

**Educación Geográfica y Fortalecimiento de Relaciones Socioespaciales: Mirada Reflexiva  
en Contexto Institucional-Comunitario**



**Javier Arturo Hernández Suárez**

**Universidad del Valle  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Geografía  
Maestría en Geografía  
Santiago de Cali  
2024**

JHS

**Educación Geográfica y Fortalecimiento de Relaciones Socioespaciales: Mirada Reflexiva  
en Contexto Institucional-Comunitario**



**Javier Arturo Hernández Suárez**

**Trabajo de Profundización para Optar al Título de Magíster en Geografía**

**Directora:**

**Zaida Liz Patiño Gómez**

**Doctora en Ciencias Sociales**

**Universidad del Valle  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Geografía  
Maestría en Geografía  
Santiago de Cali  
2024  
Agradecimientos**

Agradezco a Dios por la obtención de este objetivo profesional, a mi familia y en especial a mi hermana Claudeth Hernandez Suarez, a mi hijo javier José Hernandez Soto y a mí esposa María Alejandra Soto D, por su constante apoyo y a todas las demás personas que contribuyeron en la culminación de este proceso.

De manera especial, agradezco a la profesora Zaida Liz Patiño Gómez por la orientación suministrada en este trabajo de grado en su condición de directora.

De igual modo, agradezco a la Universidad del Valle y especialmente a las personas vinculadas con el programa académico de Maestría en Geografía por su colaboración a lo largo de este periodo de formación posgradual.

## Contenido

|                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Resumen.....</b>                                         | <b>11</b> |
| <b>Abstract.....</b>                                        | <b>12</b> |
| <b>Introducción .....</b>                                   | <b>13</b> |
| <b>1. Planteamiento del Problema de Investigación .....</b> | <b>16</b> |
| <b>2. Objetivos .....</b>                                   | <b>22</b> |
| 2.1. Objetivo General .....                                 | 22        |
| 2.2. Objetivos Específicos.....                             | 22        |
| <b>3. Justificación.....</b>                                | <b>23</b> |
| <b>4. Marco Referencial.....</b>                            | <b>25</b> |
| 4.1. Marco de Antecedentes Investigativos.....              | 25        |
| 4.2. Marco Teórico-Conceptual.....                          | 38        |
| 4.2.1. <i>Geografía y Vida Cotidiana</i> .....              | 38        |
| 4.2.2. <i>Geografía de la Percepción</i> .....              | 41        |
| 4.2.3. <i>Educación Geográfica</i> .....                    | 43        |
| 4.2.4. <i>Espacio Geográfico</i> .....                      | 46        |
| 4.2.5. <i>Entorno Escolar</i> .....                         | 48        |
| 4.2.6. <i>Relaciones Socioespaciales</i> .....              | 49        |
| 4.2.7. <i>Comunidad Educativa</i> .....                     | 52        |
| 4.3. Marco Contextual de Institución Educativa .....        | 53        |
| 4.3.1. <i>Reseña Histórica</i> .....                        | 54        |
| 4.3.2. <i>Aspectos Institucionales Generales</i> .....      | 56        |
| 4.3.3. <i>Localización</i> .....                            | 57        |
| 4.3.4. <i>Comunidad Educativa y Entorno</i> .....           | 59        |
| <b>5. Metodología .....</b>                                 | <b>61</b> |

|                                                                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1. Tipo de Estudio.....                                                                                                                                        | 61         |
| 5.2. Método .....                                                                                                                                                | 61         |
| 5.3. Técnicas e Instrumentos para la Recolección y Análisis de Información .....                                                                                 | 62         |
| 5.4. Categorías de Análisis .....                                                                                                                                | 64         |
| 5.5. Población y Muestra Analizada.....                                                                                                                          | 66         |
| 5.6. Procedimiento.....                                                                                                                                          | 68         |
| <b>6. Caracterización Contextual General del Espacio Geográfico: Barrio Calimio Desepaz en Comuna 21 de Cali (1988-2023).....</b>                                | <b>69</b>  |
| 6.1. Elementos Históricos.....                                                                                                                                   | 69         |
| 6.2. Aspectos Geográficos.....                                                                                                                                   | 73         |
| 6.3. Situación Socioeconómica .....                                                                                                                              | 77         |
| 6.4. Factores Ambientales .....                                                                                                                                  | 85         |
| <b>7. Espacios Sociales Cotidianos, Enseñanza de la Geografía y Determinantes de Relaciones Socioespaciales en Comunidad Educativa .....</b>                     | <b>90</b>  |
| 7.1. Aproximación a las Consideraciones Estudiantiles.....                                                                                                       | 90         |
| 7.2. Mirada a los Puntos de Vista de Padres y Madres de Familia.....                                                                                             | 94         |
| 7.3. Acercamiento a las Perspectivas Docentes.....                                                                                                               | 99         |
| <b>8. Fortalecimiento, Funcionalidades y Transformaciones Propiciadas por la Educación Geográfica en Relaciones Socioespaciales en Comunidad Educativa .....</b> | <b>105</b> |
| 8.1. Situación Estudiantil .....                                                                                                                                 | 105        |
| 8.2. Mirada de los Padres y Madres de Familia .....                                                                                                              | 110        |
| 8.3. El Caso Docente .....                                                                                                                                       | 114        |
| <b>9. Conclusiones y Recomendaciones.....</b>                                                                                                                    | <b>119</b> |
| 9.1. Conclusiones .....                                                                                                                                          | 119        |

|                                            |            |
|--------------------------------------------|------------|
| 9.2. Recomendaciones.....                  | 124        |
| <b>10. Referencias Bibliográficas.....</b> | <b>127</b> |
| <b>Anexos .....</b>                        | <b>137</b> |

## Lista de Figuras

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1.</b> Localización del Colegio Santa Isabel de Hungría Sede Calimio Desepaz (CSIHSCD) en el barrio Calimio Desepaz en la Comuna 21 de Cali ..... | 57 |
| <b>Figura 2.</b> Vista aérea del CSIHSCD en el barrio Calimio Desepaz en Cali .....                                                                         | 58 |
| <b>Figura 3.</b> Entrada principal al CSIHSCD en el barrio Calimio Desepaz en Cali .....                                                                    | 58 |
| <b>Figura 4.</b> División predial, primeros propietarios, urbanizadores y su naturaleza de la Poligonal E o área inicial de la Comuna 21 en Cali .....      | 70 |
| <b>Figura 5.</b> Equipamientos iniciales en Ciudadela Desepaz en la Comuna 21 de Cali .....                                                                 | 70 |
| <b>Figura 6.</b> Comparativo del crecimiento de Cali en el oriente producto del proceso urbanizador (1970-1980 frente a 1980-1993).....                     | 71 |
| <b>Figura 7.</b> Mal estado de la vía en la Calle 123 con Carrera 26T del barrio Calimio Desepaz .....                                                      | 74 |
| <b>Figura 8.</b> Mal estado de la vía en la Calle 126 con Carreras 26M3 y 26M4 del barrio Calimio Desepaz.....                                              | 74 |
| <b>Figura 9.</b> Barrio Calimio Desepaz en el contexto de la Comuna 21 de Cali.....                                                                         | 75 |
| <b>Figura 10.</b> Vivienda de tres pisos localizada en la Carrera 26m3 con Calle 121-122, barrio Calimio Desepaz.....                                       | 78 |
| <b>Figura 11.</b> Vivienda de dos pisos ubicada la Calle 124 con Carrera 26 M Esquina, barrio Calimio Desepaz.....                                          | 78 |
| <b>Figura 12.</b> Vivienda de un piso situada la Calle 126 con Carrera 26 M Esquina, barrio Calimio Desepaz.....                                            | 79 |
| <b>Figura 13.</b> Riñas en el barrio Calimio Desepaz y en la Comuna 21 de Cali .....                                                                        | 80 |
| <b>Figura 14.</b> Hurtos en el barrio Calimio Desepaz y en la Comuna 21 de Cali .....                                                                       | 81 |
| <b>Figura 15.</b> Homicidios en el barrio Calimio Desepaz y en la Comuna 21 de Cali.....                                                                    | 82 |
| <b>Figura 16.</b> Supermercado y almacén de ropa ubicados en la Carrera 26j con Calle 121 – 113 del barrio Calimio Desepaz .....                            | 82 |

|                                                                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 17.</b> Estación de gasolina localizada en la Calle 122 con Carrera 23 del barrio Calimio Desepez.....                                                             | 83  |
| <b>Figura 18.</b> Principales usos del suelo en el barrio Calimio Desepez en la Comuna 21 de Cali .....                                                                      | 84  |
| <b>Figura 19.</b> Contaminación por residuos sólidos en el barrio Calimio Desepez en la Comuna 21 de Cali en cercanías al jarillón del río Cauca .....                       | 87  |
| <b>Figura 20.</b> Contaminación por residuos sólidos en inmediaciones de la Carrera 28 D con Calle 121 del barrio Calimio Desepez.....                                       | 87  |
| <b>Figura 21.</b> Contaminación por residuos sólidos en proximidades a la Carrera 28 D con Calle 121 – 36 del barrio Calimio Desepez .....                                   | 88  |
| <b>Figura 22.</b> Cartelera realizada por el grupo de educandos en el taller de cartografía social aplicado.....                                                             | 93  |
| <b>Figura 23.</b> Evacuación del personal docente, administrativo y operativo del CSIHSCD mediante tanqueta de la policía el día de la vandalización de la institución ..... | 97  |
| <b>Figura 24.</b> Entrada principal del CSIHSCD al día siguiente de la vandalización perpetrada .....                                                                        | 97  |
| <b>Figura 25.</b> Cartelera construida por el grupo de padres y madres de familia en el taller de cartografía social efectuado .....                                         | 98  |
| <b>Figura 26.</b> Cartelera creada por el grupo de docentes en el taller de cartografía social elaborado .....                                                               | 103 |
| <b>Figura 27.</b> Mapa cognitivo colectivo elaborado por el grupo de estudiantes en el taller de cartografía social aplicado .....                                           | 109 |
| <b>Figura 28.</b> Mapa social realizado por el grupo de padres y madres de familia en el taller de cartografía social implementado.....                                      | 113 |
| <b>Figura 29.</b> Mapa social construido por el grupo de docentes en el taller de cartografía social realizado.....                                                          | 117 |

### **Lista de Tablas**

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabla 1.</b> Operacionalización de las categorías de análisis definidas..... | 65 |
| <b>Tabla 2.</b> Muestra establecida en el presente estudio .....                | 67 |

## Lista de Anexos

|                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Anexo A.</b> Cuestionario semiestructurado aplicado a estudiantes del CSIHSCD .....                                                                              | 137 |
| <b>Anexo B.</b> Cuestionario semiestructurado aplicado a padres y madres de familia de estudiantes del CSIHSCD.....                                                 | 138 |
| <b>Anexo C.</b> Cuestionario semiestructurado aplicado a docentes de ciencias sociales del CSIHSCD .....                                                            | 139 |
| <b>Anexo D.</b> Taller de cartografía social desarrollado con estudiantes, padres, madres de familia y docentes del CSIHSCD.....                                    | 140 |
| <b>Anexo E.</b> Matriz discursiva para el análisis de entrevistas aplicadas a estudiantes, padres, madres de familia y docentes del CSIHSCD.....                    | 142 |
| <b>Anexo F.</b> Matriz social para el análisis del taller de cartografía social aplicado a estudiantes, padres, madres de familia y docentes del CSIHSCD.....       | 143 |
| <b>Anexo G.</b> Consentimiento informado para autorización de la participación en el estudio por parte de estudiantes, padres y madres de familia del CSIHSCD ..... | 144 |
| <b>Anexo H.</b> Consentimiento informado para autorización de la participación en el estudio por parte de docentes de ciencias sociales del CSIHSCD.....            | 145 |

## Resumen

El presente estudio tiene como propósito general determinar las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa del Colegio Santa Isabel de Hungría residente del barrio Calimio Desepaz en la ciudad de Cali. El enfoque metodológico es cualitativo y las técnicas de recolección de información principales son la revisión documental, la entrevista semiestructurada, la observación en contexto y la cartografía social. Se realiza una caracterización contextual general del barrio mencionado; se identifican las percepciones sobre los espacios sociales cotidianos, la manera en que es enseñada la geografía y los factores determinantes de las relaciones socioespaciales desarrolladas; y se reconocen las funcionalidades y transformaciones propiciadas por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales presentadas. Los resultados muestran una incidencia significativa de problemas estructurales como pobreza, violencia, inseguridad y vandalización del espacio público en las relaciones socioespaciales establecidas. Se concluye que el conocimiento espacial del entorno, el reconocimiento de problemáticas y soluciones; el entendimiento de las configuraciones, distribuciones, sentidos, significados y propósitos relativos al espacio; el uso responsable de este; el respeto por el espacio, medio ambiente y por las demás personas; las experiencias espaciales y su impacto en las perspectivas de la realidad; y el reconocimiento de espacios y sus funciones vitales, representan las principales contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales en el entorno educativo y comunitario.

**Palabras clave:** comunidad educativa, cotidianidad, educación geográfica, espacio geográfico, relaciones socioespaciales.

### **Abstract**

The present study has as a general purpose determine the contributions of geographic education in strengthening the sociospatial relationships established in the school environment and daily life of the educational community of Santa Isabel de Hungría School residing in the Calimio Desepaz neighborhood in the city of Cali. The methodological approach is qualitative and the main information collection techniques used are documentary review, semi-structured interview, observation in context and social cartography. A general contextual characterization of the mentioned neighborhood is carried out; perceptions about everyday social spaces, the way in which geography is taught and the determining factors of the sociospatial relationships developed are identified; and the functionalities and transformations generated by geographic education in the sociospatial relationships presented are recognized. The results show a significant incidence of structural problems such as poverty, violence, insecurity and vandalization of public space in established sociospatial relationships. It is concluded that spatial knowledge of the environment, recognition of problems and solutions; the understanding of the configurations, distributions, senses, meanings and purposes related to space; the responsible use of this; respect for space, environment and other people; spatial experiences and their impact on perspectives about reality; and the recognition of spaces and their vital functions, represent the main contributions of geographic education in strengthening sociospatial relationships in the educational and community environment.

**Keywords:** educative community, everyday life, geographic education, geographic space, sociospatial relationships.

## Introducción

[...] la práctica espacial consiste en una proyección sobre un campo (espacial) de todos los aspectos, elementos y momentos de la práctica social. En el proceso, estos están separados el uno del otro, aunque esto no significa que el control general es abandonado ni por un momento [...]. (Lefebvre, 1991, p. 8)

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento además de posibilitar al sujeto la comprensión y apropiación del saber, la incorporación de datos e información específica, precisan para su integralidad de la vinculación de lo que puede denominarse un marco de referencia que lo otorga la contextualización del conocimiento. Es decir, no solo es central la manera en que lo enseñado y lo aprendido se relaciona con los procesos, situaciones y dinámicas afrontadas por el sujeto en un espacio y tiempo determinado, sino cómo lo comprendido y lo apropiado posibilita el entendimiento de la realidad, la satisfacción de necesidades y la resolución de problemas o al menos la identificación de posibilidades reales sobre el particular.

En el área de ciencias sociales lo antes descrito adquiere aún mayor relevancia tanto por su objeto de estudio como por las perspectivas y consideraciones construidas con respecto a dicha área en donde la alusión a su poca significatividad y funcionalidad, su énfasis excesivo en lo teórico, conceptual y en los contenidos son aspectos característicos que han sido motivados en gran parte por prácticas educativas tradicionalistas que desdican del verdadero carácter integral de esta área. Una de las disciplinas principales de las ciencias sociales como es la geografía no es ajena a esta situación al llegar al punto de ser identificada casi que única y exclusivamente con la representación del espacio a partir del “recurso principal” que emplea como es la cartografía, dejando de lado el papel clave de la geografía en el análisis, explicación, interpretación y comprensión de procesos, relaciones e interacciones socioespaciales.

Esto a su vez, desvirtúa el papel de la enseñanza y aprendizaje escolar de la geografía especialmente desde sus aportes al sujeto en el reconocimiento y entendimiento de situaciones ocurridas en sus contextos o ámbitos más próximos como es el caso de la escuela, barrio, hogar,

comunidad, ciudad, entre otros. En respuesta a ello, los enfoques o direccionamientos diferentes en los procesos formativos en geografía son claves tanto en la reivindicación de este campo de conocimiento como en la identificación clara y evidente de su papel en el análisis y comprensión integral de necesidades, problemáticas y situaciones que afectan a grupos humanos y comunidades en contextos determinados.

Como lo plantean Mendieta et al. (2023) al manifestar que la enseñanza de las Ciencias Sociales, en especial de la geografía debe ser resignificada desde lo institucional y pedagógico debido a que se precisa de un conocimiento que trascienda la simple localización y lo memorístico para permitir el desarrollo de la capacidad analítica del sujeto en lo relativo a sus entornos más cercanos con la intención de propiciar la comprensión desde el contexto tanto de dinámicas nacionales como globales. Ello guarda estrecha relación con los cinco objetivos fundamentales que deben orientar la formación en geografía asociados con la obtención de un saber básico del espacio terrestre y de la vida de las personas en la Tierra; la capacidad de ubicación de los lugares y los acontecimientos tanto en el mapa y en sus correspondientes entornos y diversas escalas; la comprensión y explicación de las maneras de funcionamiento de los distintos territorios y de la sociedad en general en el contexto de dichos espacios; la preparación para la acción cotidiana; y el desarrollo de competencias transversales asociadas con la observación, el análisis, la representación, el manejo de información, el reconocimiento de situaciones, la identificación de relaciones entre hechos, entre otros (Mérenne-Schoumaker, 2006).

Esto es lo que viene procurando el Colegio Santa Isabel de Hungría sede Calimio Desepaz (en adelante CSIHSCD) en pro de, por un lado, aportar en la construcción de tejido social en y desde los procesos educativos desarrollados en las diferentes áreas del saber, entre ellas, las ciencias sociales y particularmente la geografía, y por otro lado, coadyuvar en el forjamiento de relaciones adecuadas entre los actores educativos y su entorno circundante. En este sentido, el estudio descriptivo y cualitativo propuesto busca determinar las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa del Colegio Santa Isabel de Hungría residente del barrio Calimio Desepaz en la ciudad de Cali.

Para el desarrollo de lo anterior el estudio está estructurado en ocho capítulos. En el primero, se presenta el planteamiento del problema de investigación. En el segundo, se formulan los objetivos que direccionan el trabajo. El capítulo tres se centra en la justificación o razón de ser del estudio. En el capítulo cuatro, se alude al marco referencial (marco de antecedentes investigativos, marco teórico-conceptual y marco contextual). En el capítulo cinco, se relacionan los aspectos metodológicos (tipo de estudio, método, técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de información, categorías de análisis, población, muestra y procedimiento seguido). En el capítulo seis, se realiza la caracterización histórica, geográfica, socioeconómica y ambiental general del barrio Calimio Desepez en la Comuna 21 de Cali en donde se localiza el CSIHSCD. Esto a partir de la consulta y revisión documental y la observación en contexto.

En el capítulo siete, son identificadas las percepciones sobre los espacios sociales cotidianos (barrio, colegio y hogar), la manera en que es enseñada la geografía en el CSIHSCD y los factores determinantes de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa respectiva. Por su parte, en el capítulo ocho se reconocen las funcionalidades y transformaciones propiciadas por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa analizada. Lo anterior mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y la realización de cartografía social por parte de estudiantes, padres de familia y docentes. Finalmente, en el capítulo nueve, son expuestas las conclusiones y recomendaciones arrojadas por el estudio efectuado.

## **1. Planteamiento del Problema de Investigación**

En la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y en particular de la geografía han predominado históricamente prácticas tradicionalistas de carácter reduccionista, excluyente, determinista y que desvirtúan la verdadera importancia, funcionalidad y papel que presenta dicha disciplina en la interpretación, el análisis y comprensión de la realidad. Al respecto, Santiago (2014) considera que en la enseñanza de la geografía escolar la formación se fundamenta en la transmisión de contenidos apegados a los programas de estudio y textos escolares con poca incidencia en la comprensión integral de la compleja situación en el orden ambiental, geográfico y social del entorno cercano. De igual forma, no se da cabida a los problemas sociales, a la utilización de los conocimientos y prácticas propias de la investigación científica para la construcción de saberes a partir de roles participativos de los educandos, lo cual conduzca al desarrollo de la formación de la conciencia crítica, reflexiva y creativa.

Para Bernal et al. (2021) el manejo dado a los contenidos en la enseñanza y aprendizaje de la geografía se constituye en una de las principales fuentes generadoras de inconvenientes que dificultan que esta disciplina cumpla con su propósito educativo y formativo. Esto debido a que los métodos empleados se basan en la simple localización, descripción y memorización de información, dejando de lado el marco explicativo y comprensivo necesario para el entendimiento y análisis del espacio geográfico. De esta manera, la concepción de geografía de los estudiantes se circunscribe a una ciencia de carácter aplicado, la cual ofrece técnicas y principios prácticos. Por su parte, el accionar docente se fundamenta en la reproducción en el aula de teorías preexistentes, sin opción alguna del desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en los educandos.

Desde la perspectiva de Gómez y Ochoa (2020) una de las manifestaciones centrales del inadecuado manejo dado a la enseñanza y aprendizaje de la geografía es la desmotivación general que presentan los estudiantes hacia esta disciplina social. Ello producto de las relaciones tradicionales promovidas centradas en un rol pasivo por parte del educando y la consideración del conocimiento como una simple acumulación de información sin objetivos claramente

definidos, reproduciendo de esta manera, prácticas anquilosadas de enseñanza y aprendizaje de la geografía en donde hay poco lugar para el uso del conocimiento geográfico en la vida cotidiana.

Esto hace que en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y en especial en la geografía se afronten en la actualidad diversas exigencias y desafíos relacionados con las posibilidades de comprensión, análisis, reflexión y establecimiento de relaciones por parte de los actores educativos con diversos procesos, situaciones y problemáticas de orden social que los afectan de manera directa e indirecta. A lo que se suma, la necesidad de larga data en el proceso formativo en esta disciplina de la promoción de aprendizajes significativos, de la funcionalidad y aplicabilidad del saber en pos del fortalecimiento del interés y motivación general del educando hacia el conocimiento geográfico como campo a partir del cual puede identificar y entender su rol en un contexto determinado, las relaciones existentes entre los actores sociales y entre estos y el entorno en el que se desenvuelven.

En Colombia, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y específicamente de la geografía no ha sido ajena a la situación antes descrita. Esto se puede identificar a lo largo del tiempo como por ejemplo, en la segunda parte del siglo XX, momento en el cual, se presenta lo que Taborda (2015) denomina la invisibilización del saber geográfico escolar representada en la reducción de los contenidos curriculares como resultado tanto de la incursión posterior a los años sesenta, de los llamados estudios sociales, anteceditos por las ciencias sociales como del énfasis y centralidad dada a nuevas temáticas de carácter transversal relativas a derechos humanos y educación para la paz, además de la diversidad de cátedras.

De igual modo, a mediados de la década de los años ochenta cuando predominó una concepción generalizada en el país en torno a la geografía basada en el denominado determinismo geográfico, según la cual, esta no es una ciencia sino un conjunto de características de las regiones asociadas con lo físico (relieve, clima hidrografía, entre otros) que otorgan cierta identidad y permiten la explicación *per se* del conjunto de desigualdades humanas regionales. Esta perspectiva ha calado directamente en las orientaciones dadas a los procesos educativos en el marco de la geografía. De este modo, los textos escolares se han elaborado en función de

ciertos intereses dominantes que a lo largo del tiempo han legitimado una perspectiva parcial de la relación entre ser humano y naturaleza y un enfoque de superioridad del hombre del norte sobre el del sur. Esto conllevó a que desde la escuela se reprodujeran explicaciones de las desigualdades en cuanto a desarrollo como producto de las circunstancias de orden natural (Baquero et al., 2019).

Por su parte, Pulgarín (2010) considera que la enseñanza y aprendizaje de la geografía en Colombia se ha caracterizado por ser vista como simple asignatura o materia inicialmente aislada ofertada en la educación básica, la cual se circunscribía a la enumeración de hechos geográficos y la descripción verbal de información de índole geofísica y posteriormente como parte integrante del área de ciencias sociales. Esto ejerció influencia directa en los procesos educativos adelantados en esta disciplina al no dar cabida a saberes que fueran más allá de la mera localización de lugares, recursos e identificación y relato de características del espacio terrestre.

Desde la óptica de Patiño y Buitrago (2016) lo que ha prevalecido en Colombia es lo que puede denominarse una educación geográfica estática. Es decir, centrada en la localización de espacios, lugares, regiones, eventos, procesos y fenómenos socioespaciales desprovistos de conexión o vínculo con los actores educativos, lo cual no solo impide la incorporación de las dimensiones personales del ser humano y sus capacidades para la toma de decisiones en el espacio, sino que incentiva actitudes y comportamientos desmotivantes y de apatía hacia la geografía. Frente a ello, sugieren lo que llaman una educación geográfica *lugarizada*, entendida como aquella fomentadora de vínculos, relaciones e interacciones entre el sujeto y el espacio geográfico tanto para la generación de sentido y significado en el aprendizaje como para la comprensión adecuada de lo estudiado.

En esta línea, es de remarcar lo formulado por Arteaga et al. (2016) para quienes la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI requiere cambios significativos que permitan el paso de un educador-transmisor de saberes a un educador-creador de posibilidades para que el estudiante sea el productor y constructor del conocimiento a partir de la utilización de métodos propios del científico social para el abordaje de situaciones y problemas presentados en el entorno. Como ya se ha dejado entrever, una de las ciencias sociales en donde se evidencia con

mayor claridad lo anterior es en la geografía que desde una perspectiva tradicional y reduccionista ha sido concebida y asociada con la simple descripción y caracterización espacial y el estudio de procesos relacionados que en muchos casos son ajenos, distantes y no presentan vínculo alguno con el entorno y contexto próximo de quienes se dedican a esta actividad (Gómez y Ochoa, 2023).

Esto suele ocurrir especialmente en la escuela, en donde la geografía es asociada casi que, de manera inmediata con la elaboración de mapas, la identificación de los elementos del espacio geográfico, la localización de puntos y lugares específicos haciendo uso de la misma cartografía y del plano cartesiano, entre otros. Tales aspectos si bien hacen parte del estudio de la geografía no representan en su totalidad e integralidad el objeto de estudio y campo de acción de esta como una de las principales ciencias sociales. Ello como es de esperar, genera ciertas implicaciones relacionadas, por una parte, con lo que puede denominarse una contraposición entre realidad y educación geográfica, en donde en la primera predomina la complejidad, las paradojas y la incertidumbre, y en la segunda impera lo perdurable, inalterable, absoluto y dogmático (Santiago, 2018). Lo cual se traduce en la desarticulación general entre realidad y educación geográfica con las consiguientes confusiones en los educandos.

Por otra parte, con la sobrevaloración del contenido en el proceso formativo en geografía que atenta directamente contra la utilidad y practicidad del saber, los aportes en el desarrollo formativo, personal y social del educando, la contextualización y dinamismo de la enseñanza y aprendizaje de la geografía, entre otros (Llanos et al., 2018). Esto configura perspectivas según las cuales “entre más se sepa mejor” por encima de la funcionalidad, aplicabilidad y utilidad del saber geográfico para la comprensión de la realidad, la resolución de problemas, la satisfacción de necesidades o la identificación de alternativas de acción y gestión en pro de la generación de impactos positivos en comunidades o grupos humanos en espacios geográficos específicos.

Como respuesta a lo anterior y en el marco de su labor misional encaminada hacia la transformación y el mejoramiento social, el CSIHSCD localizado en el barrio Calimio Desepaz, en la Comuna 21 de Cali, perteneciente al Distrito de Aguablanca, viene desde el año 2019

adelantando diferentes prácticas y espacios educativos orientados hacia un repensar y reformulación general del quehacer pedagógico desarrollado en las diferentes áreas del saber. Esto en aras de una mayor articulación con el propósito institucional general que lo caracteriza desde su fundación en el año 1997 centrado en la búsqueda de formación integral de los sujetos; en la misión, visión y modelo pedagógico fundamentados en la multidimensionalidad humana, evangelización, innovación, inclusión social, búsqueda de paz, calidad humana y educativa y transformación social (CSIHSCD, 2023). Al igual que con la intención de promover la significatividad, utilidad y aplicabilidad del saber en beneficio de los diferentes actores educativos, sus relaciones con los demás y con su entorno.

En el área de ciencias sociales dicho replanteamiento ha encontrado distintos ámbitos o campos de acción como es el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía a los cuales se les ha intentado otorgar una orientación diferente o alternativa a la que tradicionalmente ha dominado en esta disciplina social y ha generado apatía y desinterés en los actores educativos, en especial en los estudiantes. A lo que se suma, el hecho de que debido a que el CSIHSCD se halla situado en un contexto social y comunitario con unas necesidades y problemáticas específicas características del Distrito de Aguablanca, de la Comuna 21 y del barrio Calimio Desepaz como espacios geográficos de mayor escala o dimensión (pobreza, desempleo, inseguridad, violencia, drogadicción, pandillaje, vandalización del espacio público y del propio CSIHSCD, entre otras), esto conduce necesariamente al reconocimiento e implementación de acciones y estrategias desde la educación geográfica que posibiliten de cierta manera el abordaje de dichas problemáticas.

Lo expuesto se ha enfocado fundamentalmente dado el contexto institucional y comunitario presentado, en las contribuciones o aportes de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales desarrolladas tanto en el entorno escolar del colegio mencionado como en la comunidad educativa en general habitante del barrio Calimio Desepaz en la ciudad de Cali. Esto a partir de la consideración de aspectos contextuales, perceptivos, didácticos, determinantes sociales, funcionales y transformaciones agenciadas por la educación geográfica que han incidido directamente en las relaciones socioespaciales que los actores educativos han establecido en sus contextos o entornos más cercanos. En conformidad

con lo referido y considerando el potencial de la educación geográfica en la construcción de espacios dignos de convivencia ciudadana, surge la siguiente pregunta-problema orientadora del estudio propuesto: ¿cuáles son las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa del Colegio Santa Isabel de Hungría residente del barrio Calimio Desepaz en la ciudad de Cali?

