinente identificar el recorrido profesional del personal docente, así como algunas de sus anécdotas respecto a la enseñanza, sus concepciones sobre el concepto de paisaje y perspectivas, miradas o deseos que desde su rol posee para las ciencias sociales.
<b>Población a la que está dirigido</b>	Maestros y/o maestras de ciencias sociales
<b>Pregunta de investigación</b>  ¿De qué manera el concepto de paisaje como experiencia estética, constituye un eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos y contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales?	<b>Justificación</b>  La comprensión del paisaje como experiencia estética, desde su significación subjetiva, permite que todas esas experiencias de la vida cotidiana donde se construyen diversos paisajes puedan ser tomadas desde su potencial pedagógico y a su vez aportar a la reconstrucción de sentidos, significados y conceptos desde las propias experiencias estéticas de los y las participantes de este proyecto.  Esta comprensión, permite, además, incluir esas múltiples formas de asumir y vivir el paisaje, para enriquecer los procesos formativos desde las posibilidades que brinda este concepto de integrar y articular lo espacial y lo geográfico, saberes necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.
<b>Objetivo general</b>  Analizar el concepto de paisaje como experiencia estética a partir de información derivada de la práctica pedagógica, para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto eje articulador de saberes disciplinares y cotidianos.	<b>Diseño y enfoque de investigación</b>  <b>Diseño:</b> Investigación Acción - Educativa <b>Enfoque:</b> Cualitativo
<b>Objetivos específicos</b>  16. Identificar las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre el concepto de paisaje, así como su incidencia en el aprendizaje de las ciencias sociales. 17. Establecer el paisaje como apuesta teórico-metodológica que articule saberes dentro de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de su concepción estética. 18. Contrastar los planes de área institucionales de ciencias sociales y el Proyecto Educativo Institucional con las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de determinar las posibilidades de acción a nivel teórico y práctico en torno al concepto de paisaje y que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los y las estudiantes.	
<b>Listado de preguntas</b>	
1	<b>¿Hace cuánto tiempo ejerce la profesión docente?</b> Soy profesor desde el año 2005 cuando ingresé a una institución de educación no formal. Allí estuve hasta el 2015. Como docente de ciencias sociales en la IE Alfonso Upegui estoy desde al 2010. Me he desempeñado en todos los grados de bachillerato.
2	<b>¿Por qué eligió ser docente de ciencias sociales y cuál ha sido su trayectoria profesional?</b> Ingresar a la UdeA era más fácil por las licenciaturas, cuyo punto de corte es más bajo que muchas carreras. Al comienzo mi motivación fue esa. Me gustaban ciencias sociales y un pregrado que para la época que ingresé ya no se ofrecía: licenciatura en filosofía e historia.

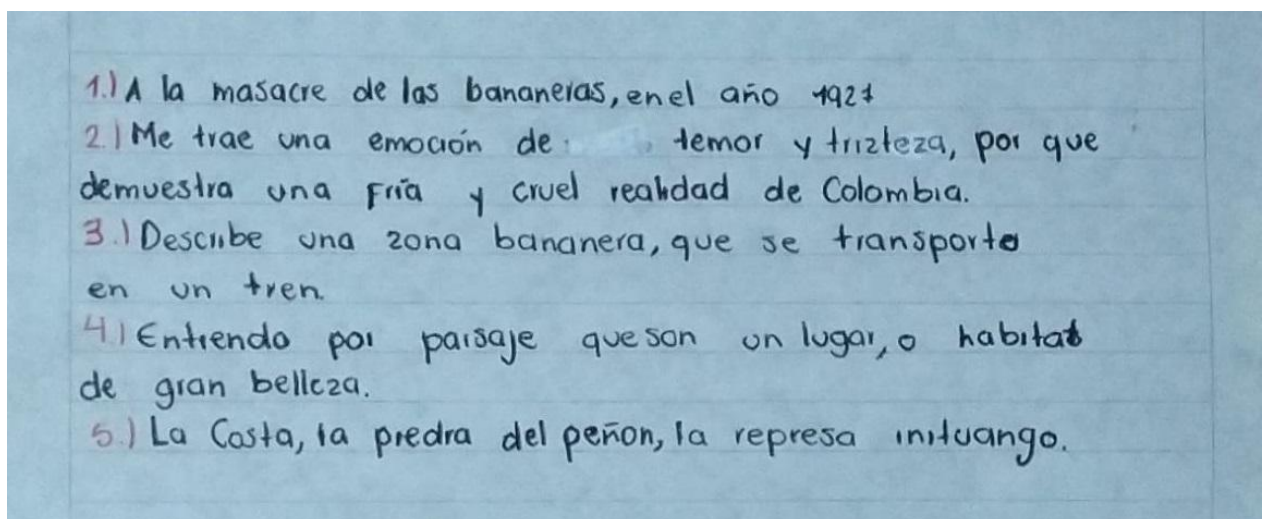
*El paisaje como experiencia estética en la construcción de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.*