Para dilucidar dicho interrogante, se formulan algunas preguntas de carácter específico directamente asociadas como: ¿cuáles son las características históricas, geográficas, socioeconómicas y ambientales generales del barrio Calimio Desepaz en la Comuna 21 de Cali en donde se localiza el CSIHSCD?; ¿cuáles son las percepciones sobre los espacios sociales cotidianos, la manera en que es enseñada la geografía en el CSIHSCD y los factores determinantes de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa respectiva? y ¿cuáles son las funcionalidades y transformaciones propiciadas por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales presentadas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa analizada?

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo General**

Determinar las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa del CSIHSCD en la ciudad de Cali.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Realizar una caracterización histórica, geográfica, socioeconómica y ambiental general del barrio Calimio Desepaz en la Comuna 21 de Cali en donde se localiza el CSIHSCD (1988-2023).

- Identificar las percepciones sobre los espacios sociales cotidianos, la manera en que es enseñada la geografía en el CSIHSCD y los factores determinantes de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa respectiva.

- Reconocer las funcionalidades y transformaciones propiciadas por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales presentadas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa analizada.

### 3. Justificación

El presente estudio se justifica a partir de tres aspectos esenciales enmarcados en la conveniencia y relevancia social como algunos de los criterios centrales propuestos por Hernández et al. (2014) para establecer la razón de ser de una investigación. En primer lugar, porque el papel o rol desempeñado por la educación geográfica no se limita única y exclusivamente a la identificación, caracterización y descripción de procesos espaciales que en muchos casos son ajenos o distantes a los actores educativos como tradicionalmente se ha tendido a realizar en este campo, sino también posibilita una mayor y mejor comprensión de la realidad y del conjunto de relaciones establecidas por parte de los sujetos con aquellos espacios más próximos en el contexto escolar y de la vida cotidiana. Esto como punto de partida para el reconocimiento de posibilidades reales de fortalecimiento en la interacción: ser humano-entorno.

Sobre el particular Santiago (2021) considera que desde la educación geográfica se plantea la necesidad de comprensión de que la enseñanza de la geografía no debe seguir circunscrita al simple entendimiento de los aspectos físico-naturales del territorio y la memorización de sus características geográficas. En contraste, el énfasis debe estar dado en el fomento de respuestas adecuadas a los cambios y transformaciones cotidianas. Esto es, la renovación del acto educativo para la promoción de explicaciones alternativas de la realidad geográfica en aras de la comprensión e interpretación crítica de sucesos relacionados.

En segundo lugar y en afinidad con lo anterior, en virtud de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales y en especial de la geografía deben propender por la generación de aprendizajes significativos. Es decir, la funcionalidad y aplicabilidad del conocimiento adquirido en el abordaje de situaciones, problemas y procesos que permitan ir más allá de la simple acumulación excesiva, memorística y sin sentido de datos e información. Como claramente se plantea en los lineamientos curriculares en el área de ciencias sociales por parte del propio Ministerio de Educación Nacional (2002) en donde se refiere entre otros aspectos, a la necesidad de abordaje de problemas, preguntas, procesos, conceptos y herramientas de las

ciencias sociales para otorgarle un enfoque o direccionamiento general diferente a la formación en este campo de conocimiento.

En tercer término, porque los profesionales en el área de la educación y particularmente en el campo de las ciencias sociales con un claro énfasis en la enseñanza y aprendizaje de la geografía, tienen un gran compromiso, responsabilidad y misión de aportar desde su labor en la formación de sujetos críticos, reflexivos y analíticos, lo cual permita generar impactos positivos en el mediano y largo plazo en contextos educativos y comunitarios específicos. Tal y como se viene adelantando en el CSIHSCD desde el año 2019 en el marco de su propuesta educativa a partir de las diferentes áreas del saber, en especial las ciencias sociales y sobre todo desde la geografía en cabeza del autor del presente trabajo y otros profesionales desde sus roles y funciones como docentes de dicha institución educativa.

#### **4. Marco Referencial**

En este capítulo se realiza la respectiva fundamentación teórica, conceptual y contextual del estudio a partir de la exploración y revisión de los antecedentes investigativos, el abordaje de conceptualizaciones claves como geografía y vida cotidiana, geografía de la percepción, educación geográfica, espacio geográfico, entorno escolar, relaciones socioespaciales y comunidad educativa, al igual que la consideración de aspectos históricos, institucionales generales, de localización y referentes a la comunidad educativa y entorno de la institución educativa indagada.

##### **4.1. Marco de Antecedentes Investigativos**

Las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de comunidades educativas ha sido una temática poco estudiada, lo cual otorga mayor importancia al presente trabajo en aras de su aporte sobre el particular. No obstante, se identificaron tanto en el contexto internacional como en el orden nacional algunas investigaciones relacionadas con el enfoque o direccionamiento general dado al estudio aquí presentado en el sentido de la promoción de propuestas, abordajes y énfasis diferentes o alternativos en la enseñanza y aprendizaje de la geografía y la vinculación, análisis y reflexión de aspectos, procesos o situaciones cercanas a los actores educativos en aras de la contextualización y significatividad de la educación geográfica. Sobre estas publicaciones consultadas fundamentalmente en repositorios institucionales de educación superior (Universidad de Extremadura, Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle), redes de investigación y colaboración (Red de Investigadores Educativos Chihuahua, REDIECH y ResearchGate) y portales educativos (Acervo Digital Educativo del Gobierno del Estado de México) se detalla a continuación, enfatizando en elementos como sus objetivos, principales aspectos metodológicos, conclusiones y aportes centrales al presente trabajo.

En el ámbito internacional, Pérez et al. (2012) realizaron un abordaje general con respecto a los aportes científicos, operativos y organizacionales relativos al desarrollo de la ciencia geográfica en los últimos tiempos en el contexto latinoamericano. Para ello, efectuaron una consulta y revisión documental como estrategia metodológica central, la cual permitió la realización de una compilación bibliográfica de trabajos de distintos países de América Latina que refieren a la manera en que ha sido encarada la ciencia geográfica y la relevancia otorgada en distintos niveles educativos a esta, al igual que lo relativo a su función en esta región del mundo. En tal sentido, las conclusiones más sobresalientes estuvieron relacionadas con la tendencia a una reivindicación del conocimiento geográfico, situación expresada en un mayor desarrollo académico e investigativo sobre el particular que a su vez, ha permitido visibilizar la función social de la geografía más allá de lo descriptivo para situarse en lo explicativo, analítico, crítico y reflexivo como clave en la comprensión de los procesos socioespaciales.

La contribución del estudio mencionado se sitúa en la conciencia y evidencia en torno a la existencia de claras iniciativas y prácticas desde diferentes ámbitos encaminadas hacia un repensar de la ciencia geográfica que permita superar concepciones tradicionales, descontextualizadas y desvirtuadas al respecto para reconocer y entender la relevancia de este campo del saber en los últimos años en donde los desafíos y exigencias en las relaciones entre sociedad y naturaleza cada vez son mayores.

Así mismo Arenas y Salinas (2013) exploran las transformaciones en la enseñanza de la geografía, destacando cómo estas innovaciones responden a las demandas contemporáneas de la educación y la sociedad. El enfoque principal se centra en la necesidad de renovar tanto el contenido geográfico como los métodos pedagógicos para hacer frente a los desafíos del mundo moderno. En ese sentido la educación geográfica ha buscado la integración de nuevos temas emergentes como el cambio climático, la sostenibilidad y la globalización. Estos temas reflejan las preocupaciones actuales y la necesidad de una ciudadanía informada y activa, además busca una perspectiva multiescalar que se enfatiza la importancia de analizar fenómenos desde una escala local hasta una global, comprendiendo las interconexiones y las dinámicas espaciales que configuran el mundo.

De igual importancia se recomienda hacer una contextualización en la enseñanza de la educación geográfica debe ser relevante y contextualizada, atendiendo a las realidades locales y

regionales de los estudiantes. Esto implica un currículo flexible que pueda ajustarse a diferentes contextos y necesidades, finalmente haciendo un énfasis en la Acción y la Participación Ciudadana se destacando la importancia de preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos activos, capaces de tomar decisiones informadas y contribuir a la sociedad de manera significativa.

Del mismo modo, Santiago y Rincón (2012) estudiaron la función social de la geografía y su enseñanza en América Latina y El Caribe, enfatizando en aspectos como el tratamiento pedagógico de su problemática ambiental y geográfica, suscitada por las formas de organización del territorio y sus consecuencias en la distribución ambiental, la dinámica espacial y la complejidad geográfica de esta parte del mundo. Para tal propósito, efectuaron una revisión bibliográfica como procedimiento para la estructuración de una reflexión acerca del proceso social e histórico relacionado con el tema y la manera en que ha sido intervenido el territorio y organizado el espacio geográfico como objeto principal de la geografía. Se concluye que posterior a la Segunda Guerra Mundial, los países latinoamericanos y caribeños han sido vinculados en el denominado Tercer Mundo, lo cual no solo reafirma las situaciones históricas de coloniaje y neocoloniaje acontecidas, sino que los coloca en un estado de marginalidad en el marco de las dinámicas de globalización.

Lo anterior exige el análisis, reflexión y consideración de factores asociados con: el proceso histórico causante de la actual realidad ecológica, ambiental y geográfica de Latinoamérica y el Caribe; el fortalecimiento de los mecanismos de integración geopolítica para la consolidación de la unidad en esta parte del mundo; el abordaje de la renovación en el orden teórico y metodológico de la geografía para el encaramiento del espacio geográfico como producto de la relación sociedad-naturaleza; el desarrollo de la educación geográfica con la intención de formación ciudadana con carácter crítico, creativo y emprendedor en procura del mejoramiento de la calidad ambiental, geográfica y social; el fomento de la enseñanza de la geografía desde la realidad, vivencias y experiencias; y la renovación de la práctica escolar

cotidiana de la enseñanza geográfica mediante la incorporación de la comunidad local desde la investigación didáctica de problemáticas ambientales, geográficas y sociales.

El aporte central de esta investigación se enmarca en la identificación de que gran parte de la situación que ha vivido la geografía y los procesos de enseñanza y aprendizaje en dicho campo tienen claras causas y explicaciones sociales, históricas y culturales, lo cual ha determinado las posibilidades y limitaciones reales para cambios sobre el particular. De igual forma, en lo atinente a la necesidad de encarar diversos retos para el reposicionamiento y reivindicación de la geografía como campo del saber clave en la comprensión y análisis integral de la realidad.

Se destaca además el trabajo a cargo de Araya (2012) orientado al abordaje de la función social de la geografía educacional en Chile a partir de una mirada general resaltando su relevancia social en los procesos formativos de ciudadanos geográficamente informados y conscientes de las potencialidades y limitaciones de los territorios habitados. Para lo expuesto, se empleó como estrategia metodológica clave la consulta y revisión documental a partir de tres ámbitos referentes a los antecedentes y la situación actual de la educación geográfica en Chile, las tendencias actuales de la educación geográfica y los desafíos encarados por la educación geográfica en Chile. Dentro de las conclusiones arrojadas sobresale las contribuciones de los docentes y académicos en el fortalecimiento de la educación geográfica en Chile, la sustentabilidad y formación ciudadana como principales tendencias de la educación geográfica en el país austral y el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de la geografía como principal desafío de la educación geográfica chilena. Las aportaciones de este estudio se enmarcan en lo que puede denominarse la necesidad y pertinencia de contextualizar y articular la educación geográfica conforme con las demandas y exigencias del momento histórico.

Es importante referir al trabajo a cargo de Sousa et al. (2016) en el marco del Geoforo Iberoamericano, el cual tuvo como propósito el abordaje reflexivo de las salidas de campo como medio de carácter empírico en la investigación académica y como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Desde esta perspectiva, son valorados los aportes de las salidas de campo y se explica el contexto teórico en el que se sitúan con el propósito de

construcción de una síntesis y reflexión concerniente a sus elementos metodológicos y didácticos. La metodología seguida se fundamenta en lo documental, descriptivo y reflexivo a partir de la indagación en publicaciones relacionadas acerca del tema, en especial los casos de países como Brasil y España. Las conclusiones principales remiten a que en ambos países se vienen adelantando debates atinentes a las competencias docentes para la reflexión crítica acerca de la práctica misma, lo cual es punto de partida y condición esencial para que las salidas de campo se constituyan en verdaderos medios significativos encaminados tanto a la articulación entre conceptos, teorías, perspectivas e interpretaciones del espacio geográfico en diferentes niveles escolares como a la adquisición y desarrollo de la conciencia espacial del entorno.

Al igual que Moreno y Álvarez (2019) en el Geoforo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se hace una integración en el desarrollo de unidades didácticas para la enseñanza de la geografía en las ciencias sociales. Se traza como objetivos examinar el papel de las TIC en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, sugerir estrategias para optimizar el uso de TIC en la educación geográfica.

La incorporación de las TIC en las unidades didácticas mejoró la comprensión de conceptos geográficos y aumentó la motivación de los estudiantes.

Se señalaron varios desafíos, como la necesidad de formación continua para los docentes y la adecuación de las infraestructuras tecnológicas en las instituciones educativas.

Además, invertir en la mejora de las infraestructuras tecnológicas en las escuelas, fomentar de la colaboración interdisciplinaria. Promover una mayor colaboración entre docentes de diferentes disciplinas para una integración más efectiva de las TIC en el currículo.

La contribución del estudio en referencia se fundamenta, por un lado, en el reconocimiento de la importancia de lo vivencial y experiencial en el estudio del espacio geográfico tanto desde el punto de vista de la comprensión como desde la actitud, disposición e interés que ocasiona el contacto directo con el objeto de estudio. Por otro lado, y relacionado con lo anterior, el proceso reflexivo y de interiorización que precisa recursos como las salidas de campo para cumplir con su objetivo o propósito en la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Es de resaltar la publicación presentada por De Miguel (2018) quien efectuó un estado del arte de la educación geográfica en el contexto español y en el orden internacional general a partir de sus propósitos educativos y su manifestación en el orden curricular como punto de partida para el análisis de los aportes recientes tanto de la epistemología de la geografía como de la didáctica de la geografía, las cuales corroboran la relevancia de este campo de conocimiento en el currículo escolar. La estrategia metodológica fundamental implementada estuvo basada en la búsqueda y consulta documental de información relacionada, en especial aquella referente a distintas propuestas curriculares en el ámbito español y su análisis comparativo respectivo. La conclusión principal estuvo relacionada con la necesidad de diseño y desarrollo de una nueva propuesta curricular para la educación geográfica que promueva la tan pertinente innovación educativa y esté fundamentada en seis enfoques contemporáneos tales como: educación geográfica para el desarrollo sostenible, educación geográfica para el cambio climático, educación geográfica para la comprensión global, cuestiones espacialmente vivas y problemas territoriales relevantes, ciudad y ciudadanía espacial inteligente y educación geográfica digital.

El aporte del estudio en referencia tiene que ver en primer término, con la concepción integral, holística y abarcadora de la educación geográfica que debe primar en el momento del desarrollo de procesos formativos en este campo del saber, lo cual permita identificar el valor, significado y sentido de la geografía escolar en la vida y cotidianidad de los actores educativos. En segundo lugar, con el enfoque denominado “cuestiones espacialmente vivas y problemas territoriales relevantes” que remite a los aspectos objeto de interés como es el caso de las relaciones socioespaciales establecidas en un contexto determinado y sus factores asociados, algunos de ellos vinculados con dinámicas y problemáticas en espacios específicos como es el caso de la ciudad, el barrio y el sector en el que se localiza la institución educativa.

Otro aspecto fundamental como lo dice Pimienta et al (2016) la exploración de la perspectiva socioespacial que puede enriquecer la enseñanza de la geografía, enfatiza la interrelación entre las dinámicas sociales y las configuraciones espaciales. Se trata de entender cómo la sociedad y el espacio se influyen mutuamente. Este enfoque permite a los estudiantes contextualizar los fenómenos geográficos en su entorno social, haciendo más relevante y significativa su comprensión del espacio.

Por otra parte, la asistencia técnica proporciona a los docentes herramientas y metodologías para integrar la perspectiva socioespacial en sus clases. Esto incluye talleres, recursos didácticos y el acompañamiento en la implementación de nuevas estrategias pedagógicas.

Esta iniciativa fomenta la creación de redes de colaboración entre docentes de diferentes países, promoviendo el intercambio de experiencias y buenas prácticas. Cada uno con su propio contexto educativo y desafíos específicos. Esto permite observar cómo la perspectiva socioespacial se adapta y se implementa en diferentes realidades.

La enseñanza de la geografía desde una perspectiva socioespacial, apoyada por una asistencia técnica adecuada, puede transformar significativamente la educación geográfica en América Latina. Este enfoque no solo mejora la comprensión de los conceptos geográficos por parte de los estudiantes, sino que también fomenta una visión crítica y contextualizada del mundo en que viven.

Por otra parte, Bernal et al. (2021) analizaron el proceso educativo adelantado en la asignatura de geografía en estudiantes de los grados 4°, 5° y 6° de primaria de una institución privada localizada en Mazatlán, Sinaloa, México. Ello con la intención de la identificación de las características, estrategias y recursos empleados por los estudiantes en el aula, al igual que las consideraciones docentes concernientes a su labor como agentes del conocimiento. En el orden metodológico, se aplicaron técnicas como análisis documental, observación en contexto, encuesta y entrevista para una aproximación tanto cualitativa como cuantitativa al objeto de estudio. Como conclusión más significativa, es de resaltar, la tendencia de los profesores hacia el uso de estrategias tradicionales de enseñanza como el libro de texto y el cuaderno, lo que genera incomodidad y desmotivación en los educandos ante su preferencia por la implementación de recursos tecnológicos. De este modo, el estudio referido evidencia la necesidad y pertinencia de un redireccionamiento en la enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar no solo para visibilizar la significatividad del conocimiento desarrollado en esta, sino para la generación de actitudes y consideraciones en los educandos que posibiliten una verdadera construcción reflexiva de conocimientos, lo cual se comparte en el contexto del estudio propuesto en el

entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa residente del barrio Calimio Desepaz en la ciudad de Cali.

Es de subrayar el trabajo a cargo de Llançavil y González (2021) quienes estudiaron las contribuciones de la educación geográfica en la educación ciudadana, enfatizando en las posibilidades que la relación entre estas otorga para el proceso formativo orientado al desarrollo del pensamiento geográfico en estudiantes de educación secundaria en Chile. Para ello, efectuaron una consulta y revisión documental de información como textos, publicaciones, reflexiones e investigaciones relacionadas con el tema en el contexto chileno a partir de las categorías educación geográfica, educación ciudadana y educación secundaria. Lo realizado permitió concluir que la educación geográfica aporta en la educación ciudadana y que ambos tipos de educación posibilitan la formación de ciudadanos con responsabilidad, actitudes y comportamientos adecuados para su vinculación activa, participativa y benéfica con el espacio geográfico. A lo que se agrega, las posibilidades que desde la educación geográfica y la educación ciudadana se tienen al alcance para la constitución de ciudadanos territoriales con pensamiento geográfico, con capacidad para el reconocimiento y encaramiento de manera empática, responsable y tolerante de problemáticas y situaciones socioespaciales. Esto es, la funcionalidad, utilidad y papel protagónico que tiene la educación geográfica en diversos ámbitos y dimensiones de la vida del ser humano, entre ellas, su vida en comunidad y el entendimiento de las relaciones socioespaciales en pro de identificar alternativas de mejoramiento o fortalecimiento sobre el particular como se busca desde el estudio desarrollado en el barrio Calimio Desepaz en Cali.

En lo atinente a la esfera nacional, se encuentra el trabajo de Moreno et al. (2012) quienes abordaron los avances en cuanto a indagaciones y deliberaciones en el marco de las producciones académicas llevadas a cabo por el Grupo de Investigación Geopaideia en Colombia, referentes a los programas de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de las Universidades Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional, al igual que en la línea de investigación de esta última universidad denominada Construcción Social del Espacio de la Maestría en Estudios Sociales. Lo anterior con el propósito de rastrear la función social de la educación geográfica en el país. Como estrategia metodológica fundamental implementada se

halla la consulta y revisión documental de información relacionada, en especial los programas y currículos de Ciencias Sociales en Colombia y las contribuciones dadas desde otros países sobre el particular en el marco de los debates desarrollados en el Geoforo sobre Educación, Geografía y Sociedad.

En el ámbito de las principales conclusiones arrojadas son de subrayar en primer término, el propósito central de la educación geográfica concerniente a la comprensión del espacio a partir del establecimiento de relaciones con los acontecimientos y del compromiso con lo abordado, lo que implica el desarrollo de acciones y conciencias de carácter socioespacial, la valoración y apropiación de los lugares habitados. En segundo lugar, la importancia del entorno próximo, los llamados espacios cercanos y lejanos, y la cotidianidad en la adquisición y desarrollo de saberes y habilidades espaciales. El aporte de esta investigación radica en que muestra un panorama general que pone de relieve las claras intencionalidades tanto de resaltar el papel activo que cumple la geografía en Colombia en el entendimiento de la realidad como de reconocer la centralidad que debe tener lo cotidiano, experiencial y vivencial si realmente se quiere promover una educación geográfica significativa, útil y pertinente.

Arévalo et al. (2020) realizaron una investigación documental fundamentada en dos proyectos institucionales: uno adelantado por la Universidad Externado de Colombia en cuanto a formación en geografía en educación básica y media, y otro de innovación en el programa académico de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Francisco de Paula Santander en Bogotá. En dicha investigación se analizó la relación entre educación y geografía como referencia para la construcción de un estado de conocimiento específico en el abordaje de la categoría de educación geográfica. Esto con el propósito del reconocimiento de desarrollos en el orden conceptual, pedagógico y metodológico de la alfabetización espacial de educandos o ciudadanos y dar a conocer algunos ejes analíticos principales identificados. Como estrategia metodológica central se halla la realización de una investigación de carácter documental y el mapeo de información bibliográfica mediante la

construcción de matrices de resumen y contenido para el registro y estructuración temática de las fuentes indagadas.

La conclusión de mayor relevancia hace alusión a los esfuerzos que desde la educación geográfica se vienen realizando para el fomento de experiencias de aprendizaje como posibilidad de cambio hacia prácticas espaciales significativas para los actores educativos, en donde es vinculado el territorio como espacio próximo en contextos centrales o periféricos alusivos a la escuela en ciudades contemporáneas. Este direccionamiento o enfoque asumido por la educación geográfica es compartido en el marco del estudio llevado a cabo en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa residente del barrio Calimio Desepaz en Cali por permitir dar cabida a lo experiencial y vivencial en la enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar como aspecto clave y determinante en la escuela actual.

Otro referente investigativo nacional es el estudio a cargo de Estupiñán (2020) quien construyó una propuesta educativa encaminada hacia la visibilización y problematización de las expresiones geopolíticas contextuales (geopolítica del carbón) mediante la categoría de territorio en los educandos de los grados 9° y 10° de la Institución Educativa Jairo Albarracín en el municipio de Socotá, Boyacá. Este estudio se enmarcó en la observación participante como metodología de investigación cualitativa, la cual empleó diarios de campo, talleres, salidas de campo y entrevistas para el proceso de recolección de información y el abordaje de categorías como territorio, cotidianidad, rol docente y rol del estudiante para el análisis de información.

Se concluye que la denominada geopolítica del carbón implementada como recurso didáctico evidencia la relevancia y pertinencia de contextualizar los procesos educativos y sus explicaciones respectivas en aras de la promoción de procesos formativos en geografía conformes con las necesidades, intereses, problemáticas comunitarias y los desafíos de una educación con carácter transformador. De esta forma, el estudio antecedente deja entrever como aporte que mientras se siga enfatizando en una enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y en particular de la geografía centrada única y exclusivamente en los contenidos, en lo conceptual, en lo memorístico, en lo distante y abstracto para los actores educativos, en especial para los educandos, no solo se estará lejos de formar para la vida a partir de este campo de conocimiento, sino que persistirán actitudes indiferentes y desmotivantes hacia el saber social.

Rodríguez (2013) propone la necesidad de instruir a los ciudadanos en asuntos geográficos, potenciando una enseñanza que impulse acciones transformadoras en los territorios desde una perspectiva humana y social. Donde se le dé trascendencia de educar en una convivencia sana con la naturaleza y en la organización racional del espacio geográfico habitado. Además, analiza la educación geográfica en un mundo global, la participación comunitaria en políticas urbanas, el valor pedagógico de la enseñanza geográfica, la evolución histórica y contemporánea de las ciudades, y la calidad formativa de los docentes a través de estrategias prácticas como los trabajos de campo.

Así mismo sugiere la intervención pedagógica en la comunidad, como también hace una crítica sobre cómo el capital coordina como debe ser el uso de los territorios. Además, resalta la relevancia de la geografía como ciencia, sus cambios paradigmáticos y epistemológicos, y los avances en la docencia e investigación geográfica. Al mismo tiempo hace saber cuáles son los desafíos actuales de la educación geográfica y su papel en la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con un entorno sostenible y humanizado.

Rodríguez Valbuena afirma en otro de sus artículos que. El territorio y territorialidad a parecen como nuevos tipos de análisis y desarrollo didáctico de la geografía, así mismo explora el progreso teórico del territorio y su importancia en las Ciencias Sociales. Recalca que el territorio no solo es un espacio físico, sino también una construcción social que refleja relaciones de poder, identidad y apropiación. Se discute cómo la geografía humana estudia el espacio geográfico como un sistema dinámico influenciado por factores físico-bióticos y humano-culturales.

Por otro lado, aborda los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional y su incidencia en la enseñanza crítica y científica de los estudiantes. Destaca la labor de la geografía en la percepción de las desigualdades y la organización territorial justa y equitativa, formulando cambios sociales y económicos equitativos.

Además, hace un análisis de la dinámica del espacio geográfico, su progreso histórico y su vínculo con la sociedad, resaltando las diversas disciplinas como la Sociología, la Antropología y la geografía, fomentando el desarrollo de un marco conceptual interdisciplinario. Se debaten conceptos fundamentales como la territorialidad, la diversidad funcional del territorio y su importancia en la organización social y económica.

Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de entender los nuevos territorios en el contexto de la globalización, destacando la complejidad de las relaciones locales y globales y los desafíos contemporáneos que enfrenta la geografía en la interpretación y planificación de los espacios territoriales.

Según Ladino et al (2020) hace una relación profunda al analizar la interacción entre la investigación geográfica y las propuestas de enseñanza en esta disciplina. se trazaron como objetivo socializar las discusiones teóricas y epistemológicas que se han dado en el Semillero de Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales. El estudio se llevó a cabo en el Semillero de Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, Colombia. En este se debaten las transformaciones urbanas y la desigualdad en tres lugares de la ciudad de Ibagué: el Centro Histórico, el sector La Gaviota-El Vergel y el transecto de la calle 60 entre carrera 5 y Avenida Ambalá.

Estas conversaciones se aplican en una propuesta curricular para enseñar sobre la ciudad desde una perspectiva geográfica aquí se evidencian los aportes formativos del semillero, tanto en investigación como en formación de docentes, con diferentes posturas epistemológicas que han permitido trabajar en contextos urbanos y rurales. Se plantea que la salida de campo se aplica como metodología y estrategia didáctica, pues permite interiorizar en los estudiantes elementos identitarios y de memoria, además de fomentar el pensamiento crítico y el análisis contextual.

Este análisis urbano se hace desde las transformaciones urbanas y la desigualdad muestra cómo el espacio adquiere preponderancia en cuanto todo acto humano es espacial y toda decisión frente a la producción se opera sobre el espacio, reconfigurando en él las formas de uso, la localización y las acciones humanas dadas en el marco de ese proceso de interacción entre los sujetos del circuito económico. La política pública, las decisiones individuales y la presión global sobre la superficie urbana y rural implican analizar las determinadas formas como se crea, recrea o niega la apropiación de un espacio. El semillero reflexiona sobre el espacio rural, los sujetos campesinos y la economía local, identificando el proceso de segregación en la ciudad rural de Ibagué y las presiones inmobiliarias que pretenden acelerar valorizaciones en detrimento de la producción económica campesina. La geografía radical, como soporte analítico, permite identificar en la red urbana la desigualdad configurada en la ciudad y sus maneras de aislamiento social.

También se destacan los aportes formativos del semillero tanto en investigación como en la formación de docentes, y subraya la importancia de considerar contextos urbanos y rurales en la enseñanza de la geografía. Es fundamental que los docentes promuevan un pensamiento crítico al desafiar conocimientos

Finalmente, Gómez y Ochoa (2023) analizaron las competencias geográficas en los educandos de primaria del Colegio Bethlemitas y del Centro Educativo Rural Corrientes ubicados en los municipios de Bello y Barbosa, Antioquia, respectivamente. Esto con la intención de contribución hacia la generación de aprendizajes significativos en la geografía escolar. En el orden metodológico, el estudio se basó en el paradigma cualitativo desde un enfoque de investigación acción y con la vinculación de técnicas de metodología de caso tales como organización de sesiones grupales, caracterización situacional, construcción de estrategias didácticas, salidas y diarios de campo.

Como conclusión central se destaca que la implementación de metodologías diferentes o alternativas acordes con la educación por competencias, con el protagonismo del educando desde sus inquietudes, ritmos de aprendizaje y experiencias, y con el uso y aplicación del saber aprendido, favorecen uno de los objetivos principales de la educación geográfica como es aportar en la comprensión crítica, reflexiva y propositiva de los espacios habitados. De esta forma, se evidencia que tanto los conocimientos previos y experiencias de los educandos como la orientación general dada al proceso formativo en geografía son factores determinantes para propender por una educación geográfica ajustada a las demandas y exigencias actuales fundamentada en lo funcional, analítico, relacional, contextual y dialógico en contraposición a una educación geográfica tradicional centrada en lo memorístico, repetitivo, conceptual, cognitivo y descriptivo. La primera intentada agenciar desde la labor educativa desarrollada por el CSIHSCD.

## **4.2. Marco Teórico-Conceptual**

En el presente marco teórico-conceptual se alude a elementos claves en el contexto del tema y problemática abordada como es el caso de la geografía y vida cotidiana, la geografía de la percepción, la educación geográfica, el espacio geográfico, el entorno escolar, las relaciones socioespaciales y la comunidad educativa. Estos aspectos son abordados a partir de su definición y características más sobresalientes.

### ***4.2.1. Geografía y Vida Cotidiana***

Uno de los aspectos que contribuye con una mirada y perspectiva de la geografía escolar diferente a la tradicional centrada única y exclusivamente en lo descriptivo, memorístico, en la simple identificación y localización de lugares o territorios específicos en mapas, es el reconocimiento de la gran cercanía y afinidad que tiene esta disciplina con la cotidianidad o vida cotidiana de los actores sociales en un contexto o espacio determinado. En esta dirección, desde la óptica de Martínez (2018) la geografía de la vida cotidiana es caracterizada fundamentalmente por su énfasis en los sujetos como quienes portan una espacialidad contenida, experiencias personales y espaciales. Estas son manifestadas de distintas formas relacionadas con su movilidad (Hägerstrand, 1970), la manera de conocimiento de las relaciones sociales (Lefebvre, 1980), su accionar, sus percepciones y cogniciones, sus prácticas y subjetividad, entre otras.

Los dos autores mencionados anteriormente (Lefebvre y Hägerstrand) son referentes en el marco de la geografía de la vida cotidiana. Lefebvre (1980) por ser reconocido como uno de los pioneros en el estudio de la cotidianidad desde el ámbito espacial-temporal de las relaciones sociales, abordando la noción de tiempo vinculada desde la subjetividad con la noción de continuidad. A partir de ello, se reconocen elementos como: el lugar, la diversidad de sentidos, el devenir y los ciclos. Desde esta perspectiva, la cotidianidad es central como dinámica creadora, promotora y reproductora de lo social. A partir de la cotidianidad se establece el lugar en donde se presentan las problemáticas relativas a las maneras en que se genera la existencia social de las personas, con las respectivas transformaciones de la pobreza a la riqueza y de lo valorado a lo desvalorado (Lefebvre, 1980). En este sentido, la noción de espacio se asocia al entramado de

redes, a los aspectos de orden subjetivo y objetivo como un panorama condicionado por lo experiencial en donde se sitúan y viven los individuos (Lindón, 2004).

Por su parte, Hägerstrand (1970) entiende la cotidianidad desde lo comportamental y la movilidad individual de las personas. Ello en el marco de la denominada ciencia regional, la cual busca reconocer el destino del individuo en un entorno complejo, enfatizando en el ser humano y no en la localización. Desde este enfoque, la relación tiempo-espacio en las trayectorias de vida diarias, semanales, mensuales y anuales de los sujetos es fundamental para la comprensión y explicación del comportamiento humano. Dichas trayectorias son representadas mediante la descomposición del espacio tridimensional en una especie de ámbito bidimensional y son condicionadas por capacidades dadas y el movimiento mediante un sistema de restricciones exteriores relacionadas con la capacidad biológica, de enlace o conexión con otras personas y de autoridad o control de objetos, sucesos e individuos, que integradas posibilitan ciertas distribuciones de probabilidad de situaciones para los sujetos.

Es en este marco donde adquiere relevancia el denominado pensar, vivir y sentir el espacio. Pensar, en relación con la descripción, explicación e intervención realizada del espacio; vivir, en el sentido de la articulación del saber geográfico con la realidad, cotidianidad y el manejo otorgado a los conflictos espaciales y territoriales; y sentir en función de la generación de afectos y emociones atinentes al espacio habitado y la exploración de la manera en que es interiorizado el espacio por parte de aquellos que lo adaptan y ocupan con propósitos claramente establecidos (Espinosa, 2012). Esto remite a una concepción integral del espacio lejana de su consideración como simple contenedor o “escenario” para situarte en el espacio como ámbito y determinante de relaciones e interacciones entre actores sociales y de estos con el entorno.

Sumado a lo expuesto, la cotidianidad es concebida como aquella cuya referencia es lo más simple del espacio geográfico para posibilitar el estudio complejo de la dinámica espacial mediante la articulación entre vivencia y espacio. De esta manera, lo cotidiano se establece gracias a que el sujeto habita el espacio, realiza una lectura específica de este, se apropia, relaciona e interactúa con él. Esto es un campo de estudio significativo para la geografía porque

implica y remite a la comprensión de la espacialidad en todas sus formas y posibilidades, tomando como punto de partida las prácticas cotidianas más simples de las personas como caminar por la calle o desplazarse de un lugar a otro (Moreno y Cely, 2010a). Al respecto, se puede decir que lo vivencial en relación directa con un entorno espacial determinado incide en la configuración y características asumidas por las relaciones socioespaciales desarrolladas.

Otro aspecto clave para la comprensión de las relaciones entre geografía y vida cotidiana está representado en dos de los retos fundamentales que afronta la educación geográfica. Por una parte, la emergencia de nuevas perspectivas en torno a la geografía relativas a los asuntos concernientes a la ciudad, la cotidianidad de los individuos y grupos, los espacios en el orden local, el patrimonio como espacio de saber y lo experiencial para el entendimiento de los vínculos e interacciones de la sociedad con la naturaleza. Por otro lado, la cotidianidad como manifestación de la transformación en la concepción y abordaje de lo geográfico de incidencia directa en la enseñanza-aprendizaje de la geografía y en la formación de maestros (Moreno y Cely, 2017). Esto pone de relieve que el conjunto de situaciones que afronta en su diario vivir el sujeto atinente a las relaciones o vínculos establecidos con quienes le rodean en contextos cercanos o próximos como el hogar, el barrio, la institución educativa, el sitio de trabajo, entre otros tienen mayor relevancia de la que se puede pensar para la comprensión de la realidad mediante el conocimiento geográfico.

En conformidad con lo mencionado, la geografía y la vida cotidiana no solo presentan gran cercanía, sino que la segunda es un campo amplio de conocimiento para la primera en aras de la identificación y comprensión de procesos sociales y en estos de las relaciones socioespaciales mediadas por las prácticas, percepciones, pensamientos, sentimientos y emociones que producen y reproducen sujetos, grupos humanos y comunidades en conformidad con situaciones, necesidades y problemáticas determinadas. Otra de las maneras de acercarse a la cotidianidad y a la gran funcionalidad y utilidad de la geografía para la comprensión de la realidad y de las relaciones socioespaciales es la denominada geografía de la percepción abordada en el numeral siguiente.

#### **4.2.2. Geografía de la Percepción**

La geografía de la percepción se sitúa en un marco intermedio entre las geografías de carácter cuantitativo y cualitativo. Sobre el particular, Morales (2012) plantea que esta clase de geografía tiene como origen procesos de manifestación concernientes a la ineficiencia para la explicación e interpretación de la realidad geográfica por parte de los modelos espaciales geográficos enmarcados en una perspectiva positivista de la geografía. En este sentido, los estudios relativos a la percepción y comportamiento humano desde la geografía han tenido como propósito central contribuir con un valor agregado en la explicación y predicción de los eventos de localización espacial de las actividades humanas.

Es de este modo que la geografía de la percepción se fundamenta en la aceptación de que las personas van desarrollando un conjunto de imágenes mentales que pueden ser representadas, caracterizadas y analizadas mediante los denominados “mapas mentales” tanto particulares como generales. Ello abre un panorama amplio de posibilidades para la exploración e investigación de lo que puede denominarse una cartografía entre la realidad y el comportamiento humano (Morales, 2012). Esto adquiere significancia para la identificación, caracterización y análisis de las relaciones socioespaciales en virtud de que estas se encuentran directa e indirectamente mediadas o influenciadas por las percepciones sociales y comunitarias en un espacio social concreto como es el caso del barrio, la escuela, el hogar, entre otros.

De igual forma, Vara (2010) plantea que el objeto de estudio de la geografía de la percepción es el espacio como realidad de índole subjetiva a la cual se accede mediante las percepciones de los diferentes actores sociales en un contexto específico. Sin embargo, es pertinente precisar que lo que interesa a la geografía de la percepción son las percepciones sociales, las cuales están sujetas sobre todo a las vivencias colectivas, a las actitudes, valores, necesidades, situaciones sociales, intereses y expectativas comunitarias. Es por esta razón que la mirada individual o por separado de las percepciones no es suficiente para el entendimiento de los aspectos influyentes en las relaciones socioespaciales de las personas en un ámbito concreto, lo cual debe ser complementado, ampliado y profundizado con el acercamiento a perspectivas

colectivas mediante acciones, prácticas y estrategias que favorezcan el reconocimiento y análisis de las percepciones comunitarias frente a esta clase referida de relaciones.

Lo anterior es claramente explicado por Moreno y Cely (2015) al tomar como referencia la aplicación de la geografía de la percepción en el contexto escolar. En este sentido, las percepciones e imaginarios concernientes a los espacios abordados en el campo son plasmados y descritos a partir de elaboraciones cartográficas cognitivas de orden colectivo. Esto es factible mediante la organización de los educandos en grupos a partir de criterios como sitios de vivienda o con alguna cercanía a los espacios comunes de tránsito, actividades recreativas, prácticas deportivas, entre otras en el contexto urbano. En cada sitio es necesario y pertinente desarrollar procesos de observación los cuales remiten al reconocimiento del observador como individuo situado en un ámbito social y cultural determinado, influenciado por lo experiencial, vivencial y el conocimiento adquirido, lo que fortalece la observación realizada (Ávila, 2004 citado en Moreno y Cely, 2015).

Para De San Eugenio (2014) el elemento subjetivo propio de la geografía de la percepción está condicionado por las reacciones experimentadas por los sujetos hacia un entorno en particular. Dichas reacciones son agenciadas más por la valoración dada a los objetos circundantes que por las características propiamente dichas que estos presenten. Adicional a ello, es relevante resaltar que la geografía de la percepción se fundamenta en la cotidianidad, siendo de esta forma más cercana a la realidad que a las abstracciones teóricas. Esto posibilita la confrontación del individuo con el entorno en el cual se desenvuelve a partir de lo práctico, comunitario, aplicado, ambiental, personal, subjetivo, sensorial y cognitivo.

De esta manera, se identifican dos aspectos relevantes. Por un lado, la íntima relación entre la geografía de la cotidianidad y la geografía de la percepción que está sintetizada en los aspectos vivenciales, experienciales, contextuales, en los espacios próximos y cercanos a los grupos y comunidades. Por otro lado, las diversas posibilidades que para el estudio y abordaje de las relaciones socioespaciales desde la educación geográfica ofrecen ambas clases de geografía, aspecto que explica el por qué estos dos enfoques son considerados en el presente trabajo. Uno de los retos principales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía escolar es

visibilizar el papel o rol que desempeña este campo de conocimiento en la comprensión y análisis de la realidad, en lo cual pueden contribuir ambos enfoques referidos anteriormente. Esto sitúa en la llamada educación geográfica desarrollada a continuación.

#### ***4.2.3. Educación Geográfica y Geografía Escolar***

Cuando se menciona la educación geográfica casi que de manera inmediata viene a la mente la relación entre educación y geografía, lo cual queda evidenciado al concebir a la educación geográfica como un área del saber en el contexto educativo a partir de la cual, se realiza la integración de los conocimientos en el orden pedagógico y geográfico, en donde es clave el desarrollo del pensamiento geográfico y la formación de una racionalidad geográfica para la indagación de los problemas socioambientales (Araya y De Souza, 2018). Aquí se deja entrever parte de la funcionalidad o papel desempeñado por la geografía en la formación integral del sujeto ya que a partir de esta se desarrollan y fortalecen habilidades y capacidades relativas al análisis, reflexión, relación, aplicación y contextualización del saber de acuerdo con necesidades, intereses y expectativas de los actores educativos involucrados.

Sin dejar de advertir que educación geográfica y geografía escolar presentan algunas convergencias y divergencias. Entre las convergencias más destacadas se encuentra aquella, según la cual, la educación geográfica debe propiciar en la geografía escolar, la explicación de las circunstancias comunitarias, disminuir la resistencia al cambio e innovación y generar las condiciones adecuadas para la enseñanza de la geografía en conformidad con las demandas y necesidades del contexto social (Santiago, 2015). Es decir, la educación geográfica incentiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados mediante la geografía escolar en el contexto institucional la funcionalidad, utilidad, aplicabilidad y significatividad del conocimiento geográfico.

Por su parte, en el marco de las divergencias más sobresalientes, aparece el hecho de que mientras la educación geográfica determina las orientaciones que guían el desarrollo en el orden curricular de la geografía escolar encaminado hacia la formación humanística, en las prácticas

educativas escolares habituales, se establece una diferencia considerable entre lo teórico definido en los propósitos educativos y el desempeño en el salón, particularmente en lo atinente al gran distanciamiento existente con respecto a la realidad próxima de los actores educativos. Lo anterior configura a pesar de las iniciativas e intencionalidades de cambio, que en la geografía escolar pervivan procesos de enseñanza y aprendizaje descontextualizados, arcaicos y lejanos de las necesidades, experiencias, vivencias y problemas de la comunidad (Santiago, 2021).

En afinidad con lo antes referido, Patiño y Buitrago (2016) consideran que la concepción de educación geográfica debe desarrollar en cada sujeto su capacidad de reflexión hacia la manera en que establece relación con su medio y cómo la sociedad en general interacciona con el entorno. A lo que se agrega, el aporte de mecanismos para llevar a cabo procesos de autodeterminación desde lo individual-particular con sus repercusiones y manifestaciones en lo colectivo-general. Este planteamiento pone de relieve lo que puede denominarse, por un lado, un enfoque crítico-analítico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía escolar, y por otro lado, una perspectiva democrática, participativa y transformadora en y desde el conocimiento geográfico adquirido en la escuela. Aspectos que fundamentan un repensar y replanteamiento de la educación geográfica desarrollada actualmente en las instituciones educativas.

En esta línea, es de remarcar el planteamiento de la geografía y el conocimiento geográfico como aspectos asociados con imágenes y representaciones sociales cercanas a la inutilidad, a la falta de significatividad y a la carencia de sentido promovidas de cierta manera por prácticas, vivencias, experiencias y procesos educativos tradicionales en los cuales la geografía ha sido reducida a la simple descripción y localización espacial abstracta y descontextualizada (Fajardo et al., 2021).

De igual modo, aquella concepción de la enseñanza de la geografía, que ha tenido entre sus propósitos la educación geográfica, como el simple relato o descripción física de lugares y características de orden social, cultural y político de las diferentes naciones y países. Sin referencia o campo alguno al análisis de dinámicas espaciales o reflexión con respecto a situaciones socioespaciales ocurridas en contextos tanto próximos como lejanos para el individuo

(Pulgarín y Quintero, 2010). De ello se desprenden no solo retos para un cambio sobre el particular, sino oportunidades de acción y gestión como se vienen adelantando actualmente en diferentes contextos institucionales, entre ellos, el que dio origen al presente estudio.

Moreno y Cely (2010a) entienden como la necesidad de transformación en el rol docente. Es decir, de un énfasis en la transmisión de datos e información a la promoción de la observación, el esclarecimiento y el entendimiento de las situaciones socioespaciales acontecidas como punto de partida para el abordaje reflexivo de los procesos geográficos. Esto es, una educación geográfica en función de la espacialidad y que vincule las distintas concepciones, percepciones e imaginarios contruidos en torno a los espacios por parte de quienes los habitan o interactúan con estos. En ese sentido la Geografía Escolar se refiere al contenido geográfico específico que se enseña en las escuelas, enfocado en hechos y conceptos básicos.

La Educación Geográfica Incluye no solo el contenido, sino también las metodologías y enfoques pedagógicos utilizados para enseñar geografía, así como la formación y capacitación de los docentes. Esta distinción es esencial para entender cómo se estructura y se imparte la geografía en el contexto educativo y cómo se prepara a los docentes para enseñar esta disciplina de manera efectiva.

Naranjo et al. (2017) remarcan algo relacionado con lo previamente dicho y determinante en el abordaje de la geografía escolar como es la capacidad de cambio y adaptación que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta disciplina deben incorporar. En esta dirección, se plantea que, si el mundo presenta una continua transformación en el orden tecnológico y a partir de la dinámica impuesta por la globalización, la educación geográfica debe incorporar la apertura, adopción y adaptación a dichos cambios que le permita no solo estar contextualizada, sino identificar posibilidades de mejoramiento y fortalecimiento general. Lo referido remite a su vez, a dos procesos sociales que pueden ser comprendidos y analizados desde la geografía porque gracias a su dinamismo y características han generado reconfiguraciones y replanteamientos en las relaciones socioespaciales establecidas en los diferentes entornos en los que participa el sujeto y la comunidad.

Esto denota o deja entrever que la educación geográfica no es un asunto único y exclusivo de la escuela y mucho más si se tiene en cuenta lo que Moreno y Cely (2018) consideran como la necesidad de trascendencia de la educación geográfica en aras tanto del entendimiento por parte de los sujetos del carácter complejo de los lugares en los que transcurren sus vidas como de las influencias respectivas en el orden institucional, organizacional y político asociado con el manejo dado a lo espacial y poblacional. Un concepto clave en el marco de la educación geográfica y en las relaciones socioespaciales es el espacio geográfico no solo porque este sea de interés general en el estudio de la geografía, sino por lo que representa en la comprensión y análisis de situaciones ocurridas en la cotidianidad y en aquellos entornos o espacios sociales más cercanos o próximos para las personas en los cuales desarrollan prácticas, actividades, relaciones y experiencias. Por esta razón, sobre el espacio geográfico se alude en el numeral siguiente.

#### ***4.2.4. Espacio Geográfico***

La definición y caracterización del espacio geográfico depende de la perspectiva y énfasis dado al espacio como una de las categorías centrales en el marco de las ciencias sociales. Es decir, ninguna conceptualización al respecto está desprovista de un enfoque u orientación determinada. En esta dirección, Alcaraz y Tonda (2015) afirman que la concepción de espacio geográfico está ligada al concepto de geografía en lo cual, la polisemia y la multiplicidad de tendencias geográficas son características centrales, lo cual establece o configura dos consideraciones esenciales y a su vez, discrepantes: por un lado, el espacio concebido como ente neutro, abstracto y objetivo, y por otro lado, el espacio parcial, concreto y subjetivo. Esta última orientación es la que más se acerca al tema y problemática abordada en el presente estudio y por tanto, es la que aquí se comparte.

Lo anterior debido a que como lo sugieren Gutiérrez et al. (2014) la conceptualización de espacio geográfico alude a la perspectiva de espacio a partir del enfoque de la geografía crítica basada en el denominado materialismo de carácter dialéctico, el cual establece diferenciaciones con los campos precursores de la geografía ya que vincula y considera lo social en la construcción del espacio, resaltando el compromiso social y político característico de la

sociedad. Es decir, el espacio no solo como aspecto netamente material sino como elaboración social que es al mismo tiempo condicionante de las relaciones sociales y está influenciado por estas.

Para Haggett (1994) quien es uno de los referentes en cuanto al espacio geográfico, este se trata de una extensión o área de la superficie terrestre con carácter multidimensional, la cual está sujeta al contexto para su análisis correspondiente. Esta clase de espacio está integrado por tres factores de análisis como son los objetos, los eventos y las interacciones. De esta forma, el espacio geográfico se concibe como un contenedor de procesos de orden natural, social, socio-natural o ambiental, en el que también se encuentran sujetos y objetos. Estos últimos se relacionan a partir de interacciones de orden físico y comunicativo, generando eventos. Si bien desde esta perspectiva se identifica cierta cercanía con la mirada del espacio geográfico como neutro, abstracto y objetivo, se deja entrever el carácter parcial, concreto y subjetivo del espacio geográfico en el marco de las diversas interacciones y relaciones generadas entre sus elementos o componentes.

Otra de las aproximaciones conceptuales centrales referentes al espacio geográfico es aquella que lo entiende como un conjunto inseparable o indivisible en donde confluyen elementos geográficos, naturales, sociales y la vida misma que les imprime dinamismo. Esto es, la denominada sociedad en movimiento, la cual no es ajena a los elementos geográficos y cada manifestación de estos incorpora características sociales específicas (Santos, 2000). De acuerdo con lo mencionado, se identifica el carácter integrador, abarcador, inclusivo y dinámico del espacio geográfico, aspectos que le otorgan complejidad en su estructura, características y análisis.

En concordancia con lo antes referido, el espacio geográfico es fundamentalmente activo y opera de acuerdo con dos orientaciones específicas: una de orden diacrónico y otra de índole dinámica. Desde lo diacrónico la realidad actual es asumida como algo inmediato en el marco de una continuidad evolutiva en donde se identifican desajustes entre las transformaciones dinámicas de incidencia directa en elementos o estructuras en tiempos determinados y la

presencia de otros eventos de inercia a partir de los cuales se conservan características espaciales del pasado desprovistas de funcionalidad actual. Desde lo dinámico, sobresalen las denominadas redes de flujos materiales e inmateriales que de manera densa y en zonas cada vez más amplias posibilitan las relaciones e interacciones entre los diferentes elementos del espacio geográfico, asignándoles un carácter interdependiente (Rodríguez, 2010). Esto denota claramente las manifestaciones e incidencias que el tiempo, el espacio y los elementos geográficos generan en la configuración, establecimiento, funcionamiento, posibilidades y limitaciones generales del espacio geográfico. Uno de los espacios geográficos de interés en el presente trabajo es aquel en el que se halla o sitúa el colegio analizado, lo cual remite al denominado entorno escolar como concepto explorado en el numeral siguiente.

#### **4.2.5. Entorno Escolar**

El concepto de entorno escolar remite casi que de manera inmediata a la cuestión interactiva y relacional en un contexto específico como es la escuela que representa el espacio de socialización secundaria del sujeto. En este marco, se entiende el entorno escolar como proceso de interacciones propiciadas en un espacio educativo que corresponde al colegio o institución educativa, en donde tienen lugar prácticas pedagógicas y se generan diversidad de relaciones al interior y por fuera del aula entre los diferentes actores educativos. Esto coadyuva en la construcción colectiva de aprendizajes mediante habilidades comunicativas y cognoscitivas, las cuales están influenciadas por acciones basadas en la búsqueda de la inteligencia académica y emocional (Arias, 2018). De este modo, se reconoce no solo el componente espacial sino también el relacional como aspectos configuradores del entorno escolar. Lo espacial al requerir que las prácticas educativas estén debidamente situadas o localizadas para el acceso a estas por parte de una comunidad o grupo determinado. Lo relacional al existir propósitos comunes o compartidos, en este caso relativos a la formación de personas para la vida.

Desde la mirada de Rojas y Cabrera (2016) se puede decir que el entorno escolar abarca factores de orden físico y social, los cuales pueden tanto contribuir como afectar las relaciones e interacciones entre quienes participan directa e indirectamente en dicho entorno (estudiantes, docentes, padres de familia, personal directivo y administrativo, entre otros). De este modo, el

entorno escolar va mucho más allá del simple espacio físico como puede pensarse para referir a lo que puede denominarse un espacio experiencial y vivencial en donde transcurre la construcción colectiva y significativa del saber en el marco de posibilidades, limitaciones, problemas y soluciones. Esta aproximación conceptual apela por una integración y articulación entre lo espacial y socioeducativo, lo cual es coherente con la realidad que no se presenta como algo fragmentado o aislado sino como la conjunción de diversidad de factores y ámbitos.

Otra de las miradas dadas al concepto de entorno escolar que prioriza su abordaje integral es aquella según la cual, esta clase de entorno puede entenderse como la diversidad de relaciones establecidas entre los miembros de una comunidad educativa, que se encuentran fuertemente influenciadas por cuestiones de orden estructural, personal y funcional concediendo a la institución educativa correspondiente y en particular a quienes participan en esta, una manera determinada de vivir, convivir, comportarse y actuar (Cuadros, 2019). Esto es, el entorno como condicionante y como posibilitador en el conjunto de prácticas desarrolladas por las personas en función de la búsqueda de consecución de propósitos específicos, en este caso, aquellos relativos a la comprensión, apropiación del saber y formación de los seres humanos.

De acuerdo con lo mencionado en este numeral, se puede decir que el entorno escolar como constructo remite a diversidad de aspectos enmarcados en lo físico, espacial, social, relacional y contextual que confluyen e interactúan permanentemente generando dinámicas y procesos escolares en donde se encuentran clases específicas de relaciones que ofrecen un marco de referencia para la identificación, comprensión y análisis de situaciones, procesos y problemáticas acontecidas en la cotidianidad de los actores sociales. Dichas relaciones son las llamadas relaciones socioespaciales mencionadas a continuación.

#### **4.2.6. Relaciones Socioespaciales**

Como aspectos fundamentales para acercarse a la comprensión de las relaciones socioespaciales hay que partir de lo formulado por Sack (1997, 2003) para quien el binomio lugar-territorio incorpora las tres esferas de la realidad como son la naturaleza, las relaciones

sociales y los significados, valores y miradas del mundo. Estas establecen interrelación mediante diversas vinculaciones causales partícipes en todo proceso de cambio geográfico como es el caso de las relaciones espaciales, las normas de carácter formal e informal alusivas a lo que puede y no puede ocurrir en un lugar determinado; y la identificación de necesidades y problemas propios de la realidad en conformidad con ideas y concepciones socialmente compartidas del deber ser.

De este modo, se identifica lo relacional como aspecto estructural y constitutivo tanto de la propia realidad como de las transformaciones geográficas propiamente dichas, lo cual se articula con la mirada antes descrita del espacio geográfico como ente dinámico, activo y en movimiento continuo porque son precisamente las relaciones generadas lo que le imprime este carácter al espacio geográfico. Esto sitúa en los vínculos e interacciones propiciadas entre elementos sociales y elementos espaciales del espacio geográfico que dan cabida a las denominadas relaciones socioespaciales.

Con respecto a esta clase de relaciones, Herrera (2010) las considera como aquellas que posibilitan el establecimiento de vínculos entre diferentes lugares (lejanos y próximos) mediante los llamados flujos de individuos, elementos, datos y actividades biofísicas. De igual forma, condicionan el accionar social, cultural, productivo, natural y en lo relativo a valores presentado en un lugar específico. Esto pone de relieve aspectos fundamentales concernientes a que las relaciones con el medio natural no se deben comprender desde una perspectiva determinista, sino ante todo desde una mirada complementaria y circunstancial. De este modo, las relaciones de causa y efecto que establecen los procesos biofísicos y las que configuran las relaciones sociales son claves para la comprensión de la manera en que las personas usan los espacios, lugares y territorios para la transformación del entorno. En esta dirección, el espacio físico o aquel integrado por una red de lugares vinculados entre sí no se reduce a un simple escenario, ya que es además producto de un proceso de organización social y productiva, del desarrollo de un conjunto de valores que validan el accionar humano. Este último a su vez, está condicionado por el espacio físico.

De lo mencionado se infiere que la referencia por separado a las relaciones espaciales y a las relaciones sociales se aleja tanto de la realidad que se presenta no como instancia dividida o

fraccionada, sino ante todo como ente integrado y articulado como de la propia configuración y características del espacio geográfico que no es factible comprenderlo o analizarlo -al menos desde una perspectiva integral- desde una óptica reduccionista y fragmentaria. En respuesta a esto, adquiere centralidad la referencia a las denominadas relaciones socioespaciales como conceptualización más abarcadora y acorde con la realidad.

En este marco, es de recalcar como lo dice Delgado (2003) que el carácter diferenciador en el discurso geográfico emergente es el énfasis puesto en el ámbito de la dimensión social, en donde las relaciones espaciales se conciben como expresiones de las relaciones sociales desarrolladas en el espacio geográfico que es producido y reproducido continuamente. De esta forma, el espacio de interés para la denominada geografía radical no es aquel espacio absoluto como simple contenedor de elementos geográficos, ni tampoco una cierta parte de la superficie terrestre o el conjunto de movimientos, nodos, redes, superficies y jerarquías abstractas, sino el espacio social generado tanto por las relaciones e interacciones sociales como por los vínculos presentados entre sociedad y entorno. “El espacio geográfico y sus formas son productos sociales que no se explican por sí mismos. El espacio en sí mismo no explica nada, sino que necesita ser explicado” (Delgado, 2003, p. 80).

En suma, las relaciones socioespaciales remiten al carácter vinculante, interactivo e integral que presenta el espacio geográfico, lo cual es clave tenerlo en cuenta sobre todo cuando se busca entender, reflexionar y analizar los procesos, necesidades, problemáticas o situaciones generadas en un contexto particular en donde las miradas fundamentadas en las interdependencias socioespaciales frente a lo estudiado otorgan un panorama general para una mayor y mejor comprensión de lo ocurrido. Uno de los espacios o ámbitos sociales en donde las relaciones socioespaciales presentan gran dinamismo es en el contexto de aquellos grupos y comunidades con intereses similares o que comparten ciertos objetivos como es el caso de la comunidad educativa, la cual es central en el presente trabajo. Sobre esta se hace alusión en el numeral siguiente.

#### **4.2.7. Comunidad Educativa**

La referencia a la comunidad educativa remite a lo que puede considerarse la unidad (unión) común (general y colectiva) con respecto a un propósito determinado: la educación y formación de seres humanos en aras de su progreso o el mejoramiento general de sus condiciones sociales. Una mirada cercana a lo técnico en el marco de la Ley 115 de 1994 o Ley general de educación entiende la comunidad educativa como aquella integrada por educandos, profesores, padres y madres de familia o responsables de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Estos de acuerdo con sus roles, funciones y competencias específicas son partícipes en el proceso de diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el adecuado funcionamiento de la institución educativa.