	<p>Estudie el bachillerato en un colegio que no prepara maestros, por lo que mi intención no se debió a una idea concebida mucho antes. Soy licenciado en geografía e historia de la UdeA y magíster en educación de la Universidad de Medellín.</p>
3	<p><b>Durante sus años de experiencia, ¿Cuáles han sido los logros personales y profesionales que ha podido identificar desde su praxis docente?</b></p> <p>En la maestría que hice hace dos años investigué la forma en que los estudiantes se relacionan y forman comunidades con distintos propósitos, ya sea académicos, sociales, deportivos, de entretenimiento, etc. Ese estudio me sirvió para poder planear mejor mis espacios pedagógicos o clases pues me ha permitido comprender las motivaciones de los estudiantes respecto de las propuestas temáticas que el profesor presenta. Como ya dije, en lo profesional mi principal logro es ser magíster y espero muy pronto poder ser doctor en educación, y seguir formándome para ser cada vez un mejor maestro.</p>
4	<p><b>Con el ánimo de identificar sus ideas alternativas, ¿Cuál o cuáles son sus concepciones sobre el concepto de paisaje?</b></p> <p>El paisaje es lo que se nos presenta. Es el medio físico que ofrece alternativas para poder entenderlo, de ahí que podamos hablar de paisajes urbanos, rurales, semirurales, semiurbanos, etc. Los paisajes no son estáticos, el hombre los va modificando de acuerdo con sus necesidades y con sus intereses de progreso. El paisaje en ese sentido está muy vinculado con lógicas económicas pues representan medios de sobrevivencia para los seres humanos.</p>
5	<p><b>¿Ha integrado en su ejercicio como docente en ciencias sociales el concepto de paisaje? ¿Cómo?</b></p> <p>Sí, sí lo hago con los estudiantes de 6 y 7 grado. Para trabajar ese concepto prefiero acudir a las imágenes: fijas y en movimiento. Me ha resultado mejor hacerlo así que trabajarlo desde el discurso, pues he encontrado que los estudiantes comprenden más fácil cuando miramos y analizamos el paisaje desde lo gráfico. Sobre todo, cuando involucramos al hombre como un ser clave en la configuración que sufre el paisaje. Ya había hablado de los paisajes semirurales y semiurbanos. En esos conceptos es necesario ver que hace que un paisaje sea semirural, y es posible entender las dinámicas que han favorecido esa transformación. Ese tema lo trabajo de manera muy cercana al contexto de los estudiantes, por eso miramos la manera en que el barrio se ha transformado. El paisaje entonces se apoya desde miradas históricas.</p>

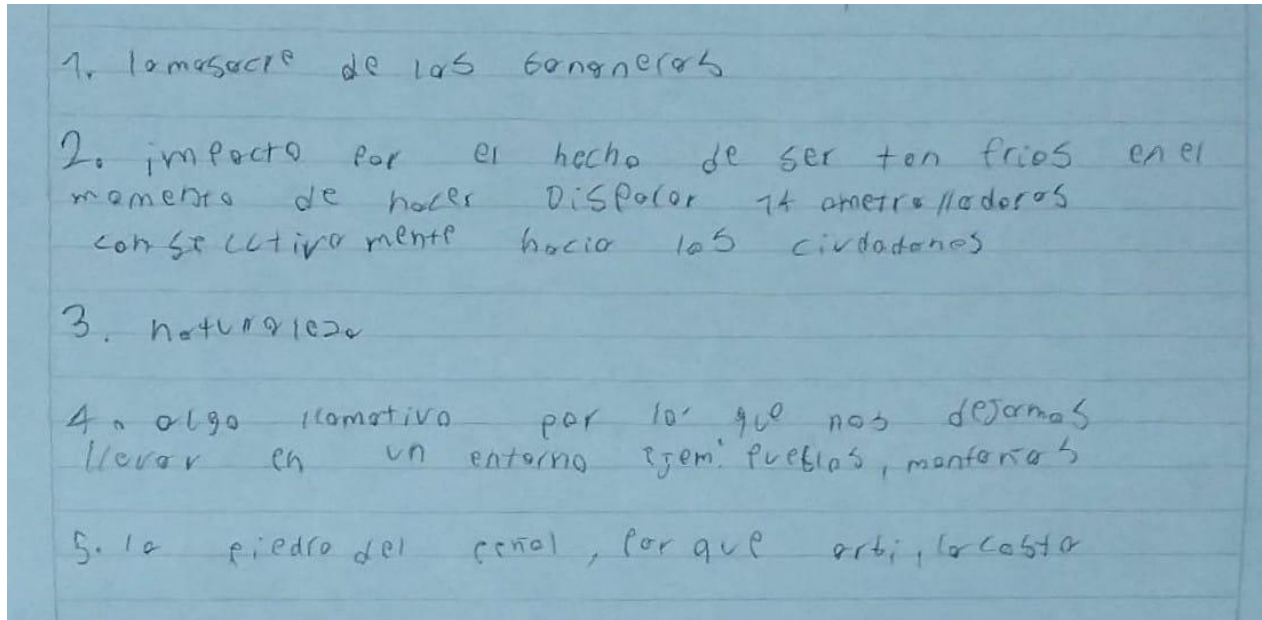
**Anexo 6. Fotografía de cuestionario abierto a estudiantes. Estudiante 1.**