De lo anterior se infiere tanto las características participativas, democráticas, conjuntas y colaborativas propias de la comunidad educativa como la planificación, estructuración y sistematización general del proceso educativo llevado a cabo a partir del documento orientador como es el caso del PEI. Este último logra trascender y tener un verdadero impacto positivo en la medida en que no se quede solo en el papel, realmente sea desarrollado mediante las acciones y estrategias correspondientes y se actualice constantemente debido a las nuevas dinámicas, necesidades y demandas de los grupos directa e indirectamente involucrados.

Roa y Torres (2014) coinciden con lo expuesto al entender la comunidad educativa más allá de lo netamente reglamentario y normativo como colectividad centrada en lo democrático, participativo y decisorio en aras del mejoramiento y fortalecimiento tanto de la propia comunidad educativa como de impactar significativa y positivamente en el entorno social en el que se sitúa la escuela. Este planteamiento es esencial en el marco del estudio propuesto porque evidencia el rol social de la educación que incluso trasciende lo institucional y comunitario para instalarse en el proyecto de vida general en el corto, mediano y largo plazo de los diferentes actores sociales directa e indirectamente implicados.

Desde la mirada de Balduzzi (2021) la comunidad educativa se basa en dos aspectos centrales. En primer lugar, la promoción del cuidado de los bienes relacionales como, por

ejemplo, la amistad, la colaboración, el trabajo en equipo, las costumbres, las prácticas culturales, entre otros debido a la naturaleza de estos que hace que solo puedan generarse en el contexto de relaciones interpersonales y mediante vínculos que los anima, actualiza y fortalece. En segundo término, la presencia de relaciones y afectos constituyentes como aquellos generados en la familia, escuela, barrio, entre otro producto de la relación e interacción continua entre personas. Dichas relaciones posibilitan la consolidación de una comunidad establecida y son esenciales en la construcción identitaria al contribuir con la identificación de la importancia antropológica y educativa de las relaciones interpersonales, así como con la interdependencia propia presentada en un ámbito social compartido, las posibilidades y limitaciones que ello implica.

Esta mirada de la comunidad educativa destaca el componente relacional como esencial para la comprensión y análisis de esta clase de comunidad y aunque las relaciones son propias o aspectos característicos en el contexto comunitario, en la comunidad educativa debido a los intereses, énfasis, prácticas y objetivos que la rigen estas adquieren gran centralidad al determinar y condicionar las posibilidades de logro de los propósitos comunes establecidos. Entre dichas relaciones aquellas denominadas socioespaciales cumplen un papel trascendental no solo para el reconocimiento de los procesos desarrollados, sino para la comprensión de sus diversas causas, consecuencias y principales manifestaciones. En virtud de que la alusión a comunidad educativa realizada en el presente trabajo implica la referencia a un ámbito institucional específico, en el numeral siguiente son presentados los principales aspectos contextuales del colegio vinculado en el estudio propuesto.

#### **4.3. Marco Contextual de Institución Educativa**

El marco contextual establecido en este apartado vincula factores de orden histórico, de funcionamiento institucional general, de localización y referentes a la comunidad educativa y el entorno del Colegio Santa Isabel de Hungría Sede Calimio Desepaz (CSIHSCD), los cuales permiten una aproximación a la situación y características de dicha institución como fundamento

para un mayor conocimiento sobre el ámbito en el que se sitúan el conjunto de circunstancias objeto de interés o estudio.

#### **4.3.1. *Reseña Histórica***

Para la comprensión de los aspectos históricos relacionados con el Colegio Santa Isabel de Hungría Sede Calimio Desepaz (CSIHSCD) hay que remitirse a la emergencia o aparición del Colegio Santa Isabel de Hungría en general porque este cuenta con diversas sedes, algunas creadas antes y otras después. En este sentido, el Colegio Santa Isabel de Hungría inició labores en una vivienda prefabricada de la empresa Tecnoquímicas Ltda. en el año 1962 con la denominación de Escuela San Alberto Magno y localizada en la Carrera 7 H Bis con Calle 76 en el barrio Alfonso López de la ciudad de Cali (CSIHSCD, 2023).

Dicha escuela en un principio contó con cinco cursos de educación primaria, dando prioridad a la atención del personal femenino representado en las hijas de los empleados de la empresa antes mencionada. A finales de la década de los años setenta, Tecnoquímicas Ltda. concedió la razón social de esta escuela a la Arquidiócesis de Cali fundada en 1964, bajo el arzobispado de Monseñor Alberto Uribe Urdaneta. Es de anotar que como en la ciudad de Cali ya existía otra institución educativa llamada San Alberto Magno, Monseñor Uribe Urdaneta consideró pertinente asignar el nombre de Colegio Parroquial Santa Isabel de Hungría a la institución, en evocación de la patrona de la ciudad natal de este religioso como es Santa Fe de Bogotá (CSIHSCD, 2023).

En los primeros años de funcionamiento, la institución educativa estuvo a cargo del padre Fray Samuel Botero quien desempeñaba las labores de rector y párroco de la recién fundada Parroquia de San Alberto Magno. En 1985 fue nombrado como párroco el Padre Ramón Abella Qui a quien se le atribuyen varios avances y desarrollos comunitarios tales como el énfasis en la formación moral y académica; la apertura de espacios para la capacitación en áreas vocacionales como sistemas, electricidad, electrónica, mecánica, ebanistería, diseño de modas y secretariado; y la construcción de una escuela-taller situada en el templo San Andrés Apóstol en la tercera etapa del Barrio Alfonso López (CSIHSCD, 2023).

En 1993 el padre Juan Miguel Martínez ocupó las funciones de director espiritual de la institución debido a su nombramiento como párroco. Desde dicha administración, se llevaron a cabo diversas acciones, entre ellas, son de subrayar la ampliación de la planta física con la construcción de ocho salones en el segundo piso; la construcción y dotación de equipos para la segunda sala de informática; la puesta en marcha del servicio de restaurante y cafetería para estudiantes, profesores y personal administrativo; y la ampliación de cobertura educativa en convenio con la Secretaría de Educación Municipal (CSIHSCD, 2023).

En las postrimerías de la década de los años noventa, la institución educativa transformó su razón social adquiriendo el nombre actual de Fundación Colegio Santa Isabel de Hungría, situación que posibilitó un mayor alcance e impacto social y comunitario a partir de la prestación de diferentes servicios, entre estos, la ejecución del primer proyecto productivo de alimentos. En el último año del siglo XX, se incorporó la pedagogía conceptual como enfoque educativo (que posteriormente sería reemplazada por la actual Pedagogía para el Desarrollo Integral, PDI) y se llevó a cabo una remodelación general de la institución educativa, cambiando su fachada, reorganizando la distribución del área administrativa, acondicionamiento de cinco salones y de la biblioteca, construcción de una sala de profesores adicional y dos baterías más de servicio sanitario. A lo que se agrega, la construcción de una capilla como sitio de oración y de reflexión para la comunidad educativa (CSIHSCD, 2023).

En 2003, asumió la dirección del colegio San Felipe Neri, lo que permitió la integración de una nueva sede como es el Colegio San Felipe. Un año después fue ampliado el campo de acción de la oferta educativa arribando al municipio de Dagua en la sede Nuestra Señora de los Remedios. En 2005, fue asumida la administración de la sede Invicali-Desepaz y en 2008 se inició con la administración de la sede Calimio Desepaz localizada en el barrio del mismo nombre en búsqueda de un impacto social positivo en lo concerniente a las problemáticas y situación socioeconómica general compleja que históricamente ha encarado no solo este barrio de la ciudad, sino la comuna a la que pertenece y el Distrito de Aguablanca como una de las zonas más deprimidas y vulnerables de la capital vallecaucana (CSIHSCD, 2023).

#### **4.3.2. Aspectos Institucionales Generales**

El CSIHSCD es un establecimiento educativo privado, mixto, sin ánimo de lucro y perteneciente a la red de quince colegios administrados por la Arquidiócesis de Cali a partir de una estructura integrada por tres fundaciones educativas denominadas: Fundación Educativa Santa Isabel de Hungría, Fundación Educativa Alberto Uribe Urdaneta y Fundación Educativa Pablo VI. En dicho colegio, se ofrece el servicio educativo en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica en calendario A. Esta institución atiende la demanda educativa en el ámbito urbano de la ciudad de Cali, más específicamente en el oriente de esta ciudad en jornada diurna mediante un recurso humano profesional, calificado y con experiencia en el área educativa (CSIHSCD, 2023).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) que guía la labor general del CSIHSCD se basa en una propuesta educativa encaminada hacia la construcción y promoción del bien y del amor, a partir de la esperanza y la alegría de la fe como propósito esencial que otorga sentido y significado a la presencia central de Dios mediante la pastoral educativa institucional, la cual se constituye en el pilar fundamental de la labor educativa adelantada. Desde esta perspectiva, la fundamentación pedagógica se centra en el desarrollo integral del individuo a partir de un modelo pedagógico denominado Pedagogía para el Desarrollo Integral (PDI) sustentado en tres grandes postulados: el triángulo humano conformado por las dimensiones socioafectiva, cognitiva y expresiva de la persona; el hexágono circular constituido por el conjunto de relaciones e interacciones entre elementos como recursos, propósitos, evaluación, enseñanza, secuencia y didáctica; y la cultura de educación inclusiva centrada en el acceso, permanencia y calidad de la educación ofertada a la comunidad (CSIHSCD, 2023).

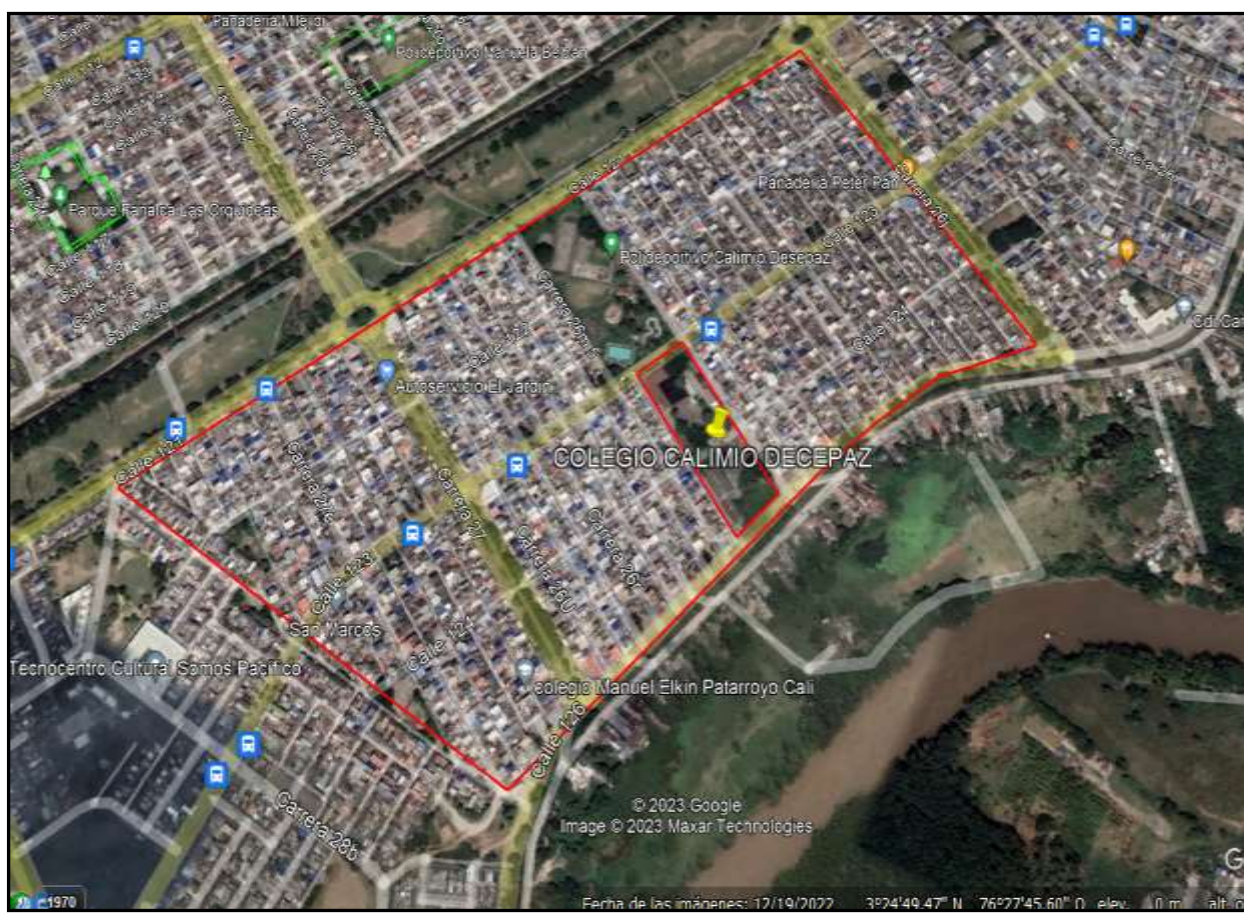
En la misión institucional, sobresalen factores como la formación integral desde el evangelio, la innovación pedagógica, científica y técnica, la inclusión social, la diversidad étnica y cultural, la paz, el liderazgo, el respeto y el cambio social. Por su parte, en la visión institucional son claves elementos como la calidad, los principios de la doctrina social de la

Iglesia Católica (dignidad de la persona humana, bien común, subsidiariedad y solidaridad), el liderazgo, la conciencia social, la paz y la transformación social (CSIHSCD, 2023).

#### 4.3.3. Localización

El CSIHSCD se encuentra ubicado en el barrio Calimio Desepaz en la Calle 123 N° 26M3 – 01, en el oriente de la ciudad de Cali, más específicamente en la Comuna 21 perteneciente al sector conocido como Distrito de Aguablanca, la cual limita en el norte con el municipio de Candelaria y la Comuna 7; en el sur con el Corregimiento de Navarro; en el occidente con la Comuna 14; y en el oriente con el río Cauca (CSIHSCD, 2023) (ver figuras 1, 2 y 3).

**Figura 1.** Localización del Colegio Santa Isabel de Hungría Sede Calimio Desepaz (CSIHSCD) en el barrio Calimio Desepaz en la Comuna 21 de Cali



**Fuente:** adaptado de Google Earth (2023).

**Figura 2.** Vista aérea del CSIHSCD en el barrio Calimio Desepaz en Cali



**Fuente:** Adaptado de Google Maps (2023).

**Figura 3.** Entrada principal al CSIHSCD en el barrio Calimio Desepaz en Cali



**Fuente:** archivo fotográfico propio (2023).

Como se puede identificar en las figuras anteriores, el CSIHSCD se halla situado en una zona vulnerable de la ciudad de Cali fuertemente urbanizada a pesar de la cercanía o proximidad con un límite natural de amenaza constante como es el río Cauca, lo cual retrata una de las situaciones características y comunes que ha presentado históricamente la capital del Valle del Cauca como ha sido los denominados Asentamientos Humanos de Desarrollo Incompleto (AHDI), entendidos según lo estipulado en el Decreto 0419 de 1999 de la Alcaldía de Cali como establecimientos u ocupaciones del espacio por parte de personas localizadas en zonas de influencia de una ciudad caracterizadas por la presencia de problemas de orden social, sociodemográfico, económico, cultural, político, ambiental, entre otras. En tal sentido, Uribe (2011) considera que esta clase de asentamientos se constituyen en claras expresiones de las contradicciones de las fuerzas del mercado y de las fuerzas del Estado, de luchas sociales urbanas encabezadas por grupos y comunidades ante el Estado y las exigencias comunitarias al Estado mediante procesos de negociación para el encaramiento efectivo de la exclusión y marginación social que viven las personas dinamizadoras de dichos asentamientos.

#### ***4.3.4. Comunidad Educativa y Entorno***

En el CSIHSCD la situación general de las familias de los estudiantes tiende a lo que puede denominarse disfuncionalidad, descomposición y desintegración familiar. Ello motivado por las propias condiciones sociales o contextuales de la zona; la presencia al frente del hogar de una sola cabeza, es decir, del padre o de la madre; la violencia y las agresiones físicas y verbales intrafamiliares en algunos casos; al igual que las problemáticas sociales estructurales del barrio y del Distrito de Aguablanca en general relativas a lo delictivo, la salud pública, las condiciones socioeconómicas, la informalidad, la falta de oportunidades en especial para los jóvenes, entre otras que inciden directa e indirectamente en el ámbito de los hogares (CSIHSCD, 2023).

Las principales actividades económicas de la población residente en el área de influencia de la institución educativa y de los padres y madres de familia de los estudiantes están centradas en los sectores comercio y servicios representados en panaderías, estancos, ferreterías, restaurantes, supermercados, salas de internet, talleres metalmecánicos, cerrajerías, ventas

ambulantes, entre otros (Raigoza et al., 2015). Como se dejó entrever anteriormente, las problemáticas sociales centrales que afronta el sector están relacionadas con la mayoría de las registradas en el Distrito de Aguablanca y Comuna 21 en general como es el caso de homicidios, hurtos, riñas, pandillaje, consumo de drogas, prostitución, pobreza, miseria, violencia, desempleo, ocupación significativa y vandalización del espacio público, entre otras (Alcaldía de Santiago de Cali, 2019a).

Desde el CSIHSCD se vienen adelantando acciones, estrategias y proyectos para la identificación de posibilidades o alternativas de gestión desde la educación para encarar estas problemáticas sobre todo en las nuevas generaciones. Es decir, para contribuir con su no reproducción o réplica en niños y jóvenes en aras de su resolución o al menos disminución en el mediano y largo plazo en pro de una transformación social positiva. Es desde esta intencionalidad que se lleva a cabo el redireccionamiento pedagógico y didáctico dado actualmente a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y en particular a la geografía, lo cual motivó la realización del presente estudio.

## **5. Metodología**

La metodología definida en este trabajo vincula elementos centrales como tipo de estudio, método, las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de información, las categorías de análisis, la población y muestra analizada y el procedimiento general seguido. Esto otorga un panorama general acerca de la manera de aproximación al conjunto de situaciones objeto de interés en el marco de la temática y problemática indagada.

### **5.1. Tipo de Estudio**

El tipo de estudio es descriptivo porque identifica, caracteriza y analiza una situación y problemática en un contexto institucional y comunitario concerniente a los aportes de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa residente de un barrio popular de Cali. Es de subrayar que la orientación descriptiva seguida se explica además debido a su afinidad y cercanía con lo expuesto por Hernández et al. (2014) acerca de esta clase de estudios al considerarlos como aquellos que están encaminados hacia la especificación de las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier evento sometido a un análisis.

### **5.2. Método**

El enfoque metodológico seguido es cualitativo en correspondencia con el problema abordado, el tipo de estudio planteado, el enfoque general dado al mismo y las técnicas e instrumentos de recolección de información implementados y detallados en el siguiente numeral (entrevista semiestructurada con su respectivo cuestionario semiestructurado, cartografía social con su concerniente taller de cartografía social, análisis discursivo con su matriz discursiva y análisis social con su matriz social). De igual modo, se implementó este enfoque porque como lo dicen Álvarez et al. (2014) posibilita el uso de palabras, textos, discursos, figuras, esquemas y representaciones gráficas para la construcción de conocimiento fundamentado en la realidad

mediante un ejercicio analítico, reflexivo y relacional que toma como referencia lo teórico, conceptual y holístico.

### **5.3. Técnicas e Instrumentos para la Recolección y Análisis de Información**

Como se dejó entrever anteriormente, las técnicas para la recolección y análisis de la información son cuatro. Es de remarcar que cada una de estas técnicas está íntimamente articulada con las categorías de análisis establecidas, los objetivos planteados y los tres espacios sociales centrales y de mayor cercanía en los que se relacionan e interaccionan los actores educativos como es el caso del barrio, el colegio y el hogar. En primer término, se encuentra la entrevista semiestructurada entendida como aquella que presenta un nivel de flexibilidad mayor en comparación con las entrevistas estructuradas, en virtud de que su punto de partida son preguntas planeadas, las cuales pueden ajustarse o adaptarse a los entrevistados en aras de la generación de motivación en el interlocutor, la aclaración de aspectos, la identificación de ambigüedades y la reducción de formalismos (Díaz et al., 2013).

Para la aplicación de dicha técnica se emplea el cuestionario semiestructurado. Mediante esta técnica e instrumento se indaga en los actores sociales sujetos de interés en el estudio como es el caso de los estudiantes, padres, madres de familia y docentes en lo atinente a las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa, haciendo especial énfasis en los factores que han determinado o condicionado las relaciones socioespaciales establecidas y los cambios o transformaciones propiciadas por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales presentadas.

Los cuestionarios semiestructurados dirigidos a los estudiantes, padres y madres de familia están conformados por un total de cinco interrogantes relacionados específicamente con factores como: percepciones de los espacios sociales cotidianos como el barrio, el colegio y el hogar; contribuciones específicas de la educación geográfica escolar en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales en el barrio, el colegio y el hogar; utilidad del conocimiento geográfico para la satisfacción de necesidades, resolución de problemas o comprensión de

eventos o procesos; los factores o circunstancias consideradas determinantes o condicionantes de las relaciones socioespaciales establecidas en el barrio, colegio y hogar; y los cambios o transformaciones propiciadas por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales desarrolladas en el barrio, colegio y hogar (ver anexos A y B, respectivamente). En el caso del cuestionario semiestructurado dirigido a los docentes de ciencias sociales del CSIHSCD, este se encuentra integrado por seis interrogantes que indagan además de los mismos aspectos consultados anteriormente, por la metodología general, estrategias y recursos o herramientas utilizados en la enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar (ver anexo C).

En segundo lugar, está la cartografía social con su concerniente taller de cartografía social. La cartografía social es definida como una alternativa de orden metodológico, la cual posibilita tanto la realización de acercamientos a concepciones referentes al espacio en constante cambio, como la consolidación del sentido de pertenencia tomando como referencia representaciones gráficas de las realidades y situaciones comunitarias (Barragán y Amador, 2014; Uribe et al., 2017). A partir de dicha técnica e instrumento, se complementa de manera gráfica e ilustrada tanto los factores que han determinado o condicionado las relaciones socioespaciales establecidas y los cambios o transformaciones específicas que estas han sufrido producto del accionar de la educación geográfica como las percepciones y consideraciones generales de los actores educativos acerca de las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales, esto a partir del conjunto de vivencias y experiencias de las personas indagadas.

El taller de cartografía social está estructurado en tres momentos o etapas principales como son fase introductoria, fase de profundización y fase de recapitulación y cierre. En la fase introductoria, el docente realiza una explicación general de las actividades que serán llevadas a cabo, los actores sociales organizados en grupos deben presentarse ante sus compañeros, elaborar un producto relativo a conceptos como educación geográfica, barrio, colegio, hogar, relaciones socioespaciales y comunidad educativa, y la realización de una socialización de su producto. En la fase de profundización, cada grupo construye su propio mapa social a partir de algunos criterios específicos y de salidas de campo por el barrio con rutas o recorridos distintos según el

gusto e interés de cada grupo. Finalmente, en la fase de recapitulación y cierre, cada grupo efectúa la presentación de sus mapas sociales y se realiza la integración y articulación correspondiente entre los trabajos y producciones de los diferentes grupos a partir de la elaboración de un proyecto conjunto en el área de ciencias sociales con énfasis geográfico. Es de anotar que dicho proyecto queda como producto interno institucional aportado al colegio a manera de memorias ya que básicamente resume lo realizado en las dos fases anteriores (ver anexo D).

En tercer lugar, se realiza el análisis discursivo expresado en las respuestas dadas a las preguntas planteadas en las entrevistas semiestructuradas. Para ello, se aplica una matriz denominada discursiva en la que se consignan las respuestas otorgadas por estudiantes, padres, madres de familia y docentes a cada uno de los interrogantes formulados en los cuestionarios semiestructurados. El diseño de esta matriz posibilita que estas respuestas sean tanto clasificadas de acuerdo con el aspecto central al que hacen referencia como comparadas o contrastadas para la identificación de similitudes y diferencias significativas (ver anexo E). Finalmente, se efectúa el análisis social de las construcciones o productos elaborados por los actores educativos en el ámbito del taller de cartografía social aplicado. Para lo anterior, se emplea una matriz social que de manera similar a lo acontecido en la matriz discursiva, permite la clasificación y comparación de la información recopilada relacionada con el tipo de producto construido y las clases de relaciones conceptuales planteadas en la fase introductoria; la ruta o recorrido seleccionado y la recopilación y registro de información en la fase de profundización; y la presentación del mapa social, la conclusión principal y la manera en que fue integrada y articulada la experiencia obtenida en lo correspondiente a la fase de recapitulación y cierre (ver anexo F).

#### **5.4. Categorías de Análisis**

De acuerdo con la formulación del problema y objetivos trazados en el presente estudio, las categorías de análisis definidas son: i) educación geográfica y ii) relaciones socioespaciales. En la tabla 1, se presenta la operacionalización de las categorías de análisis mencionadas.

**Tabla 1.** Operacionalización de las categorías de análisis definidas

| <b>Categoría de análisis</b> | <b>Definición conceptual</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Definición operacional</b>                                                                                                                                                                                                   | <b>Indicadores</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Instrumentos</b>                                                                                                       |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educación geográfica         | Área que integra el saber pedagógico y el conocimiento geográfico cuyo interés se centra en el desarrollo del pensamiento geográfico y la formación de una racionalidad geográfica que indague sobre las problemáticas sociales y ambientales que afectan al ser humano en su vinculación con la naturaleza (Araya y De Souza, 2018). | Conjunto de acciones educativas enmarcadas en la enseñanza y aprendizaje de la geografía, las cuales enfatizan en el abordaje de las relaciones socioespaciales en el entorno escolar y cotidianidad de los actores educativos. | Grado o nivel (alto, medio o bajo) de aporte general de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas por los actores educativos.<br><br>Grado o nivel (alto, medio o bajo) de funcionalidad y transformación propiciada por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales establecidas por los actores educativos. | -Cuestionarios semiestructurados.<br><br>-Taller de cartografía social.<br><br>-Matriz discursiva.<br><br>-Matriz social. |

**Tabla 1.** Continuación

| <b>Categoría de análisis</b> | <b>Definición conceptual</b>                                                                                                                                                                                                                             | <b>Definición operacional</b>                                                                                                                                   | <b>Indicadores</b>                                                                                                                                                                                                       | <b>Instrumentos</b>                                                                                           |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relaciones socioespaciales   | Vínculos e interacciones de causa y efecto que establece el sujeto tanto con los aspectos que determinan los procesos biofísicos como con aquellos de carácter contingente que rigen las relaciones sociales en un contexto determinado (Herrera, 2010). | Conexiones de orden socioespacial establecidas por el sujeto a partir de situaciones, experiencias, vivencias o procesos desarrollados en un ámbito específico. | Cambios o transformaciones positivas ocurridas en las relaciones socioespaciales de los actores educativos vs. Cambios o transformaciones totales sucedidas en las relaciones socioespaciales de los actores educativos. | -Cuestionarios semiestructurados.<br>-Taller de cartografía social.<br>-Matriz discursiva.<br>-Matriz social. |

**Fuente:** elaboración propia (2023).

### 5.5. Población y Muestra Analizada

La población total de la comunidad educativa está integrada por 2700 educandos (1620 niñas y 1080 niños), 3000 padres y madres de familia y 64 docentes. Sin embargo, de dicha población solo aplicaron para efectos del presente estudio las personas que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: i) estudiantes actuales en la institución que hayan realizado todo su proceso formativo en la misma y que vivan en el barrio desde entonces; ii) padres o madres de familia de dichos estudiantes; y iii) docentes en el área de ciencias sociales que más tiempo lleven laborando en la institución educativa. Esto dio como resultado un universo poblacional de 184 estudiantes, 152 padres y madres de familia y 10 docentes. Después de identificar mediante sondeo que muchas de estas personas se negaron a participar sobre todo por la inversión significativa de tiempo que ello ameritaba, se optó por la realización de la respectiva escogencia

intencional de la muestra para la aplicación de los instrumentos de recolección de información correspondientes (cuestionarios semiestructurados y taller de cartografía social). Es decir, aquella que posibilita la selección de aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Lo anterior basado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017). A partir de lo anterior, se extrajo una muestra conformada por nueve personas con las características en cuanto a rol o función social, género, lugar de nacimiento, edad, barrio o sector habitado, estrato socioeconómico y tiempo en comunidad educativa reseñadas en la tabla 2.

**Tabla 2.** Muestra establecida en el presente estudio

| <b>Actor educativo y social*</b> | <b>Género</b> | <b>Lugar de nacimiento</b> | <b>Edad</b> | <b>Barrio o sector habitado</b> | <b>Estrato socioeconómico</b> | <b>Tiempo en comunidad educativa</b> |
|----------------------------------|---------------|----------------------------|-------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Estudiante 1                     | Femenino      | Cali                       | 16 años     | Calimio                         | 1                             | 16 años                              |
| Estudiante 2                     | Masculino     | Cali                       | 17 años     | Calimio                         | 1                             | 12 años                              |
| Estudiante 3                     | Femenino      | Cali                       | 16 años     | Calimio                         | 1                             | 12 años                              |
| Madre de Familia 1               | Femenino      | Cali                       | 42 años     | Calimio                         | 1                             | 20 años                              |
| Padre de Familia 1               | Masculino     | Viterbo, Caldas            | 59 años     | Calimio                         | 2                             | 25 años                              |
| Madre de Familia 2               | Femenino      | Tumaco, Nariño             | 56 años     | Calimio                         | 1                             | 26 años                              |
| Docente 1                        | Femenino      | Cali                       | 57 años     | Floraria                        | 3                             | 7 años                               |
| Docente 2                        | Masculino     | Florida, Valle             | 29 años     | Los Cristales                   | 3                             | 6 años                               |
| Docente 3                        | Masculino     | Buenaventura               | 46 años     | Alfonso López                   | 3                             | 12 años                              |

**Fuente:** elaboración propia (2023) a partir de información recopilada.

\* Cada actor social y educativo fue identificado con una denominación (estudiante, padre o madre de familia y docente) y número correspondiente (1, 2 y 3) en aras de la protección de su identidad y la confidencialidad en el manejo dado a la información recopilada.

## 5.6. Procedimiento

El procedimiento general seguido se estructuró en tres momentos particulares directamente relacionados con los objetivos específicos formulados en este trabajo. En primera instancia, se realizó la contextualización del espacio geográfico objeto de estudio como es el barrio Calimio Desepaz en la Comuna 21 de Cali en donde se sitúa el CSIHSCD. Ello a partir de factores de orden histórico, geográfico, socioeconómico y ambiental. Esta contextualización se efectuó mediante la consulta y revisión documental de información referente a dicho barrio existente en portales institucionales, bases de datos académicas, repositorios de instituciones de educación superior, bibliotecas, centros de documentación, entre otros.

En segundo lugar, se llevó a cabo el diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de información (cuestionarios semiestructurados y taller de cartografía social). Para esto, se tomó como referencia las categorías de análisis definidas, los objetivos formulados y los tres espacios sociales principales y más cercanos en los que se desenvuelven los actores educativos consultados: barrio, colegio y hogar. Lo anterior en aras de que mediante dichos instrumentos puedan rastrearse e identificarse los aspectos centrales objeto de interés. Previo a la aplicación de los instrumentos, se le solicitó a un docente, a un estudiante y a un padre de familia que realizaran una lectura tanto de los cuestionarios semiestructurados como del taller de cartografía social para corroborar su claridad y comprensión en torno a lo indagado.

De igual forma, cada una de las nueve personas partícipes del estudio firmó el respectivo consentimiento informado como soporte de su voluntad y libertad para la participación en la investigación llevada a cabo (ver anexos G y H). Es de subrayar que los cuestionarios semiestructurados fueron aplicados de manera individual a cada uno de los actores educativos vinculados en el estudio, mientras que el taller de cartografía social fue implementado de forma grupal por actores sociales (grupo de tres estudiantes, grupo de tres padres y madres de familia y grupo de tres educadores). Esto en conformidad con la razón de ser, características y propósito de este instrumento enmarcado en la cartografía social. En tercer término, se realizó la sistematización y análisis de la información recopilada a partir de la aplicación de las matrices discursiva y social construidas en Excel. Estas matrices fueron a su vez, el fundamento para la

estructuración y desarrollo temático general de los capítulos y subcapítulos establecidos en el documento de Word en donde se construyó el informe final o proyecto de grado correspondiente.

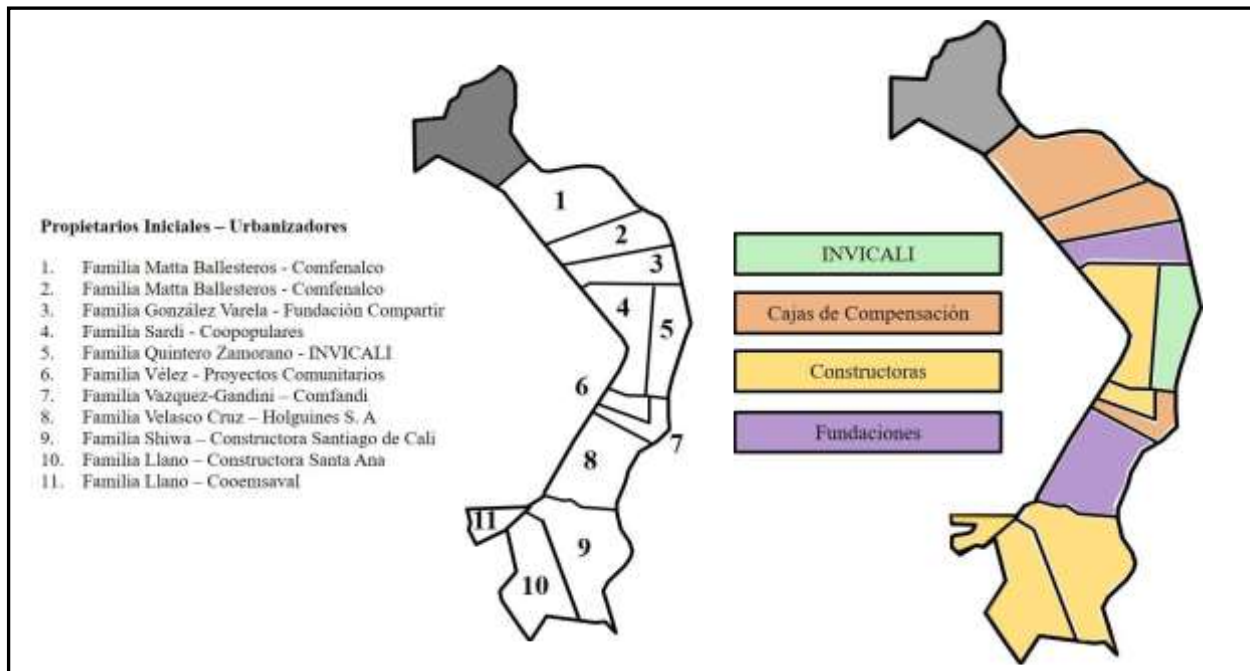
## **6. Caracterización Contextual General del Espacio Geográfico: Barrio Calimio Desepaz en Comuna 21 de Cali (1988-2023)**

El presente capítulo tiene como propósito central realizar una caracterización general del barrio Calimio Desepaz desde lo histórico, geográfico, socioeconómico y ambiental por tratarse del contexto socioespacial analizado en el presente trabajo, en el cual, se han desarrollado procesos de educación geográfica y generado relaciones socioespaciales en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa indagada asociada con el CSIHSCD.

### **6.1. Elementos Históricos**

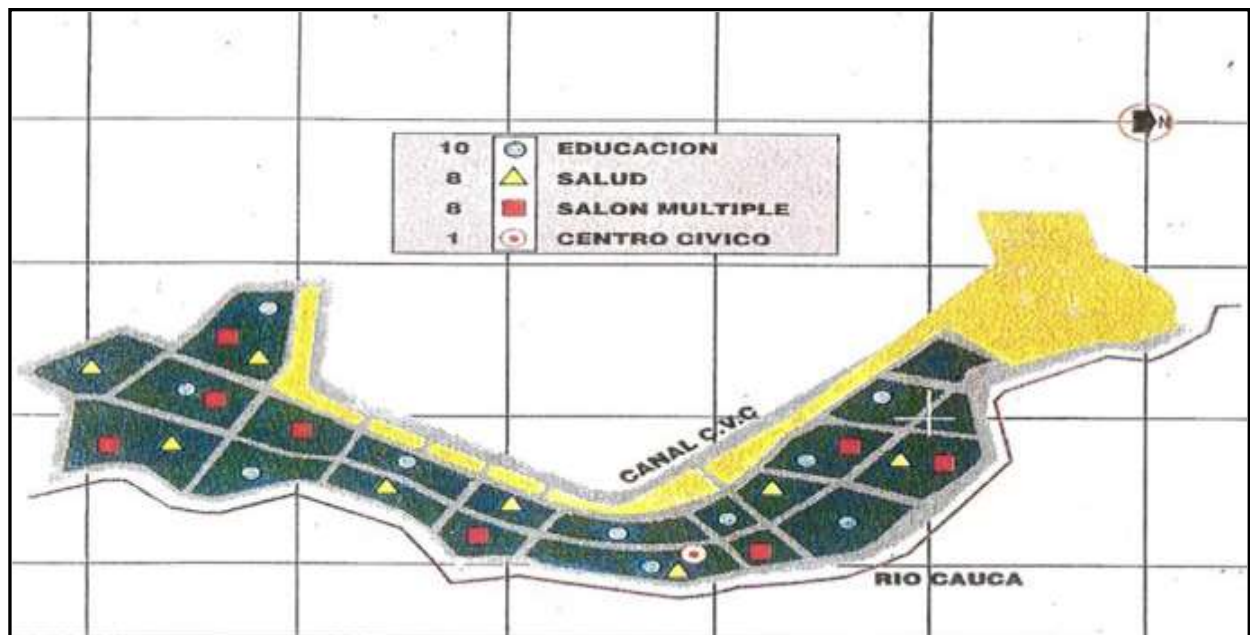
En este punto, se mencionan aquellos hechos o acontecimientos que a lo largo del tiempo han tenido mayor relación y relevancia con la conformación o establecimiento del barrio Calimio Desepaz en donde se localiza el CSIHSCD. Lo anterior tomando como referencia el periodo comprendido entre la creación de la Comuna 21 y la fundación del barrio mencionado. Para hacer alusión al barrio Calimio Desepaz hay que remitirse a finales de la década de los años ochenta, más exactamente en el año 1988, momento en el cual, mediante un Acuerdo aprobado por el Concejo Municipal de Santiago de Cali, se creó la Comuna 21, delimitando el área de la Poligonal E (Navarro I) (ver figura 4). Parte de esta área albergaba el llamado cinturón ecológico de la ciudad como franja destinada exclusivamente a prácticas de cultivos y parques naturales (Alcaldía de Santiago de Cali, 2017a). El inicio de lo que fue llamado Ciudadela Desepaz, se remonta al año 1993 cuando el presidente de la República César Gaviria Trujillo y el Alcalde de Santiago de Cali Rodrigo Guerrero Velasco, hicieron entrega de diez mil formularios para vivienda de interés social en la ciudad. Para ese entonces ya se había acondicionado la Avenida Desepaz o Calle 121 y la ciudad comenzaba con el proceso de dotación de alcantarillado en el sector (ver figura 5).

**Figura 4.** División predial, primeros propietarios, urbanizadores y su naturaleza de la Poligonal E o área inicial de la Comuna 21 en Cali



**Fuente:** Osorio (2016).

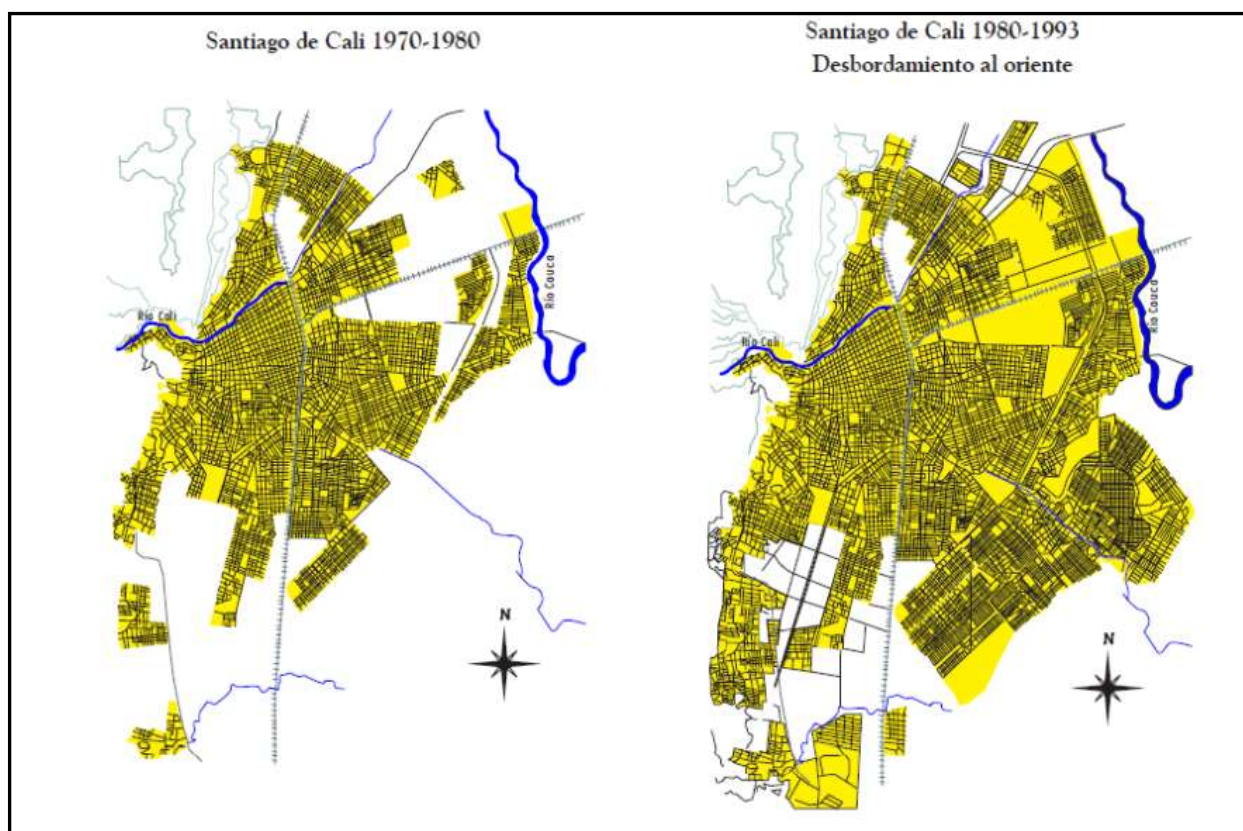
**Figura 5.** Equipamientos iniciales en Ciudadela Desepaz en la Comuna 21 de Cali



**Fuente:** Alcaldía de Santiago de Cali (1994) citado en Osorio (2016).

Es de subrayar que el proceso mencionado se enmarca en lo que Vázquez (1990) denomina la tendencia fundamental expansionista de los sectores de bajos ingresos hacia el suroriente y nororiente de Cali como una de las características principales del crecimiento urbano presentado en la ciudad en las dos últimas décadas del siglo XX. Esta situación es referida por Venegas (1998) quien realiza un comparativo que ilustra de manera clara lo que fue el comportamiento de la dinámica de crecimiento urbano en el oriente de la ciudad de Cali. Esto a partir de la comparación de dos periodos históricos: la década comprendida entre 1970 y 1980, y el lapso establecido entre 1980 y 1993. En general, se identifica un desbordamiento significativo del proceso urbanizador en el oriente de Cali (ver figura 6).

**Figura 6.** Comparativo del crecimiento de Cali en el oriente producto del proceso urbanizador (1970-1980 frente a 1980-1993)



**Fuente:** Venegas (1998).

La Ciudadela Desepaz fue un proyecto factible gracias a la intervención conjunta de la Administración Municipal mediante Invicali, el Gobierno Nacional y el sector privado. La participación del Gobierno Nacional se materializó a partir del establecimiento de convenios donde Invicali generaba los medios y la infraestructura urbanística y el Gobierno Nacional por medio del Inurbe ofrecía el respaldo respectivo representado en la concesión de subsidios familiares de vivienda a cada beneficiario. Por su parte, la intervención del sector privado se estableció en función de convenios asociativos con empresas constructoras propietarias de la ejecución de proyectos de vivienda de interés social en las distintas zonas de la Ciudadela Desepaz. De este modo, la Ciudadela Desepaz se originó como un proyecto de carácter planificado desde una perspectiva centrada en el concepto: “ciudad dentro de la ciudad”, en donde se buscó la garantía de todas las condiciones necesarias para la infraestructura de servicios y el desarrollo comunitario general. En el año 1994, comenzó el arribo de los primeros residentes de la Ciudadela Desepaz, los cuales se trataban en su mayoría de personas comerciantes y reubicados de zonas de alto riesgo de la ciudad, en especial de Cinta Larga Petecuy, que se instalaron en el sector gracias a los programas sociales a cargo de Invicali (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020a).

En el último trimestre de 1994 fueron adjudicados los primeros 518 lotes con servicios públicos en la Ciudadela Desepaz. En este mismo año se adelantó la renovación temporal de la Calle 121 gracias a una inversión de 1.600 millones de pesos y a finales de 1994 la Fundación Holguines hizo entrega de los primeros lotes para la autoconstrucción de casas en el barrio Calimio Desepaz. De manera simultánea al poblamiento reseñado, las demás urbanizadoras tales como Fundación Compartir, Comfandi y Comfenalco iniciaron la construcción de sus correspondientes proyectos de vivienda en distintas áreas de la Ciudadela Desepaz. Otro hecho para destacar es que en 1994 empezó la ejecución del Plan de Desarrollo Vial aprobado por el Concejo Municipal, en lo atinente a la vía perimetral de la Poligonal E, la cual abarca la Calle 121 y la Carrera 25 (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020a). La fundación del barrio Calimio Desepaz data de 1998 y en sus primeros años contaba con alrededor de “3.523 viviendas con 17.615 personas y se inició paralelo a otras urbanizaciones promovidas por los sectores oficial y privado” (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020b, p. 59).

## 6.2. Aspectos Geográficos

Dentro de los aspectos geográficos enfatizados en este punto asociados con la zona analizada se destacan la ubicación, la extensión del área, las características del suelo, el estado de vías principales, al igual que lo atinente a los límites geográficos, lo cual ofrece un acercamiento con la situación y características que al respecto presenta el barrio Calimio Desepaz.

Dicho barrio como se dijo anteriormente, se encuentra ubicado en la Comuna 21 al suroriente de la ciudad de Cali en una franja de terreno denominada Poligonal E, que bordea el río Cauca, en donde se observa parte de la zona del cordón ecológico antes referido. Cuenta con un área de “48.616 m<sup>2</sup>, lo que equivale al 0.41% de participación en el perímetro urbano de la Comuna 21” (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020b, p. 8). Esta es una de las áreas más bajas de la ciudad, la cual pertenece a la llamada llanura aluvial que comprende una franja entre los conos aluviales y el río Cauca. Su nivel inferior de unos dos metros por debajo del nivel medio del río se halla en la cota 956. Sus suelos son de carácter sedimentario producidos mediante el arrastre de material sólido del río Cauca. Este último junto con las madre viejas o meandros abandonados favorecen las condiciones blandas que presentan los suelos de la zona con tendencia hacia los depósitos geológicos jóvenes: desde limo – arcillosos de alta plasticidad a limo – arenosos e intercalaciones de turbas de espesores comprendidos entre los sesenta y noventa metros en la margen occidental del río Cauca (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020b). A lo que se suma, la falta de mantenimiento y el mal estado de algunas vías, lo cual configura que el suelo en general del sector presente deterioro (ver figuras 7 y 8).

**Figura 7.** Mal estado de la vía en la Calle 123 con Carrera 26T del barrio Calimio Desepaz



**Fuente:** elaboración propia (2023).

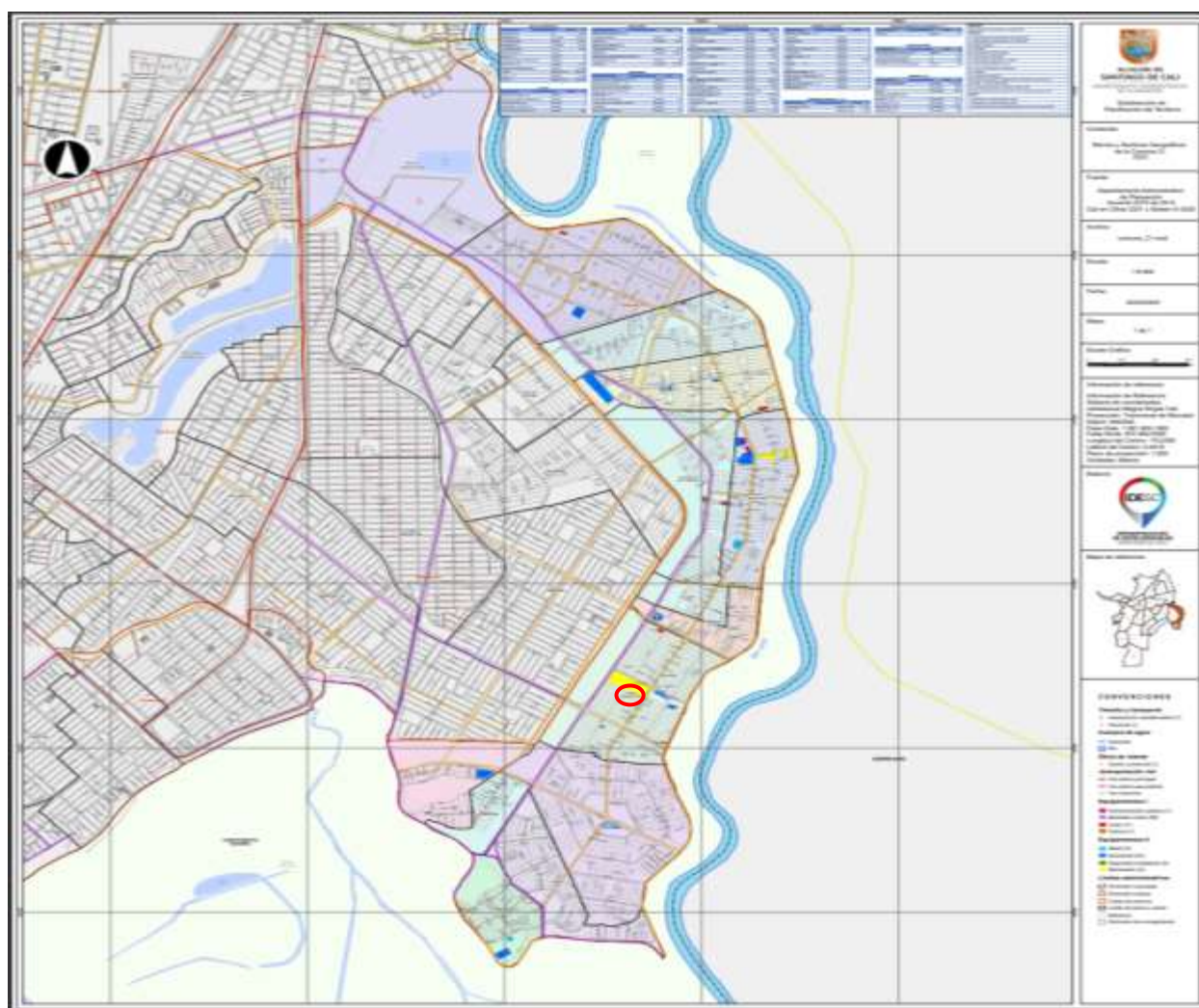
**Figura 8.** Mal estado de la vía en la Calle 126 con Carreras 26M3 y 26M4 del barrio Calimio Desepaz



**Fuente:** elaboración propia (2023).

El barrio Calimio Desepaz limita al norte con los barrios Los Líderes y El Remanso; al sur con el barrio Potrero Grande; al occidente con los barrios Manuela Beltrán y Las Orquídeas; y al oriente con el río Cauca. El terreno que hoy corresponde al barrio Calimio Desepaz y a la Comuna 21 en general hizo parte de la comunidad indígena Ambichintes antes de la conquista española. Se ha caracterizado fundamentalmente por ser una zona propicia para el cultivo de arroz y de inundaciones frecuentes por sus proximidades con el río Cauca, llegando incluso a considerarse como uno de los sitios con mayor fertilidad de tierras en el país y en el orden internacional (ver figura 9).

**Figura 9.** Barrio Calimio Desepaz en el contexto de la Comuna 21 de Cali



**Fuente:** adaptado de Alcaldía de Santiago de Cali (2017b).

A mediados del siglo XX, estos terrenos inundables se secaron y se construyó un jarillón para que los agricultores desarrollaran sus prácticas con la protección respectiva de las inundaciones provocadas por el río Cauca. De igual forma, se creó un canal de drenaje hasta el Paso del Comercio, pero este era insuficiente y fue necesaria su ampliación. Este conocido como canal secundario de la CVC es un canal abierto de aguas residuales, el cual produce un gran impacto ambiental negativo debido a que su presencia sumado a las características de inestabilidad de los suelos y zonas pantanosas próximas coadyuvan en la propagación de vectores físicos y biológicos (ratas, ratones, cucarachas, mosquitos, moscas, basuras, escombros, entre otros) generadores de deterioro global en las condiciones ambientales de la zona (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020b).

Es de remarcar que el predominio de suelos blandos en la zona ocasiona que el terreno sea de baja calidad y, por tanto, no apto para la urbanización. Esto debido esencialmente a las propiedades geotécnicas tales como capacidad portante y potencial de asentamientos; el potencial de licuación de suelos por vibraciones sísmicas; y los altos costos de urbanización con requerimientos especiales en materia de redes de drenajes con sistemas de bombeo. Es por ello, que esta área debería preservar la vocación inicial que tuvo en cuanto a sembrado, pastoreo y protección ecológica. En el Acuerdo 17 de 1993, se estableció que el cordón ecológico que bordea la Comuna 21 debe tener, como uso fundamental y único, el recreativo. Sin embargo, en el proceso de urbanización adelantado en la Comuna 21 y en gran parte del barrio Calimio Desepaz se ha priorizado el uso del suelo con propósitos de vivienda de interés social, seguido del uso comercial y de servicios institucionales (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020b).

Existe una amplia zona verde localizada entre los barrios Remansos de Comfandi y Calimio Desepaz que se encuentra abandonada y una zona verde plana al lado de Talanga. Se identifican amplias zonas verdes en los extremos de la Comuna 21 que todo parece indicar que serán objeto de urbanización futura. A diferencia de la mayoría de los barrios y comunas situadas en el oriente de Cali, la Comuna 21 y el barrio Calimio Desepaz han sido establecidos por dinámicas urbanísticas que han beneficiado a grupos poblacionales procedentes de otros sectores de la ciudad de Cali. El barrio Calimio Desepaz se encuentra ubicado entre las calles 121 y 126 y las carreras 26j y 28. Este se conecta con los barrios aledaños mediante las calles mencionadas, destacándose la Calle 121 y la Calle 123 como las de mayor flujo o tránsito vehicular (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020b)

### 6.3. Situación Socioeconómica

La situación socioeconómica del barrio Calimio Desepaz es caracterizada en este numeral a partir de aspectos esenciales concernientes a la población, los tipos de viviendas, las problemáticas sociales existentes, las actividades económicas desarrolladas y los usos del suelo implementados. Ello permite identificar que en este barrio se reproducen de cierta manera las dinámicas sociales y económicas propias de la Comuna 21 y del Distrito de Aguablanca como entornos de mayor dimensión en los que se sitúa.

El total de la población en el barrio Calimio Desepaz es de 15595 personas (7455 hombres y 8139 mujeres). Se destaca la tendencia general hacia la presencia de viviendas unifamiliares en su mayoría de dos y tres pisos, construidas en ladrillo, piedra, bloque y material prefabricado (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020b). “El barrio Calimio Desepaz cuenta con un total de 3658 viviendas de las cuales 2445 pertenecen al estrato socioeconómico 1 y 1213 hacen parte del estrato socioeconómico 2, lo que indica que el estrato socioeconómico moda es precisamente el 1” (Alcaldía de Santiago de Cali, 2022, p. 188). Esto revela la vulnerabilidad socioeconómica general que caracteriza a la población residente de este barrio como aspecto en común con los demás barrios de la Comuna 21 y del Distrito de Aguablanca (ver figuras 10, 11 y 12).