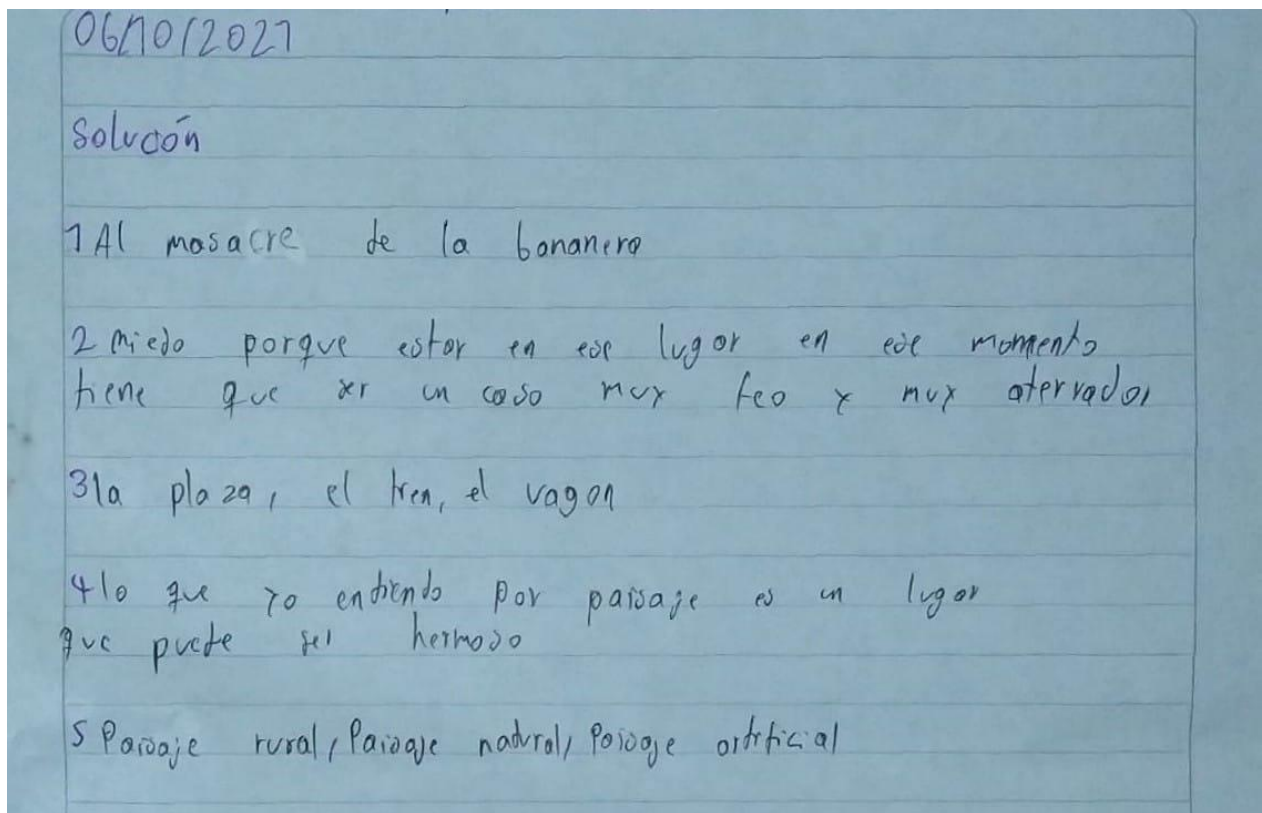
**Anexo 6. Fotografía de cuestionario abierto a estudiantes. Estudiante 2.**



**Anexo 6. Fotografía de cuestionario abierto a estudiantes. Estudiante 3.**



**Anexo 6. Fotografía de cuestionario abierto a estudiantes. Estudiante 4.**



**Anexo 6. Fotografía de cuestionario abierto a estudiantes. Estudiante 5.**