JHS

**Figura 10.** Vivienda de tres pisos localizada en la Carrera 26m3 con Calle 121-122, barrio Calimio Desepaz



**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Figura 11.** Vivienda de dos pisos ubicada la Calle 124 con Carrera 26 M Esquina, barrio Calimio Desepaz



**Fuente:** elaboración propia (2023).

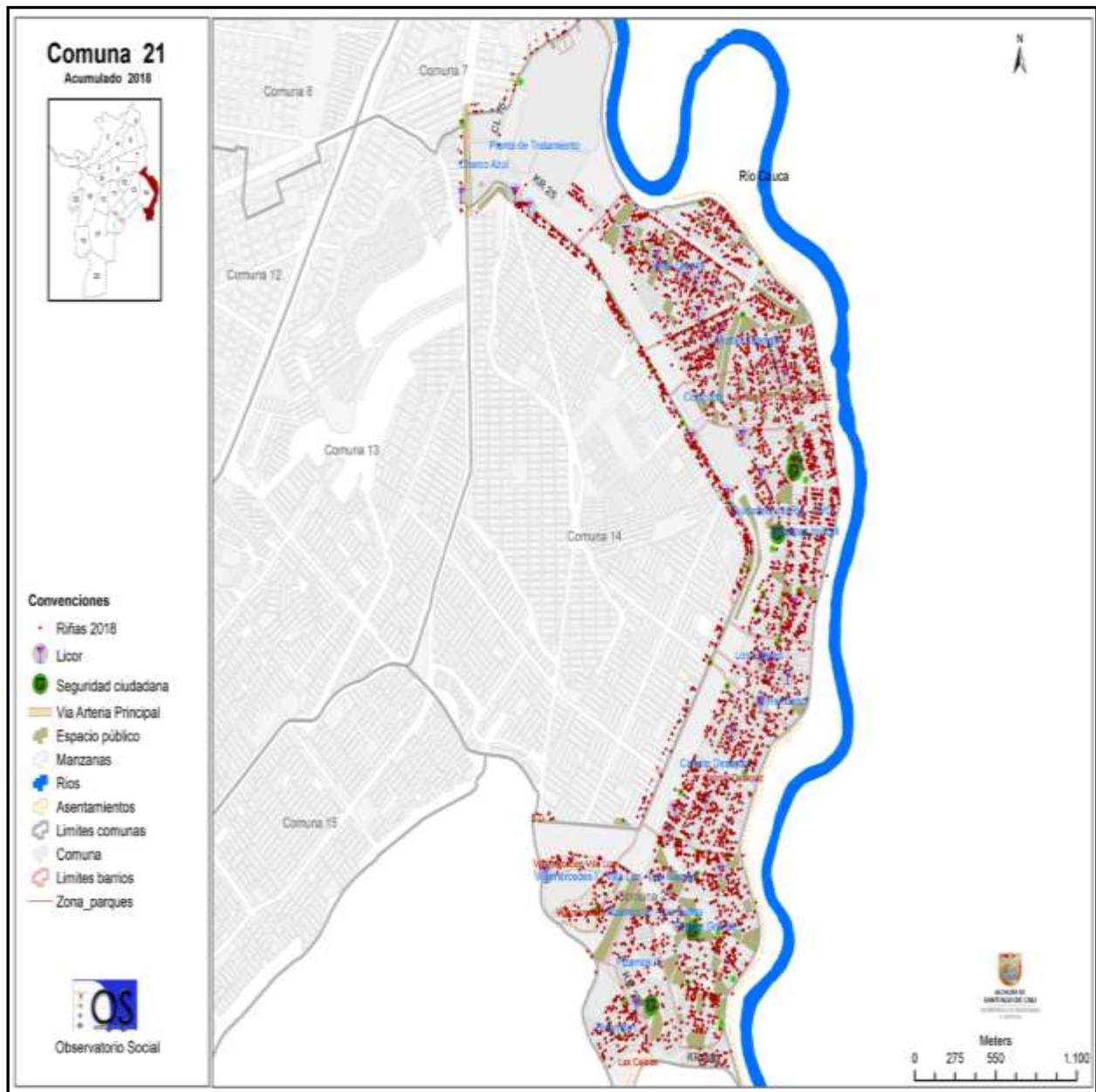
**Figura 12.** Vivienda de un piso situada la Calle 126 con Carrera 26 M Esquina, barrio Calimio Desepaz



**Fuente:** elaboración propia (2023).

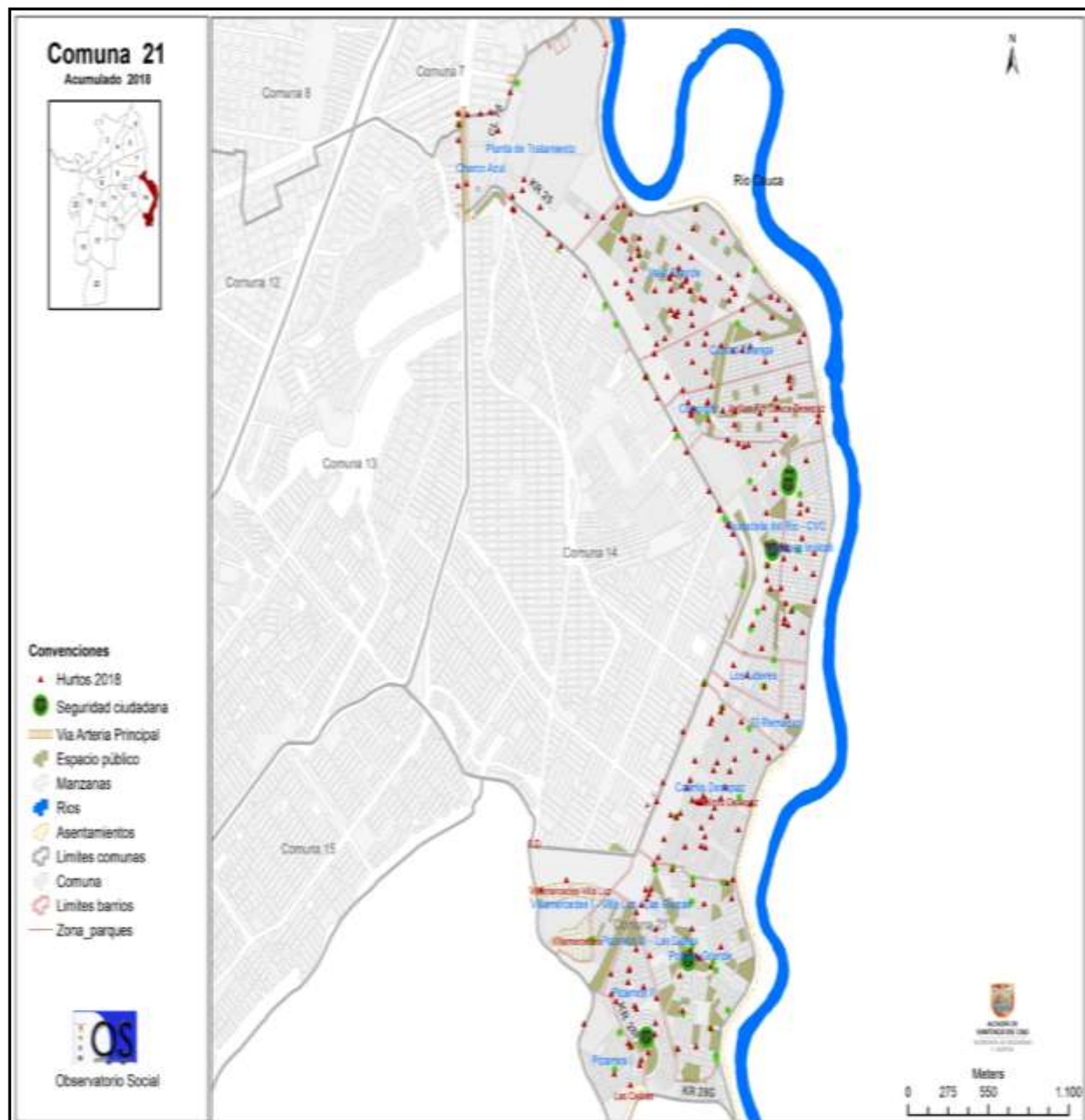
Dentro de las principales problemáticas que afectan al barrio Calimio Desepaz se destacan hurtos, riñas, homicidios, violencia, consumo de sustancias psicoactivas, prostitución, pandillaje, desempleo, pobreza, entre otras (Alcaldía de Santiago de Cali, 2019a). Es de subrayar sobre todo la situación en materia de riñas y hurtos en donde el barrio Calimio Desepaz se constituye en gran dinamizador en el contexto de la Comuna 21 (ver figuras 13 y 14). Los homicidios también se presentan en este barrio de la ciudad, pero en menor proporción en comparación con la situación registrada referente a las otras dos problemáticas resaltadas (ver figura 15).

**Figura 13.** Riñas en el barrio Calimio Desepaz y en la Comuna 21 de Cali

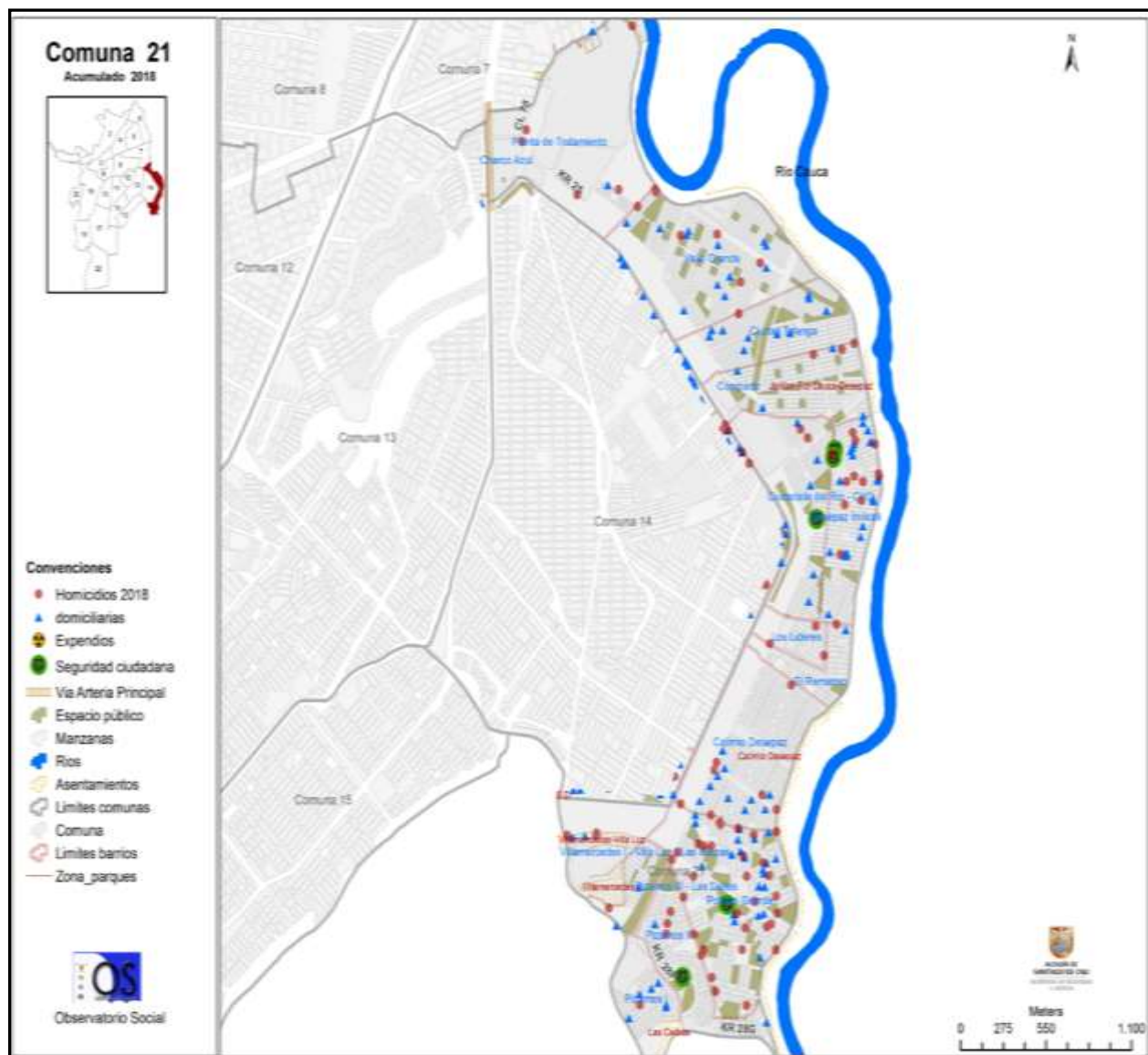


**Fuente:** Alcaldía de Santiago de Cali (2019a).

**Figura 14.** Hurtos en el barrio Calimio Desepaz y en la Comuna 21 de Cali



**Fuente:** Alcaldía de Santiago de Cali (2019a).

**Figura 15.** Homicidios en el barrio Calimio Desepaz y en la Comuna 21 de Cali

**Fuente:** Alcaldía de Santiago de Cali (2019a).

En el barrio Calimio Desepaz las principales actividades económicas están enmarcadas en los sectores comercial y de servicios, en especial supermercados, almacenes de ropa y estaciones de gasolina. Se destacan seis clases de usos del suelo como son: comercial, habitacional, institucional, lote urbanizado no construido o edificado, recreacional y de uso público (Alcaldía de Santiago de Cali, 2019b). Lo anterior, se ilustra en las figuras 16 a 18.

**Figura 16.** Supermercado y almacén de ropa ubicados en la Carrera 26j con Calle 121 – 113 del barrio Calimio Desepaz



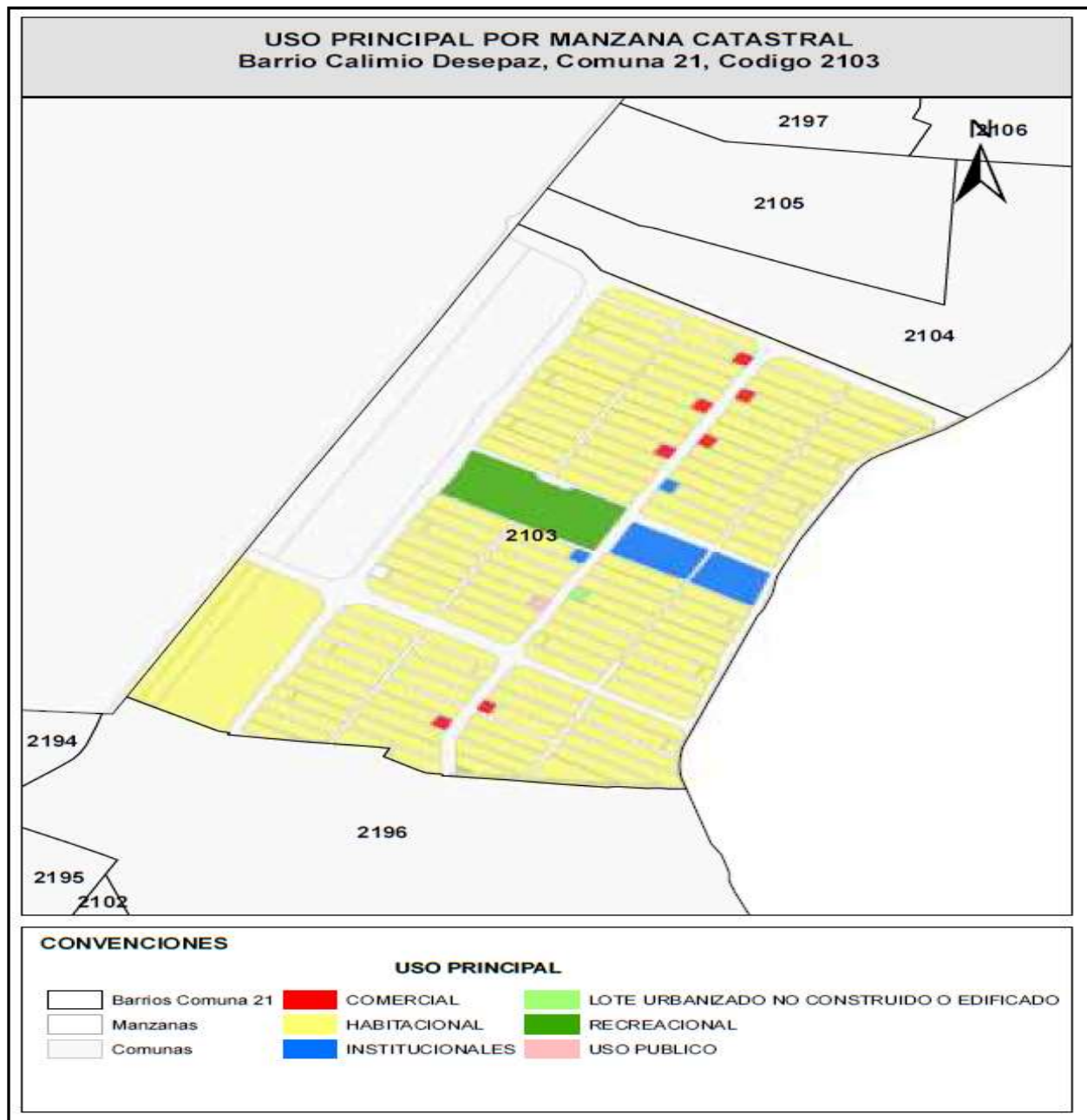
**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Figura 17.** Estación de gasolina localizada en la Calle 122 con Carrera 23 del barrio Calimio Desepaz



**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Figura 18.** Principales usos del suelo en el barrio Calimio Desepez en la Comuna 21 de Cali



**Fuente:** Alcaldía de Santiago de Cali (2019b).

Como se puede identificar, en el barrio Calimio Desepez predomina una situación socioeconómica vulnerable manifestada de diferentes maneras como por ejemplo, en lo habitacional representado en la urbanización generalizada de un área no apta para ello, la presencia de problemáticas que afectan directamente la seguridad y tranquilidad ciudadana, al

igual que la tendencia a los bajos ingresos y la poca disponibilidad de recursos económicos como factor característico de la mayoría de familias pertenecientes al estrato socioeconómico 1 preponderante en el sector.

#### **6.4. Factores Ambientales**

Aspectos como la situación del río Cauca en relación con la zona, los agentes contaminantes existentes, los recursos naturales a disposición y algunos eventos concernientes al espacio público, conforman la siguiente caracterización ambiental realizada del barrio Calimio Desepaz en la ciudad de Cali.

El río Cauca transita por el límite oriental del barrio Calimio Desepaz, recorriendo el municipio de Santiago de Cali como límite natural y atravesando el Valle del Cauca de sur a norte. Este recurso hídrico padece un impacto ambiental negativo por la contaminación proveniente de las invasiones del jarillón y el canal de la CVC. La ubicación del barrio Calimio Desepaz, permite disponer del río Cauca como fuente hídrica significativa, aspecto condicionante de las relaciones que establecen los habitantes de dicho barrio con su medio natural, a lo que se suma la cercanía con el jarillón del río Cauca como estructura protectora y a su vez, límite físico, político y ambiental en la zona (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020b).

El área en donde se encuentra ubicado el barrio Calimio Desepaz, al igual que el resto de la Comuna 21, presenta circulación significativa de vientos sobre todo en horas de la tarde, esto debido a la proximidad existente con el Cañón del Darién. Este aspecto incide considerablemente en la situación ambiental porque en horas de la mañana al ser los vientos bajos y débiles coadyuvan en el mantenimiento de la contaminación atmosférica, la cual tiende a quedarse en sus áreas de origen, propiciando la aparición de enfermedades respiratorias. En contraste con lo sucedido en horas de la tarde, cuando los vientos son altos y fuertes, generando las condiciones propicias para la movilización de vectores como zancudos y moscas en la zona, al igual que los malos olores (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020b).

Los suelos del barrio Calimio Desepaz como casi todos los que hacen parte de la Comuna 21 de Cali presentan vulnerabilidad sísmica. Esto se explica debido a que como se ha dicho, el sector por sus características se constituye en zona de alto riesgo y amenaza constante para el desarrollo de sistemas de infraestructura urbana. Aspectos como la blandura del suelo, su susceptibilidad a las inundaciones, su localización en una zona como Cali y Valle del Cauca de alta sismicidad, al igual que el accionar y proliferación de la hormiga arriera, hacen que los suelos del sector sean en general débiles y frágiles y no recomendables para el desarrollo de estructuras civiles como se ha venido realizando sobre todo en las últimas tres décadas (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020b).

Otros factores ambientales para destacar en el barrio Calimio Desepaz son por un lado, la poca presencia de recursos arbóreos, aspecto que influye desfavorablemente en el equilibrio ecosistémico de la zona y en la calidad del aire respirado. Por otro lado, las inundaciones generadas por el taponamiento de alcantarillas y sumideros, las cuales se constituyen en un factor de riesgo considerable, teniendo en cuenta además la ya referida tendencia hacia la inundación del sector con motivo de la proximidad del río Cauca. A lo anterior, se suma el hecho de que en el barrio Calimio Desepaz se identifica el inadecuado manejo y disposición dada a los residuos sólidos y escombros, lo que propicia la contaminación medioambiental sobre todo en áreas cercanas al jarillón del río Cauca, en andenes y vías principales (ver figuras 19, 20 y 21). Como si fuera poco las Unidades de Almacenamiento Residuales (UAR) comunitarias se encuentran en mal estado y la comunidad no les da un manejo adecuado.

**Figura 19.** Contaminación por residuos sólidos en el barrio Calimio Desepaz en la Comuna 21 de Cali en cercanías al jarillón del río Cauca



**Fuente:** Gobernación del Valle del Cauca (2020).

**Figura 20.** Contaminación por residuos sólidos en inmediaciones de la Carrera 28 D con Calle 121 del barrio Calimio Desepaz



**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Figura 21.** Contaminación por residuos sólidos en proximidades a la Carrera 28 D con Calle 121 – 36 del barrio Calimio Desepaz



**Fuente:** elaboración propia (2023).

Adicional a lo expuesto, se encuentra la presencia masiva de animales en vía pública sobre todo de caninos y felinos sin tenedores responsables; el barrio no cuenta con señalización adecuada en vías públicas y el espacio público es invadido para el desarrollo de diferentes actividades y prácticas, entre ellas, la utilización de algunos separadores viales para el parqueadero de automotores y como sitio de talleres de vehículos. En suma, las principales problemáticas medioambientales en el barrio Calimio Desepaz están relacionadas con aspectos como contaminación auditiva, contaminación visual, contaminación por residuos sólidos, contaminación de recursos hídricos, invasión del espacio público, entre otras (Alcaldía de Santiago de Cali, 2019c).

En conformidad con lo precisado, las condiciones que han determinado las características actuales del barrio Calimio Desepaz donde se encuentra localizado el CSIHSCD indican que se trata de un espacio geográfico conformado en la década de los años ochenta a partir de procesos de urbanización con motivo de la creciente demanda habitacional que presentaba en ese entonces

la capital vallecaucana. Ello fue configurando un barrio de clase baja, con forma poligonal curva de su entorno actualmente, con una población significativa de más de 15.000 personas con predominio relativo de mujeres y que cuenta con problemas asociados a la violencia, la inseguridad, el desempleo, la pobreza, la miseria, la contaminación ambiental, entre otras como ocurre en gran parte de la Comuna 21 a la que pertenece y en el Distrito de Aguablanca como algunos de los sectores más vulnerables de la ciudad de Cali.

Una vez efectuada la respectiva contextualización histórica, geográfica, socioeconómica y ambiental del barrio Calimio Desepaz como espacio geográfico en el cual se sitúa la comunidad educativa sujeto de estudio, es momento de abordar lo referente a las percepciones relativas a los espacios sociales cotidianos en donde desarrollan las relaciones socioespaciales los actores indagados de la comunidad educativa correspondiente, enfatizando en los aspectos o factores determinantes de dichas relaciones y dedicando una referencia especial al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía en la institución educativa. Sobre el particular se alude en el siguiente capítulo.

## **7. Espacios Sociales Cotidianos, Enseñanza de la Geografía y Determinantes de Relaciones Socioespaciales en Comunidad Educativa**

Como lo dicta el propio nombre de este capítulo, se encuentra orientado hacia la exploración tanto de las percepciones sobre los espacios sociales cotidianos indagados (barrio, colegio y hogar) como de los aspectos condicionantes o determinantes de las relaciones socioespaciales en el entorno escolar y cotidianidad de los actores sociales de la comunidad educativa consultada (estudiantes, padres y madres de familia y docentes). De igual forma, se hace alusión a los factores metodológicos, estrategias, recursos o herramientas implementadas por los docentes de ciencias sociales en la enseñanza y aprendizaje de la geografía en el CSIHSCD.

### **7.1. Aproximación a las Consideraciones Estudiantiles**

Las perspectivas de los estudiantes sobre los espacios sociales cotidianos indagados y los aspectos condicionantes de las relaciones socioespaciales en el entorno escolar y cotidianidad son claves en virtud de que no solo se trata de uno de los principales actores educativos indagados, sino que permite la identificación de sentidos y significados sobre el particular que determinan las orientaciones adoptadas. En las líneas siguientes se alude a estos aspectos.

En lo concerniente a las percepciones relativas a los espacios sociales cotidianos como el barrio, colegio y hogar desde las ópticas estudiantiles, sobresale el énfasis puesto en lo experiencial, vivencial, emocional y en los procesos de socialización primaria y secundaria afrontados por el sujeto en donde dichos espacios se constituyen en actores fundamentales como se identifica en las siguientes consideraciones planteadas sobre el particular por parte de educandos del CSIHSCD, en donde se reconoce lo que De San Eugenio (2014) denomina el elemento subjetivo característico de la geografía de la percepción, el cual está determinado por las reacciones vividas por los individuos hacia un espacio específico, en donde dichas reacciones son promovidas más por la valoración asignada a los objetos alrededor que por las propias características de estos:

“Barrio: es mi primer espacio que reconozco y donde desarrollo toda mi adolescencia.

Colegio: mi espacio donde me relaciono con todo tipo de personas y compartimos por mucho tiempo el mismo espacio social creando relaciones de hermandad.

Hogar: mi primer espacio social que comparto con mis familiares”. (Estudiante 1, 2023)

“Barrio: pienso en tranquilidad, en compartir estos espacios con amigos y hermanos.

Colegio: me brinda alegría, fortaleza, confianza y es donde practico mis primeras relaciones socioespaciales.

Hogar: me garantiza hermandad, confianza y familiaridad, este espacio es donde desarrollo todo lo concerniente a los espacios familiares y cotidianos de compartir con ellos”. (Estudiante 2, 2023)

“Barrio: pienso en una red de relaciones interpersonales que se dan con las personas que están a mi alrededor.

Colegio: es en verdad donde voy cultivando mis relaciones socioespaciales desde niño hasta adolescente.

Hogar: mi hogar lo es todo me pienso en protección. Confianza, es un espacio muy personal donde desarrollo mis relaciones familiares”. (Estudiante 3, 2023)

En lo atinente a los factores determinantes de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad, es de destacar aspectos como la convivencia, la situación socioeconómica general de la zona, las problemáticas del barrio, entre ellas, la pobreza y violencia como reproducción en una escala menor de inconvenientes característicos afrontados en la Comuna 21 y en el Distrito de Aguablanca. Lo anterior que remite a lo llamado por Lefebvre (1980) como el establecimiento del lugar a partir de la cotidianidad, en donde se desarrollan los problemas concernientes a las formas en que se produce la existencia social de los sujetos con los cambios y valoraciones correspondientes, se reconoce en los planteamientos realizados sobre el particular:

“La convivencia entre vecinos, compañeros de clase y familiares en un entorno difícil”.  
(Estudiante 1, 2023)

“Estos incluyen el nivel socioeconómico, la seguridad, la infraestructura, la cultura y la diversidad”. (Estudiante 2, 2023)

“Cosas como la pobreza y la violencia, estas pueden limitar el acceso a muchas oportunidades y recursos. Estas también llegan a generar temas o limitar la interacción social, lo que eso puede generar es afectar la calidad de vida de las relaciones que se establecen en el barrio”. (Estudiante 3, 2023)

Las aproximaciones a los espacios sociales cotidianos indagados y a los factores determinantes de las relaciones socioespaciales en el entorno escolar y cotidianidad de los actores sociales de la comunidad educativa también revelan desde el marco del taller de cartografía social efectuado que para los estudiantes esta clase de relaciones se pueden entender como un proceso mediante el cual adquieren ciertos conocimientos. Primero, en su hogar cuando los padres les enseñan a identificar los lugares y cuál es la función específica de ese espacio en el hogar. Posteriormente, cuando ingresan al colegio potencian, amplían y profundizan ese conocimiento geográfico enseñado por sus padres a partir de la educación geográfica recibida y las interacciones con los espacios geográficos generales en los que se sitúa la institución educativa (comuna, barrio y sector). De igual forma, al interior de la propia institución educativa identificando lugares que les son referentes o representativos por su relación continua con ellos como, por ejemplo, la entrada, pasillos, oficinas, salones, entre otros como se identifica en la figura 22.

**Figura 22.** Cartelera realizada por el grupo de educandos en el taller de cartografía social aplicado



**Fuente:** Grupo de estudiantes indagado (2023).

Esto es, como lo dice Delgado (2003) las relaciones espaciales concebidas como manifestaciones de las relaciones sociales generadas en el espacio geográfico que es producido y reproducido constantemente. En este caso, el hogar y la institución educativa que cumplen un papel representativo en las primeras experiencias, relaciones e interacciones socioespaciales de los educandos. Es así como la geografía adquiere esa importancia en la vida de los estudiantes ya que implícitamente están indagando por lugares, objetos e interacciones en esos espacios. De este modo, las relaciones socioespaciales fluyen en cada uno de los educandos para toda la vida, la diferencia radica en la conciencia crítica adquirida sobre el asunto.

## **7.2. Mirada a los Puntos de Vista de Padres y Madres de Familia**

Las ópticas de los padres y madres de familia acerca de los espacios sociales cotidianos indagados y los aspectos determinantes de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad son esenciales debido a que de alguna manera denotan las influencias que sus roles y contextos en los que participan han tenido sobre el asunto. A continuación, se detalla al respecto.

En lo relacionado con las percepciones concernientes a los espacios sociales cotidianos como el barrio, colegio y hogar desde la mirada dada por los padres y madres de familia, se subrayan las problemáticas sociales características del sector, algunos valores presentes, las emociones producidas por estos espacios y sus diferencias abordadas sobre todo desde su grado de generalidad. De esta forma, se identifica lo que Martínez (2018) cataloga desde el ámbito de la geografía de la vida cotidiana como la espacialidad contenida que portan los individuos que junto con sus experiencias personales y espaciales son expresadas de diversas maneras atinentes a su movilidad, formas de conocer las relaciones sociales, sus prácticas, consideraciones, saberes y subjetividad. Lo expuesto se reconoce en lo manifestado en las formulaciones de los padres y madres de familia consultados:

“Barrio: debo decir que el barrio ha sufrido cambios más inseguridad, violencia, droga, situaciones que han provocado que los vecinos fundadores se trasladen a otros lugares.

Colegio: en el colegio el ambiente social es más tranquilo hay más fraternidad en los estudiantes.

Hogar: en mi hogar hay tranquilidad y cada uno de sus integrantes se respeta su espacio, pero también tenemos espacios comunes dentro de mi hogar que es cuando estamos compartiendo en familia y son más sagrados que los espacios individuales”. (Madre de familia 1, 2023)

“Barrio: cerca de un parque feliz compartiendo en familia.

Colegio: me invaden ideas de comodidad, pertenencia, amistad, y seguridad. Este espacio es importante porque brinda un sentido de identidad y conexión con los demás.

Hogar: es el espacio más cercano, familiar y en el que se busca siempre la armonía y convivencia”. (Padre de familia 1, 2023)

“Barrio: lo que pienso es verdaderamente emocionante de ver que hemos sido forjadores de cambios en nuestra Comuna 21 iniciamos con unos sectores, que algunas cosas eran de esterilla sus calles sin pavimentar, solo con un colegio que quedaba en Desepaz pero hoy nos sentimos felices de poder tener muchas oportunidades de hacer parte de este crecimiento.

Colegio: me emociono al ver el colegio como está de hermoso y todas las relaciones que se dan adentro. Lástima lo que sucedió que fue vandalizado por algunos incautos.

Hogar: mayor tranquilidad, paz y armonía”. (Madre de familia 2, 2023)

En lo que atañe a los aspectos determinantes de las relaciones socioespaciales desarrolladas en el entorno escolar y cotidianidad, los padres y madres de familia remarcan algunos de los problemas sociales característicos del sector, aspectos culturales y formativos, las necesidades generales de la población y las condiciones promovidas por parte de algunos actores sociales para que hasta cierto punto exista convivencia como elemento clave en el entorno escolar y cotidianidad de los diferentes actores educativos. Ello puede considerarse una clara manifestación cercana al espacio geográfico visto como lo dicen Alcaraz y Tonda (2015) desde lo parcial, concreto y subjetivo gracias a las dinámicas sociales presentadas que le imprimen ciertas características y elementos de reconocimiento y de distinción en relación con otros espacios geográficos. En esta dirección, se precisa lo siguiente:

“Para nosotros sería principalmente la inseguridad, la violencia, el desplazamiento, la fractura familiar y la falta de valores, la falta de cultura, la falta de pertenencia y la deserción escolar, que en últimas termina generando un círculo vicioso. Todos estos

determinantes generan un ambiente socioespacial caótico, y lo podemos evidenciar en el estallido social donde el colegio fue protagonista tristemente”. (Madre de familia 1, 2023)

“En el barrio la violencia que se vive de diferentes pandillas o venganzas en el hogar, la falta de oportunidad para seguir estudiando y que los hijos hagan algo”. (Padre de familia 1, 2023)

“Los factores socioespaciales en mi barrio se dan a través de la convivencia, que hay en el colegio, con los vecinos y las juntas de acción comunal, que realizan actividades y nos dan a conocer algunas necesidades y que tienen según el caso”. (Madre de familia 2, 2023)

El acercamiento a los espacios sociales cotidianos consultados y a los aspectos condicionantes de las relaciones socioespaciales existentes en el entorno escolar y cotidianidad de los actores sociales de la comunidad educativa ponen de relieve además desde el taller de cartografía social realizado, que para los padres y madres de familia la educación geográfica es fundamental en la vida de cada una de las personas porque con ella se empieza el proceso de ubicación de lugares y permite vivir ciertas experiencias espaciales que impactan en las perspectivas y consideraciones de la realidad. Al respecto, es de resaltar lo sucedido en el colegio a mediados del año 2023, en donde debido a una inadecuada información, parte de la comunidad educativa se organizó para atentar contra las instalaciones y el espacio social general de la institución educativa. Por lo cual, las relaciones socioespaciales entre colegio y comunidad educativa sufrieron algunas rupturas que se han ido subsanando paulatinamente una vez aclarados los acontecimientos presentados y haciendo énfasis desde la educación geográfica en la promoción de una relación adecuada y respetuosa con el entorno (ver figuras 23 y 24).

**Figura 23.** Evacuación del personal docente, administrativo y operativo del CSIHSCD mediante tanqueta de la policía el día de la vandalización de la institución



**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Figura 24.** Entrada principal del CSIHSCD al día siguiente de la vandalización perpetrada



**Fuente:** elaboración propia (2023).

Esto pone de relieve el papel clave de la educación geográfica en el desarrollo en los individuos de la capacidad de reflexión hacia la forma en que se establecen las relaciones con el medio y de qué manera la sociedad en general interacciona con el entorno (Patiño y Buitrago, 2016). En este sentido, la producción realizada por los padres y madres de familia evidencia la trascendencia otorgada a una experiencia espacial que ha marcado de manera general las relaciones socioespaciales que desde entonces se establecen en el entorno escolar y comunitario (ver figura 25).

**Figura 25.** Cartelera construida por el grupo de padres y madres de familia en el taller de cartografía social efectuado



**Fuente:** Grupo de padres y madres de familia consultado (2023).

De esta manera, el producto elaborado que es resultado de un proceso posterior al evento antes referenciado revela de alguna manera la reconciliación alcanzada entre los miembros de la comunidad educativa, en donde la educación geográfica cumplió un papel central en el proceso de restablecimiento de las condiciones propicias para reanudar las actividades escolares y conservar la convivencia.

### **7.3. Acercamiento a las Perspectivas Docentes**

Los docentes como otros de los actores centrales en el contexto institucional y comunitario también cuentan con sus propias consideraciones relativas a los espacios sociales cotidianos indagados y los factores influyentes en las relaciones socioespaciales generadas en el entorno escolar y cotidianidad. Por tanto, en este punto se alude a ello, realizando además una referencia especial a factores de orden metodológico asociados con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

En lo vinculado con las percepciones relativas a los espacios sociales cotidianos como el barrio, colegio y hogar, los docentes hicieron hincapié en elementos como las condiciones sociales de la zona, lo emocional y sentimental, la identidad y la gran cercanía de dichos espacios como partes integrantes de sus vidas por lo que significan y representan en su diario trasegar. Esto es, la llamada sociedad en movimiento como rasgo fundamental del espacio geográfico en donde los elementos geográficos y cada una de las expresiones de estos presentan características sociales determinadas (Santos, 2000). Desde este enfoque, los educadores expresaron los siguientes planteamientos:

“Barrio: cierta costumbre y a la vez alerta por la situación social presentada.

Colegio: tranquilidad, comodidad y abundan las relaciones socioespaciales con los estudiantes.

Hogar: la idea es de confort, tranquilidad y comodidad porque me encanta estar en mí casa”. (Docente 1, 2023)

“Barrio: me vienen ideas como diversidad, comunidad y pertinencia, calificativos como cercanía.

Colegio: estos espacios sociales cotidianos han sido quienes nos han acompañado en el crecimiento de nuestras vidas de donde hemos interactuado con personas quienes nos influenciaron muchas modas y formas de actuar.

Hogar: nos lleva a sentirnos arraigados a este lugar porque forma parte de nosotros”. (Docente 2, 2023)

“Barrio: espacio que genera una identidad porque en él se desarrollan casi todas las actividades cotidianas.

Colegio: espacio de formación, de reflexión, de convivencia y de conflictos.

Hogar: espacio de hábitat, de relaciones familiares, de amor y en algunos casos de tensiones”. (Docente 3, 2023)

Por su parte, los factores condicionantes de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad desde la mirada docente se centraron en las problemáticas y situación social general existente en el lugar, destacando temas relacionados con la inseguridad, la vandalización del espacio público y del CSIHSCD, la violencia y la pobreza como aquellos de mayor injerencia en el marco de las relaciones socioespaciales establecidas. Esto guarda afinidad con la multidimensionalidad del espacio geográfico y su dependencia del contexto social para ser analizado (Haggett, 1994). Lo referido, se reconoce en los relatos expuestos a continuación por los profesores de ciencias sociales consultados:

“La inseguridad del sector porque no permite el intercambio por fuera del colegio con la comunidad, eso hizo que se presentara un hecho jamás visto en un colegio algunas personas del sector vandalizaron el colegio generando más violencia en este espacio donde se dan todo tipo de relaciones socioespaciales”. (Docente 1, 2023)

“La razón en caso de violencia y pobreza, promueve zonas donde se genere de manera más evidente problemáticas como barreras invisibles, diferentes delitos (robos,

extorciones, sicariato) que generan inseguridad por donde se les margina y no se les da fácil oportunidad”. (Docente 2, 2023)

“La inseguridad es un factor determinante para deteriorar las relaciones interpersonales”. (Docente 3, 2023)

En cuanto a la metodología general, estrategias y recursos implementados en la enseñanza y aprendizaje de la geografía, los profesores coincidieron ante todo en la búsqueda de promoción de lo que puede considerarse una enseñanza y aprendizaje de la geografía diferente o alternativa desde lo integrado, activo, participativo, relacional, significativo, cotidiano y perceptivo. Esto en correspondencia con la necesaria y pertinente capacidad de cambio y adaptación que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía escolar deben incorporar para su contextualización y mejoramiento general en un entorno fuertemente mediado por la tecnología y globalización (Naranjo et al., 2017). En las manifestaciones docentes otorgadas se evidencia lo dicho:

“La metodología es integrada, activa y participativa, la estrategia es la de utilizar recursos visuales (videos, cuentos e historias) que permitan relacionar la geografía con la vida cotidiana para poner en contexto a los estudiantes”. (Docente 1, 2023)

“Utilizo la metodología integrada que fomenta la expresión activa ya que por lo general mediante videos se aclara lo visto en clase de manera teórica. Ello los lleva a tener más aprendizajes significativos”. (Docente 2, 2023)

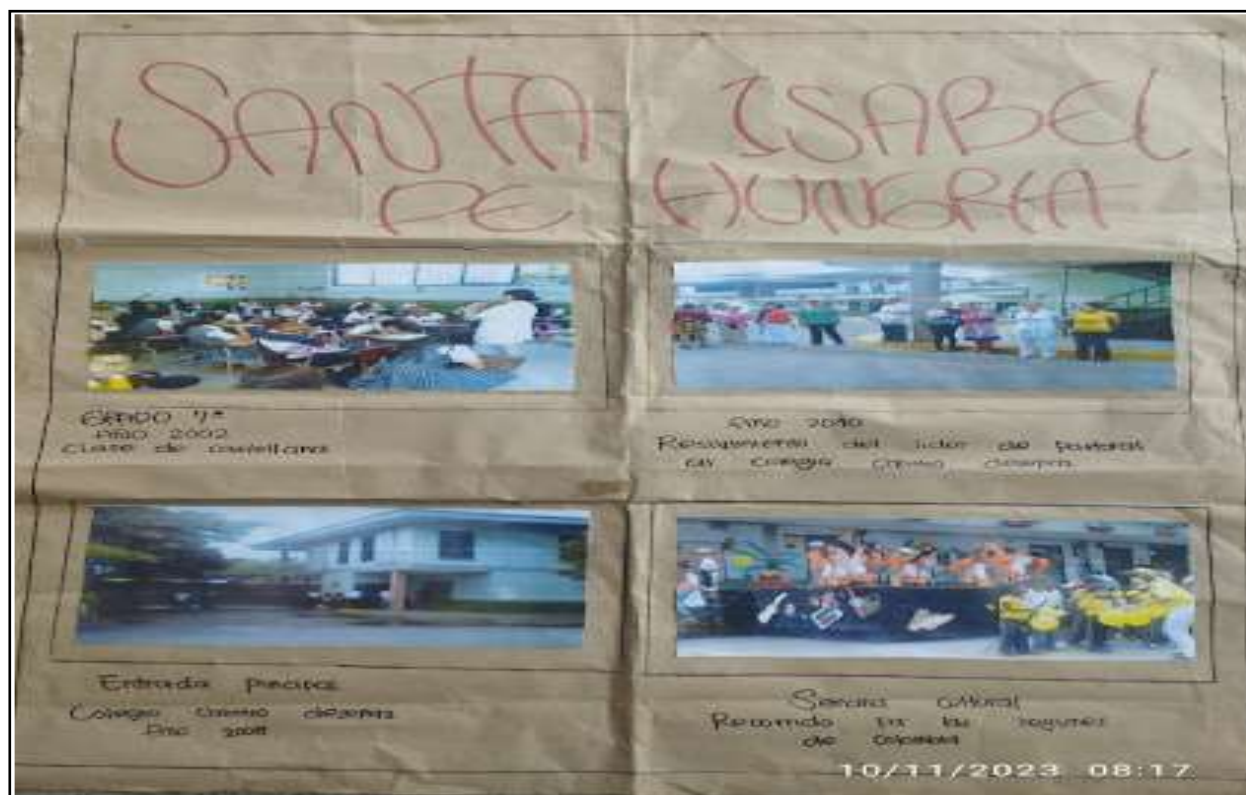
“El manejo de manera integrada. Lo primero que se hace es enseñarles a los estudiantes cómo interpretar un mapa, conocer las convenciones que están en el mapa y la escala. A los jóvenes se les entrega un mapa básico y lo van pintando según lo que se les esté pidiendo. Sumado a ello, el estudiante va reconociendo sus espacios de vida cotidiana para darle un significado y sentido a la enseñanza y el aprendizaje de la geografía”. (Docente 3, 2023)

Lo antes expresado se articula con aquellas tendencias de la didáctica de la geografía presentadas en América Latina especialmente desde la década de los años noventa y particularmente en lo concerniente a las contribuciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía representadas tanto en el establecimiento de nuevas relaciones con el conocimiento geográfico como en la socialización de información, conocimientos y experiencias (Araya, 2010). Esta situación presenta en la actualidad mayores posibilidades u oportunidades en virtud del exponencial desarrollo alcanzado en el campo tecnológico de aplicabilidad en el proceso formativo en geografía en cabeza de la Internet y la diversidad de recursos y herramientas a disposición (programas informáticos, software especializado, portales web, juegos educativos, redes y comunidades, entre otros).

Adicional a lo referido, la mirada dada a los espacios sociales cotidianos objeto de interés y a los elementos directamente influyentes en las relaciones socioespaciales presentes en el entorno escolar y cotidianidad de los actores sociales denotan a partir de lo reconocido en el taller de cartografía social llevado a cabo, que para los docentes las relaciones socioespaciales se presentan en todos los ámbitos de la vida y dependiendo del lugar, espacio o contexto, ellas siempre van a estar inmersas. En este sentido, consideran que el contexto social cumple un papel clave en la configuración y características asumidas por las relaciones socioespaciales.

Por esta razón, en el colegio mediante el conocimiento de la geografía se debe enseñar a los estudiantes el reconocimiento de cada espacio y su función vital para que ellos vayan desarrollando sus capacidades y habilidades para desenvolverse adecuadamente en cada espacio con el que interaccionan. Esto se ve reflejado en la producción elaborada por los docentes en la cual, se relaciona y contextualiza el conocimiento geográfico a partir de las situaciones y actividades llevadas a cabo como parte del proceso formativo (el aula como espacio para el desarrollo de clases, actividades culturales y religiosas efectuadas en auditorios o zonas amplias, el acceso a la institución mediante la entrada principal acondicionada para ello, entre otras) como se observa en la figura 26.

**Figura 26.** Cartelera creada por el grupo de docentes en el taller de cartografía social elaborado



**Fuente:** Grupo de docentes partícipes (2023).

De acuerdo con lo anterior, elementos como el desarrollo del pensamiento geográfico y el forjamiento de una formación centrada en la racionalidad geográfica para la indagación de los problemas socioambientales es clave (Araya y De Souza, 2018). Sumado al propósito que desde el CSIHSCD se viene alcanzando paulatinamente de superación de la inutilidad, la falta de significatividad y la carencia de sentido generada por prácticas y procesos tradicionales en los cuales la educación geográfica ha sido limitada a la simple descripción y localización espacial de forma abstracta y descontextualizada (Fajardo et al., 2021).

En conformidad con lo mencionado sobre los espacios sociales cotidianos, la enseñanza de la geografía implementada y los aspectos determinantes de las relaciones socioespaciales generadas en la comunidad educativa analizada, es claro que los actores educativos han desarrollado por un lado, diversas imágenes mentales que representan, caracterizan y analizan

individual y colectivamente mediante su propio discurso y las carteleras elaboradas, estableciendo como lo dice Morales (2012) una cartografía entre la realidad y el comportamiento humano que expresa y sintetiza no solo las incidencias interdependientes entre espacio geográfico y prácticas humanas, sino que configura limitaciones, restricciones y a su vez, alcances y posibilidades para las relaciones socioespaciales de los actores educativos en aquellos espacios sociales cotidianos de gran significado, sentido y valor como es el caso del barrio, colegio y hogar.

Por otro lado, han tratado de promover hasta cierto punto y con las limitaciones o restricciones impuestas por el contexto social, los llamados bienes relacionales como por ejemplo, la amistad, al igual que los vínculos y afectos constituyentes como es el caso de unas adecuadas relaciones interpersonales con quienes interaccionan en su entorno escolar y cotidianidad (padres, madres, hijos, demás familiares, estudiantes, compañeros, profesores, vecinos, amigos, entre otros) aspectos característicos de una comunidad educativa (Balduzzi, 2021).

Es de destacar que las relaciones socioespaciales estudiadas en el presente trabajo han sido objeto de fortalecimiento, funcionalidades y transformaciones producto en parte de la labor educativa adelantada desde el CSIHSCD, en particular desde la educación geográfica. Por ello, en el siguiente capítulo se refiere a esta situación al tomar como base las perspectivas y consideraciones de los tres actores educativos indagados (estudiantes, padres, madres de familia y educadores en el área de Ciencias Sociales).

## **8. Fortalecimiento, Funcionalidades y Transformaciones Propiciadas por la Educación Geográfica en Relaciones Socioespaciales en Comunidad Educativa**

En este capítulo, se aborda lo relativo al fortalecimiento, funcionalidades y transformaciones que han experimentado las relaciones socioespaciales acontecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa en el barrio Calimio Desepez. Ello debido al accionar de la educación geográfica en el CSIHSCD y visto desde las perspectivas estudiantiles, de padres, madres de familia y docentes.

### **8.1. Situación Estudiantil**

Cuando los educandos se encuentran en la capacidad de identificar el fortalecimiento, funcionalidades y transformaciones experimentadas por las relaciones socioespaciales en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa como resultado del accionar de la educación geográfica, quiere decir que se empieza con el proceso de adquisición de conciencia de la relevancia que presenta esta clase de educación no solo para la vida escolar y en comunidad sino para la vida en general del individuo en cualquier contexto, situación o entorno en el que se halle o participe. Por tal motivo, es relevante dar una mirada a este asunto como se hace a continuación.

En cuanto al fortalecimiento y funcionalidades propiciadas por la educación geográfica en el marco de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa, los estudiantes indagados coinciden en manifestar que la educación geográfica se constituye en un campo de conocimiento clave con respecto a elementos concernientes a circulación, desplazamiento, conocimiento espacial del entorno habitado, identificación y caracterización de interacciones y conexiones entre lugares, desarrollo de capacidades y habilidades de orientación y ubicación espacial, entre otros. Esto se sitúa en lo que Hägerstrand (1970) entiende como la cotidianidad a partir de lo comportamental y la movilidad individual de los sujetos en un entorno complejo por encima de la simple localización de los fenómenos. Como se infiere de las formulaciones realizadas sobre el particular:

“La geografía nos enseña a circular, a desplazarnos conociendo el territorio y adquirimos experiencia y nuevos conocimientos. Así como la interacción humana ha contribuido al fortalecimiento de las relaciones socioespaciales que se dan en el barrio, colegio y en el hogar al proporcionarme un conocimiento más profundo y comprensión de los espacios que me rodean esto me ha permitido apreciar mejor la diversidad cultural y a entender la interacción entre las personas y su entorno. Una experiencia en la que el conocimiento geográfico me fue útil fue cuando estaba en el colegio y necesitaba encontrar una ubicación específica para un proyecto de geolocalización y utilicé mis habilidades de geolocalización y mapas para navegar por el barrio y encontré la dirección correcta”. (Estudiante 1, 2023)

“Nos proporciona a los estudiantes conocimientos sobre su entorno físico y social, conciencia de la diversidad, comprensión de las conexiones e independencia entre lugares y fomento de la identidad y sentido de pertenencia. En mi barrio, pude utilizar mi conocimiento geográfico para adaptarme a los cambios en las rutas de autobuses y ayudar a otros vecinos a comprender y aprovechar las nuevas rutas”. (Estudiante 2, 2023)

“En la manera de que al desplazarse conociendo el territorio, adquiriendo experiencias nuevas y conocimiento. Estas enseñanzas generan temas para debatir y con esto se dan interacciones sociales. Al momento de enfrentarse en la ciudad es de importancia o relevancia, algunas veces por ejemplo se va para el sur o el norte. Esto me ha ayudado mucho para ubicarme en ocasiones”. (Estudiante 3, 2023)

En el caso de las transformaciones o cambios generados por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales desarrolladas por los actores educativos, sobresale desde la mirada estudiantil la forma de identificar, percibir y abordar la realidad vista desde el espacio y el conjunto de elementos presentes, la promoción del pensamiento crítico, reflexivo y analítico del entorno en el cual participa el sujeto, la identificación de fenómenos, problemáticas o situaciones que afectan el espacio y a quienes se encuentran en este, entre otros. Esto coincide con uno de los objetivos que debe buscar la educación geográfica como es la promoción de actitudes y perspectivas en los estudiantes que permitan una construcción reflexiva de conocimientos

concernientes al espacio geográfico (Bernal et al., 2021). Lo resaltado se deja entrever en las siguientes apreciaciones dadas por los educandos:

“Pueden incluir la proximidad física, la infraestructura disponible, los recursos económicos y sociales, la composición demográfica, las normas culturales y sociales, así como interactuamos y nos relacionamos con los demás en nuestro entorno”. (Estudiante 1, 2023)

“La educación geográfica mejora las relaciones socioespaciales al generar conciencia, comprensión y toma de decisiones informadas en el entorno del barrio, colegio y hogar”. (Estudiante 2, 2023)

“Genera cambios en sentido que una convivencia del entorno, este genera un mayor conocimiento del lugar donde se vive (por ejemplo, cosas que pasan en el barrio) y el empoderamiento local. Esto les proporciona herramientas para comprender los desafíos socioespaciales presentes en su entorno”. (Estudiante 3, 2023)

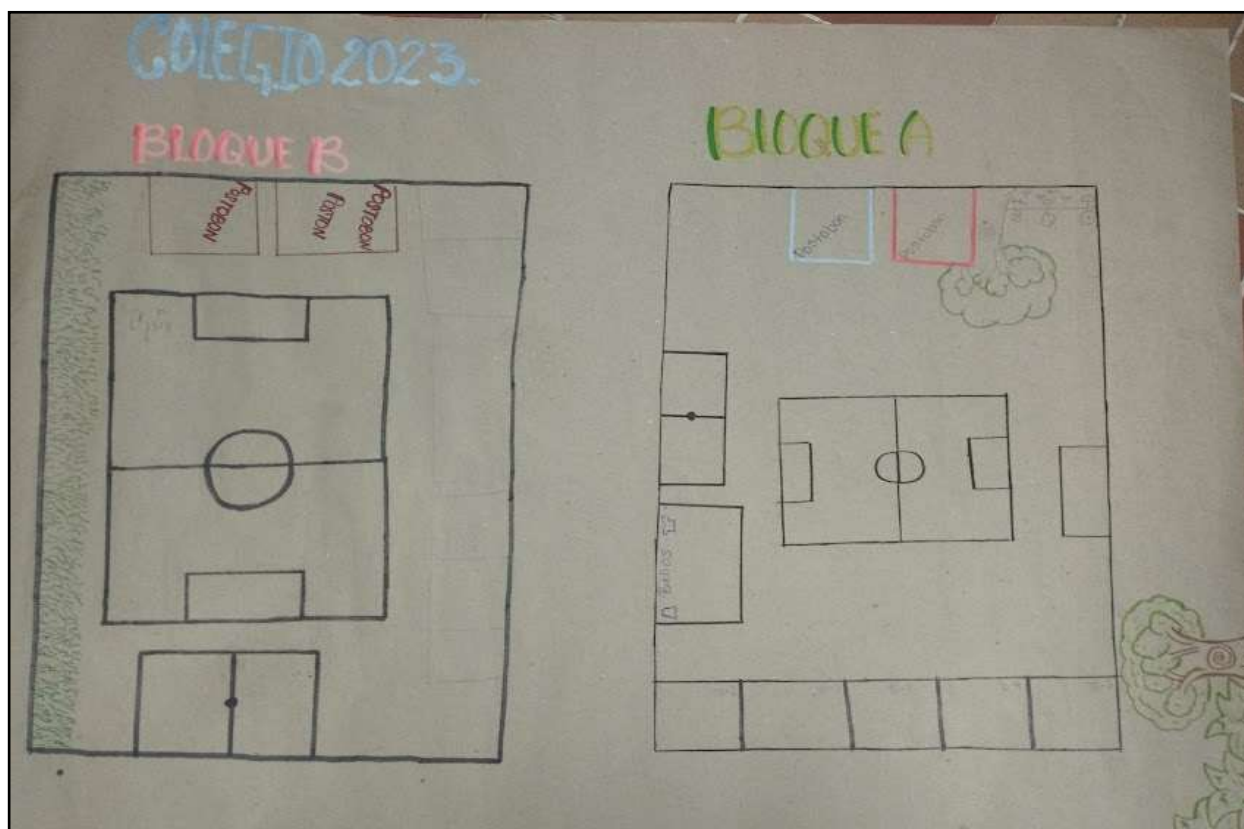
Es de subrayar adicional a lo expuesto con anterioridad que el fortalecimiento, funcionalidades y transformaciones experimentadas por las relaciones socioespaciales acontecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa, se detectan claramente desde la óptica de los educandos en un hecho puntual en el contexto de la propia institución educativa resaltado en el mapa social elaborado como parte del taller de cartografía social desarrollado. Al respecto, para los estudiantes en el CSIHSCD existen dos colegios (bloque A y bloque B) en uno. Dicha división la consideran como un factor limitante para el establecimiento de unas adecuadas relaciones socioespaciales entre los educandos. Esta situación se evidenció sobre todo en la vandalización del colegio ya que mientras los del bloque A estaban protegiendo el colegio, los del bloque B se encontraban inmiscuidos en el desorden propiciado.

De igual forma, los estudiantes plantean que para ellos el colegio ha cambiado mucho porque antes no existía el bloque B y ese espacio social estaba destinado para un parque, pero

con el tiempo y ante el crecimiento de la población estudiantil fue incorporado a la institución. A lo que se agrega, que antes el colegio estaba pintado de color verde, existía el túnel de salones donde hacía mucho calor, era muy encerrado y el parqueadero no estaba. En general, era un lugar muy feo, lleno de barro y en la actualidad ha sido transformado y embellecido. El parque de la virgen quedó en la mitad y se puede decir que la mayoría de los cambios presentados en el colegio han sido positivos. En este sentido, para los estudiantes la geografía les ha enseñado a reconocer, caracterizar y diferenciar los diversos espacios y lugares frecuentados y las implicaciones que ello trae.

La referencia realizada a estas situaciones en el marco de la educación geográfica desarrollada en el CSIHSCD pone de relieve lo que Estupiñán (2020) considera la importancia y conveniencia de efectuar la contextualización respectiva de los procesos educativos y formativos en geografía para su articulación con las necesidades, intereses, problemáticas comunitarias y los desafíos que implica una educación geográfica transformadora. Lo expuesto se ve reflejado en la producción gráfica efectuada por los estudiantes en donde se observa la configuración establecida de los espacios escolares como un asunto ante todo de división o fragmentación que ha resquebrajado de cierta manera la unidad necesaria sobre todo en el marco del entorno escolar como ámbito de necesidades, intereses y objetivos comunes o compartidos (ver figura 27).

**Figura 27.** Mapa cognitivo colectivo elaborado por el grupo de estudiantes en el taller de cartografía social aplicado



**Fuente:** Grupo de estudiantes participantes (2023).

Es decir, según la figura 27 se identifica que sigue persistiendo de alguna forma en el imaginario estudiantil la delimitación y demarcación socioespacial dentro de un espacio general con propósitos educativos. Esto revela las influencias que los acontecimientos a lo largo del tiempo o procesos sociales tienen sobre el espacio, los cuales se muestran como una huella hasta cierto punto imborrable e inolvidable, mucho más cuando han tenido gran significado e impacto en lo institucional y comunitario.

## 8.2. Mirada de los Padres y Madres de Familia

La identificación por parte de padres y madres de familia del fortalecimiento, funcionalidades y transformaciones en las relaciones socioespaciales gestadas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa producto del accionar de la educación geográfica representa sin duda un punto de partida y a la vez avance para el posicionamiento y reivindicación de esta clase de educación en el lugar que merece como campo clave en la formación integral del sujeto. Por ello, es necesario dar un vistazo a esta situación como se efectúa en las líneas siguientes.

El fortalecimiento y funcionalidades que ha generado la educación geográfica en el ámbito de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa desde la óptica de los padres y madres de familia indica que ello se enmarca en las posibilidades de mayor y mejor conocimiento del entorno en donde se llevan a cabo las acciones y prácticas humanas, la aproximación a problemáticas socioambientales que afectan directamente el espacio y las comunidades, la manera y lógicas que explican la configuración, distribución y división espacial en entornos de gran cercanía para las personas (ciudad, barrio, colegio, casa, entre otros) y el uso responsable del espacio. Es decir, la comprensión crítica, reflexiva y propositiva de los espacios habitados (Gómez y Ochoa, 2023). Desde esta perspectiva, los padres y madres de familia afirman lo siguiente:

“Pienso que le ha aportado en gran manera ya que el conocimiento adquirido, le ha permitido reconocer su territorio, su historia, su avance y sus proyectos que entre otras cosas los tiene bien definidos. Me habla claramente donde quiere estar y que le gustaría mejorar de su barrio. La vivencia más clara que cuestiona mi hijo es la situación del jarillón, hace años cuando él estaba pequeño se inundó el colegio, debido a una creciente del río Cauca y al déficit o problemática existente, el jarillón no permitió contener estas aguas. Las autoridades competentes y la ciudadanía son incapaces de darle solución a este gran problema”. (Madre de familia 1, 2023)

“En el estudio de la geografía la ubicación del barrio, el conocimiento de calles, avenidas. En el colegio la división de los salones, audiovisuales, sala de profes y entrada principal. En el hogar las diferentes direcciones donde se vive. Mi vivencia personal es el conocimiento de direcciones y el nombre de los diferentes barrios donde laboro y ubicación en distintas direcciones por motivo laboral”. (Padre de familia 1, 2023)

“El conocimiento espacial del entorno que permite ver las situaciones y problemas para estar alejados de ellos y buscar tranquilidad y seguridad. El uso adecuado de los espacios sociales y personales que promueve la institución ayuda al fortalecimiento de las relaciones entre personas y con el medio”. (Madre de familia 2, 2023)

En lo concerniente a las transformaciones o cambios agenciados por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales entre los actores educativos, los padres y madres de familia coinciden en afirmar que ello se ha dado fundamentalmente a partir del conocimiento con mayor detalle y profundidad del entorno para la identificación de problemáticas, dificultades y limitaciones, pero a su vez, soluciones, oportunidades y alternativas de acción y gestión. Dicho en otras palabras, es lo que Arévalo et al. (2020) consideran experiencias de aprendizaje como oportunidad de cambio hacia prácticas socioespaciales significativas para los actores educativos, en donde se vincula el espacio cercano en ámbitos centrales o periféricos concernientes a la escuela en el entorno urbano. Sobre el particular se afirma que:

“Yo identifico en la educación geográfica muchos cambios y aportes socioespaciales, por ejemplo conocimiento pleno de mi territorio, características, ventajas y desventajas de vivir en mí barrio, conocimiento de la cultura de mí entorno, contribuir a su mejoramiento y mejores relaciones sociales”. (Madre de familia 1, 2023)

“Estamos muy enredados de sitios de estudios como universidades o título técnico, por el entorno de la comuna o el barrio no las tenemos cerca, lo que permite que las relaciones socioespaciales no se den como debieran darse tanto en el barrio como en el hogar quizás por la falta de educación. Ello en parte lo hemos identificado gracias a la educación

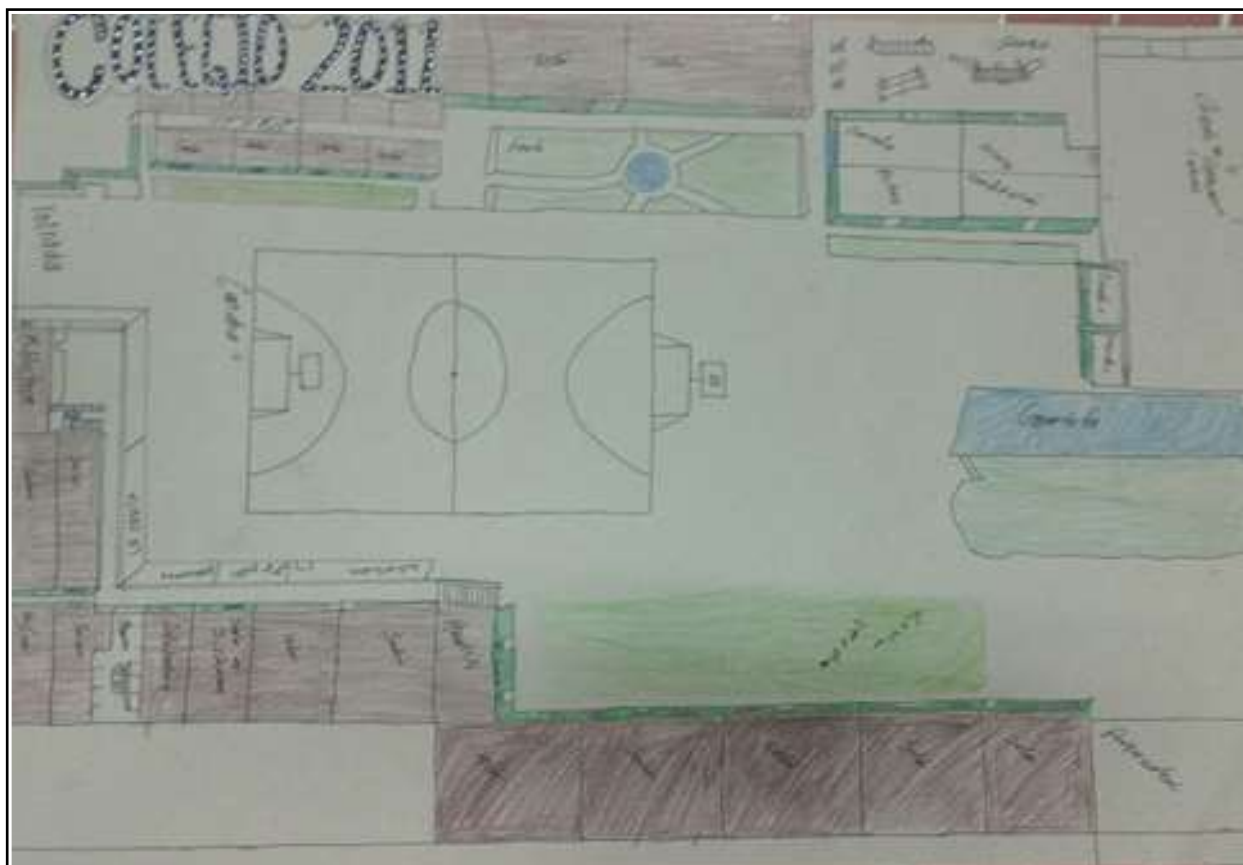
geográfica, mayor conocimiento de nuestro entorno y realidad”. (Padre de familia 1, 2023)

“Las relaciones socioespaciales que establezco en mi barrio se dan a través del liderazgo, la razón es que si somos gestores de paz y pertenezco a un grupo en un espacio social determinado es posible poder ayudar y enseñar desde mi hogar a través de la empatía con el otro”. (Madre de familia 2, 2023)

Como complemento a lo antes referido en relación con el fortalecimiento, funcionalidades y transformaciones ocurridas en las relaciones socioespaciales desarrolladas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa, se identifica como parte del taller de cartografía social implementado que los padres y madres de familia comparten aquella mirada según la cual, la educación geográfica por sus características, aspectos que aborda y posibilidades que plantea trasciende la simple localización de espacios y lugares para abarcar la comprensión y análisis integral de las configuraciones, sentidos, significados y propósitos asignados por el ser humano a los espacios con los cuales interacciona.

Precisamente el CSIHSCD, su área circundante y proceso de evolución a lo largo del tiempo son ejemplos de lo anterior. Lo mencionado se enmarca en la llamada “educación geográfica para la comprensión global” (De Miguel, 2018, p. 52). Al respecto, en el mapa social realizado por el grupo de padres y madres de familia en el taller de cartografía social implementado, pueden identificarse zonas verdes, el parque, la cancha de fútbol, los salones y el área en general ocupada por la institución educativa, los cuales se constituyen en aquellos espacios referentes para padres y madres de familia en el momento de concebir, representar y relacionar educación geográfica con el proceso de fortalecimiento, funcionalidades y transformaciones acontecidas en las relaciones socioespaciales (ver figura 28).

**Figura 28.** Mapa social realizado por el grupo de padres y madres de familia en el taller de cartografía social implementado



**Fuente:** Grupo de padres y madres de familia participantes (2023).

Lo mostrado en la figura 28 también sugiere que padres y madres de familia le otorgan un gran énfasis, significado y centralidad especialmente a los espacios que de acuerdo con sus criterios son los de mayor valor e importancia institucional y comunitaria. Esto debido a que las zonas verdes y los parques aluden al esparcimiento y recreación tan necesarios en la calidad de vida y bienestar del sujeto; las canchas de fútbol remiten a la práctica deportiva como medio para la búsqueda de una formación integral del individuo y su alejamiento de prácticas nocivas para la salud e integridad; y los salones de clase como sitios por excelencia más no exclusivos para la comprensión y apropiación del saber cómo uno de los objetivos fundamentales de la escuela.

### 8.3. El Caso Docente

Para Moreno y Cely (2010b) ha ocurrido a lo largo del tiempo una tendencia claramente identificable concerniente al entendimiento y consideración de la geografía como campo del saber a cargo de la simple enunciación y descripción de los eventos físicos presentados en la superficie terrestre, enfatizando en lo memorístico y mecanicista frente al manejo de datos e información específica a partir de diferentes recursos, entre estos, el mapa, lo cual ha desvirtuado su objeto central de estudio como es el espacio geográfico. Es por ello, que la visibilización por parte de los docentes del fortalecimiento, funcionalidades y transformaciones ejercidas por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales generadas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa, se constituye en un punto de partida fundamental para el agenciamiento de cambios en la manera de concebir y proceder frente al conocimiento geográfico tradicionalmente desvalorizado y subestimado sobre todo en el contexto de prácticas educativas tradicionales. Por tal razón, es pertinente la alusión sobre el particular a continuación.

Las perspectivas docentes en lo referente al fortalecimiento y funcionalidades propiciadas por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa revelan que estos aspectos se enmarcan en la comprensión de los diferentes contextos sociales, la manera específica en que el sujeto interacciona con el espacio, las posibilidades de relación del conocimiento geográfico con la realidad y cotidianidad de los estudiantes y actores educativos en general, el desarrollo del pensamiento espacial crítico y reflexivo como condición esencial para la búsqueda de transformaciones espaciales positivas, el acercamiento a recursos y herramientas tecnológicas para un mejor y mayor abordaje de procesos espaciales, entre otros. Como lo resalta Sack (1997, 2003) en su referencia a los vínculos de carácter causal que inciden en el cambio geográfico: las relaciones espaciales, las normas formales e informales alusivas sobre lo que puede y no puede ocurrir en un lugar específico; y el reconocimiento de necesidades e inconvenientes en la realidad de acuerdo con ideas y concepciones comunes hacia el deber ser. Las manifestaciones docentes en lo referente al asunto indican lo remarcado:

“Me ha permitido conocer el espacio geográfico donde está ubicado el colegio y así poder entender el contexto donde viven los estudiantes y su situación económica y social. Sumado a ello, se han desarrollado y fortalecido las relaciones de los estudiantes con su

espacio ya que lo reconocen y hacen parte de él. Estando en clase con estudiantes de grado noveno, me preguntaron que, si subiendo a las tres cruces se podía ver el mar, esa pregunta me permitió hacer una retroalimentación del relieve de Colombia en un papel y explicarles a los estudiantes las llanuras del Pacífico que separa a la ciudad de Cali con el mar”. (Docente 1, 2023)

“La razón radica en que, al comprender la importancia local, se tiene conciencia del entorno y ello permite la transformación de estos diferentes espacios. Es importante por ejemplo en tiempos de lluvia con este conocimiento identificar las zonas propensas a las inundaciones y precisamente ello nos permite tomar decisiones de comprar viviendas o en casos de emergencia saber dónde resguardarnos”. (Docente 2, 2023)

“Conocer las diferentes dinámicas que se desarrollan en la zona referentes a problemas de seguridad y socioeconómicos. Antes de hacer uso del GPS, los viajes por carreteras y en las ciudades a donde se llegaba era utilizado el mapa físico como herramienta de guía”. (Docente 3, 2023)

En lo que atañe a las transformaciones o cambios generados por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales entre los actores educativos, los docentes coinciden en lo que puede considerarse la generación o promoción de un papel activo y participativo de los actores educativos, el cual va mucho más allá de lo descriptivo, repetitivo y memorístico para centrarse fundamentalmente en el entendimiento y caracterización de problemas y situaciones como fundamento para la toma de decisiones y el desarrollo de acciones orientadas hacia la satisfacción de necesidades y resolución o minimización de problemáticas de distintas clases de impactos socioespaciales. De este modo, se establece un acercamiento con aquello que Espinosa (2012) concibe como pensar, vivir y sentir el espacio: pensar como descripción, explicación e intervención efectuada; vivir desde la articulación del conocimiento geográfico con la realidad; y sentir asociado con lo afectivo, emotivo y la interiorización del espacio. En este ámbito se plantea lo siguiente:

“Les permite a los estudiantes reconocer sus espacios geográficos para la búsqueda de soluciones a los múltiples problemas sociales que tiene la comunidad, lo cual sin educación geográfica no es factible”. (Docente 1, 2023)

“La educación geográfica permite inculcar en el estudiante la conciencia del cuidado y de la mejora de estos diferentes escenarios y así crecen en valores y su proyecto de vida mejora”. (Docente 2, 2023)

“Para fortalecer la educación en geografía en los colegios se deben organizar todos los planes de trabajo desde primaria hasta grado once. Solo así las transformaciones o cambios generados por la educación geográfica serán más grandes que los actualmente presentados relacionados con un mayor y mejor conocimiento del espacio, territorio y de los grupos humanos en pro de la identificación de alternativas, posibilidades y soluciones a problemas”. (Docente 3, 2023)

Como aspecto complementario a lo antes referido en torno al fortalecimiento, funcionalidades y transformaciones ocurridas en las relaciones socioespaciales en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa, se identifica en el contexto del taller de cartografía social aplicado, que los docentes remarcan los cambios generales significativos que han presentado tanto el barrio Calimio Desepaz como el CSIHSCD. Sobre ello, afirman que cuando recién empezaron a trabajar en la institución educativa, el barrio en mención presentaba una calle principal que antes era solo barro en temporada de lluvia y polvo en verano, el colegio se inundaba continuamente por su cercanía al río Cauca y existía un solo bloque principal. En este orden de ideas, la funcionalidad y la utilidad que el colegio le ha dado al barrio se centra en el hecho de que ofrece una formación en valores que se articula con la educación geográfica mediante el énfasis y promoción del respeto por el espacio, medio ambiente y por el otro como fundamento para el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales generadas en el barrio, colegio y hogar de la comunidad educativa.

Lo descrito es afín con lo propuesto por Llancavil y González (2021) para quienes la educación geográfica contribuye en la formación ciudadana y ambas permiten la formación de ciudadanos con responsabilidad, actitudes, comportamientos apropiados, con pensamiento geográfico y habilidades para la identificación y enfrentamiento de manera pacífica y propositiva

de problemas y situaciones socioespaciales. En el mapa social construido por el grupo de docentes en el taller de cartografía social realizado, dichas situaciones socioespaciales son reconocidas por los educadores al contrastar en su producción gráfica lo que puede considerarse un contexto socioespacial informal configurado a manera de lotes y con mayor presencia vegetal con un entorno socioespacial formal establecido mediante un proceso de urbanización y con predominio de infraestructura habitacional (ver figura 29).

**Figura 29.** Mapa social construido por el grupo de docentes en el taller de cartografía social realizado



**Fuente:** Grupo de docentes participantes (2023).

Lo resaltado sobre el fortalecimiento, funcionalidades y transformaciones en las relaciones socioespaciales originadas por la educación geográfica en la comunidad educativa, evidencia, por una parte, que la relación e interacción ser humano - entorno para ser comprendida y analizada integralmente debe ir mucho más allá o trascender una perspectiva

determinista, neutra, abstracta y objetiva, para dar cabida a lo contextual, parcial, concreto y subjetivo. Mucho más cuando desde la propia geografía, educación geográfica y diversidad de situaciones y problemáticas socioespaciales cada vez se hace más evidente que el espacio físico no es un “simple escenario” o “contenedor” de los procesos sociales, sino un actor fundamental como posibilitador y a su vez, condicionante en el proceso de transformación del entorno (Herrera, 2010).

Por otra parte, como lo plantea Vargas (2015) que la educación geográfica otorga al sujeto destrezas encaminadas a la socialización y resolución de problemáticas en el espacio habitado, además de la posibilidad de comprensión de la realidad, la adquisición de conciencia del espacio ocupado, el fomento de la habilidad para el análisis espacial y el fortalecimiento de la comprensión en pro de la contextualización de distintas situaciones sucedidas en un mismo espacio. Esto hace que educación geográfica y formación ciudadana deban necesariamente incorporar una perspectiva integral, la cual posibilite el desarrollo de ciudadanos con conciencia espacial.

De igual modo, como lo complementan Llancavil y González (2021) al manifestar que la educación geográfica fundamenta sus aportes a la educación ciudadana en lo que puede considerarse la formación de un ciudadano espacial, con sentido de pertenencia hacia el espacio habitado o con el que se relaciona permanentemente y que se encuentra en la búsqueda constante de alternativas de solución ante problemáticas que afectan el bienestar general de la población. Ello plantea diversidad de opciones educativas para el fomento de ciudadanos con pensamiento geográfico, provistos de conciencia espacial y comprometidos con su espacio geográfico. Dicho en otras palabras, una educación geográfica que es también por excelencia una formación ciudadana de impacto directo positivo en las relaciones socioespaciales gestadas en lo institucional-comunitario.

## **9. Conclusiones y Recomendaciones**

### **9.1. Conclusiones**

Las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa del Colegio Santa Isabel de Hungría residente del barrio Calimio Desepaz en la ciudad de Cali denotan que esta clase de educación posibilita entre otros aspectos, el conocimiento espacial del entorno habitado tanto para el reconocimiento de problemáticas como la identificación de posibles alternativas de solución; el entendimiento de las maneras y lógicas que rigen y explican las configuraciones, distribuciones, sentidos, significados, propósitos y divisiones espaciales presentadas en entornos de gran cercanía para las personas como el barrio, colegio y hogar; el uso responsable del espacio; la articulación con la formación en valores mediante el énfasis y promoción del respeto por el espacio, medio ambiente y por las demás personas; las vivencias y experiencias espaciales de impacto significativo en las perspectivas y consideraciones de la realidad; y el reconocimiento de cada espacio y su función vital como fundamento para el desarrollo de las capacidades y habilidades para el desenvolvimiento adecuado en cada espacio con el que se establece interacción.

La caracterización contextual realizada del barrio Calimio Desepaz evidenció en primer término, que dicho barrio es el resultado de procesos históricos que datan de hace más de tres décadas directamente relacionados con la expansión urbana de Cali, la satisfacción de necesidades habitacionales de sectores marginados y la búsqueda hasta cierto punto de mejores condiciones de vida para grupos poblacionales específicos desde el accionar y trabajo conjunto interinstitucional. En segundo lugar, si bien Calimio Desepaz emergió en el tiempo y en el espacio como proyecto orientado a lo habitacional, sus condiciones geográficas sobre todo aquellas relacionadas con su cercanía al río Cauca y las características que presenta su suelo no lo hacen apto para la vivienda ni para la construcción de infraestructura urbana en general como se ha venido realizando desde su ocupación.

En tercer término, Calimio Desepaz es reflejo de la situación socioeconómica general presentada en varias zonas del oriente de Cali, en especial aquella de mayor dimensión a la que pertenece como es el caso del Distrito de Aguablanca, en donde la vulnerabilidad de los grupos sociales es una realidad que se vive diariamente y en donde problemáticas estructurales características del país y de la ciudad como la violencia, la inseguridad, el desempleo, la pobreza y miseria, entre otras se reproducen continuamente y no se identifica o al menos visualiza en el corto o mediano plazo alternativas reales y factibles para un mejoramiento de la situación al respecto.

En cuarto lugar, el barrio Calimio Desepaz es una muestra clara del conjunto de problemáticas ambientales derivadas entre otros factores, de la presencia, poblamiento u ocupación de grupos humanos en zonas próximas a recursos hídricos no aptas para lo habitacional, desafiando las dinámicas, procesos, equilibrio y accionar general de la naturaleza. Aspectos como inestabilidad significativa en el suelo, tendencia a la inundación, afectación en la calidad del aire y de vida de la población, permanente amenaza o situación de riesgo por desbordamiento o colapso de la barrera protectora construida (jarillón), depósito de residuos sólidos en el mismo río Cauca, jarillón o en cercanías, entre otros son claras manifestaciones de relaciones e interacciones inadecuadas entre el ser humano y su medio natural.

Las percepciones sobre los espacios sociales cotidianos indagados en los actores educativos como el barrio, colegio y hogar pusieron de relieve un énfasis en lo experiencial, vivencial, emocional y en los procesos de socialización primaria y secundaria afrontados en dichos espacios; un marco de referencia con respecto a los valores humanos cultivados en dichos espacios y las diferencias que estos presentan sobre todo desde su grado de generalidad e inclusión espacial; las condiciones sociales de la zona, los sentimientos, aspectos identitarios y la cercanía de dichos espacios como elementos que generan significados, sentidos y representaciones en la continua interacción directa de estudiantes, padres, madres de familia y docentes con estos espacios en los cuales transcurren y se dinamizan las relaciones socioespaciales establecidas.

La manera en que es enseñada la geografía en el CSIHSCD por parte de los docentes de ciencias sociales denota que mediante la búsqueda de promoción de una enseñanza y aprendizaje de la geografía diferente o alternativa desde lo integrado, activo, participativo, relacional, significativo, cotidiano y perceptivo existen intencionalidades claramente identificadas en aras de una reivindicación de la educación geográfica desde lo institucional y comunitario, que posibilite por un lado, visibilizar el rol clave que cumple la geografía en la comprensión crítica, reflexiva y propositiva de la realidad sobre todo en un entorno social complejo y vulnerable como en el que se sitúa la institución educativa. Y por otro lado, en relación directa con lo anterior, el cambio paulatino de mentalidades, perspectivas y consideraciones de los actores educativos hacia la geografía que permitan concebir esta disciplina como un campo de saber amplio e integral en donde la descripción y caracterización espacial, el manejo de cartografía y la localización de lugares son solo algunas de las múltiples y diversas actividades y procesos que abarca.

Los factores determinantes de las relaciones socioespaciales establecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa respectiva evidencian que elementos como la situación socioeconómica general de la zona, problemáticas estructurales como pobreza, violencia, inseguridad y vandalización del espacio público y del CSIHSCD, aspectos culturales y formativos y las condiciones promovidas por parte de algunos actores sociales para que hasta cierto punto exista convivencia, se constituyen en aquellos de mayor incidencia en las relaciones socioespaciales establecidas. Esto corrobora no solo el papel del contexto social como condicionante general de la manera en que los grupos humanos interaccionan entre ellos y con el espacio en el que se desenvuelven, sino la relevancia y pertinencia del entendimiento y aproximación desde el marco de la geografía y de la educación geográfica a las relaciones humanas en un entorno determinado desde una perspectiva integrada, es decir, socioespacial.

Las funcionalidades generadas por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa analizada al centrarse en factores como la orientación y ubicación espacial; el transporte y movilidad general; el reconocimiento, caracterización y diferenciación de diversos espacios y lugares frecuentados y

las implicaciones de ello; y el acercamiento a recursos y herramientas tecnológicas para un mejor y mayor abordaje de procesos espaciales, permiten entender y ratificar que la geografía no solo presenta mucho más importancia de la asignada tradicionalmente tanto dentro de las ciencias sociales como en el orden curricular en los diferentes niveles educativos, sino que es imprescindible en el funcionamiento y desenvolvimiento adecuado de los individuos y sociedad en general en los diferentes contextos (local, regional, nacional y mundial). Es aquí en donde adquiere centralidad la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la geografía de Mérenne-Schoumaker (2006) referida en este trabajo que apela sobre todo por la superación del “conocimiento enciclopédico” en esta disciplina a partir de la promoción de un proceso formativo en geografía relacional, contextual, situado, significativo, crítico y reflexivo.

Las transformaciones propiciadas por la educación geográfica en las relaciones socioespaciales acontecidas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa abordada al fundamentarse en elementos relativos a la adquisición del pensamiento espacial crítico, reflexivo y analítico frente a la realidad, el entorno y las interacciones con este y con las demás personas; la generación de conciencia y toma de decisiones acerca de situaciones y problemas sociales en contexto; y la promoción de un papel activo y participativo de los actores educativos, el cual va mucho más allá de lo descriptivo, repetitivo y memorístico, genera las condiciones propicias para el agenciamiento desde lo institucional y comunitario de nuevas prácticas, experiencias, vivencias y diálogo de saberes que permiten un repensar del acto educativo. Ello como punto de partida para la búsqueda de su mayor conformidad, adecuación y articulación con las necesidades y demandas afrontadas en el entorno escolar y cotidianidad de la comunidad educativa indagada. Este proceso en parte ya se ha iniciado en el CSIHSCD desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y en particular de la geografía, y aún le espera un largo camino por recorrer.

El estudio de las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales en un contexto determinado posibilita no solo la reivindicación y visibilización del rol clave y funcionalidad que cumple la geografía como disciplina social encaminada al análisis, reflexión y comprensión de la realidad, sino un acercamiento con el conjunto de procesos, dinámicas, situaciones y factores específicos a partir de los cuales se

define, estructura y caracteriza la manera en que los actores sociales establecen vínculos e interacciones entre sí y con su entorno en procura de la satisfacción de necesidades, la resolución de problemas y la búsqueda de consecución de objetivos comunes.

Al mismo tiempo la geografía escolar y la educación geográfica son trascendentales para la enseñanza exhaustiva de los estudiantes, facilitándoles entender el hábitat en el que existen, su relación con el medio ambiente y la importancia de los recursos y su distribución. Este punto es particularmente relevante en Latinoamérica y Colombia, en el que se ha desarrollado una tradición académica y han florecido habilidades en la enseñanza de la geografía. A los estudiantes que se les brinda una educación geográfica, han demostrado un mejor conocimiento de nociones como localización, lugar, interacción humana-ambiente, movimiento y región. Esto ha venido demostrando que los alumnos son más competentes a la hora de interpretar mapas, gráficos y otros recursos geográficos.

Por otro lado, la educación geográfica fortalece los conocimientos y ayuda a desarrollar un pensamiento crítico al estudiar problemas de índole globales como el cambio climático, la urbanización y los desastres naturales. Los resultados indican que los estudiantes pueden aplicar estos saberes para proponer soluciones razonables.

Estas son materias ampliamente estudiadas en Latinoamérica y Colombia, que muestran la importancia de estos temas en la región. Estudiosos y educadores han perfeccionado múltiples enfoques y metodologías que se adaptan a los contextos locales, reconociendo la diversidad geográfica y cultural.

En este sentido Es crucial continuar innovando en las metodologías de enseñanza de la geografía, concentrando nuevas tecnologías y guías pedagógicas. La ayuda que se pueda dar entre países latinoamericanos puede fortificar el intercambio de conocimientos y mejores prácticas. La formación continua de los docentes en geografía es fundamental para mantener la calidad educativa y asegurar que los estudiantes reciban una educación relevante y actualizada.

El conjunto de vivencias, experiencias, reflexiones y situaciones generadas como parte del proceso investigativo adelantado llevan al autor del presente estudio a concluir que a pesar de los distintos esfuerzos, propuestas e iniciativas adelantadas en diferentes contextos en torno a la

transformación de los procesos educativos desarrollados en el marco de las ciencias sociales y especialmente en la geografía, aún existe un largo camino por recorrer en el orden curricular, pedagógico, metodológico y didáctico para que este campo de conocimiento de gran dimensión, utilidad y funcionalidad logre ser aprovechado estratégicamente y plenamente en la construcción de una mejor sociedad a partir de las relaciones, interacciones y prácticas desarrolladas con quienes están alrededor y con el entorno circundante. Parte del recorrido y avance por dicho camino está representado en la formación y cualificación docente que en programas académicos como el desarrollado en el marco de la Maestría en Geografía de la Universidad del Valle ofrecen diversidad de elementos para un repensar del rol, responsabilidad, misión y accionar docente en un momento histórico y realidad como la actual en donde sin duda es más importante lo que se puede hacer con lo que se sabe que el conocimiento mismo.

## **9.2. Recomendaciones**

La geografía escolar en general requiere de cambios o transformaciones sustanciales sobre todo en lo concerniente a su orientación global. Esto en aras de no seguir promoviendo y reproduciendo prácticas, posturas y concepciones tradicionalistas de esta disciplina que la limitan y circunscriben solamente al estudio descriptivo del espacio, a la localización de lugares y procesos sociales, a la memorización de aspectos y características geográficas, a la elaboración estandarizada, repetida y sin sentido de cartografía carente de significado alguno para quien la construye, entre otras. En dicho cambio o transformación la labor docente es esencial, más no única y exclusiva debido a la necesidad de replanteamientos y cuestionamientos por parte de otros actores y agentes sociales como las propias autoridades educativas, los responsables de las instituciones educativas, los padres y madres de familia, los educandos y la comunidad educativa en general acerca de lo que exige e implica educar geográficamente en el momento actual.

En esta dirección, la articulación de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y en particular de la geografía con las necesidades, problemáticas e intereses de los actores educativos implicados es una estrategia clave que requiere masificarse o generalizarse desde los contextos institucionales y comunitarios. Esto en aras de visibilizar cambios significativos en el mediano y largo plazo tanto en las miradas dadas a la geografía como disciplina social como en

lo referente a la labor social adelantada por la escuela no como reproductora del orden, estructura y desigualdades sociales, sino como espacio social de encuentro, reflexión crítica, participativa y diálogo de saberes.

Ante las grandes problemáticas sociales relativas a lo ambiental y a la construcción de ciudadanía que aquejan a grupos humanos y comunidades en diferentes ámbitos sociales, se hace necesario y pertinente la exploración de los aportes de la educación geográfica en el fortalecimiento o mejoramiento de las relaciones ambientales y competencias o habilidades ciudadanas. Ello en virtud no solo de la gran afinidad y cercanía que presenta el conocimiento geográfico con el campo ambiental y con aquellos espacios en los que se llevan a cabo procesos relacionados con convivencia, paz, participación, responsabilidad democrática, reconocimiento y valoración de las diferencias, entre otros, sino de ampliar el campo de acción y perspectiva general hacia esta disciplina, lo que permita incluso la promoción de actitudes y comportamientos menos indiferentes, pasivos y desmotivantes hacia la geografía.

La realización de estudios comparativos entre diferentes contextos educativos y comunitarios para el abordaje de las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas, se constituye en una oportunidad para la identificación de cómo el perfil y características de los actores sociales, las dinámicas educativas y comunitarias propiamente dichas, las necesidades, problemáticas y prioridades existentes influyen directamente tanto en las relaciones socioespaciales configuradas como en las posibilidades reales de intervención en el entorno escolar y comunitario desde la educación geográfica en aras de la búsqueda de bienestar colectivo.

Enfoques teóricos y conceptuales como la geografía de la cotidianidad y la geografía de la percepción se constituyen en bases fundamentales para lo que puede considerarse una enseñanza-aprendizaje de la geografía crítica, reflexiva, analítica, significativa y contextualizada tal y como se precisa en el momento histórico actual. Por tanto, las propuestas e iniciativas futuras en este campo deben incorporar estos direccionamientos por la centralidad y relevancia que la vida cotidiana, las interpretaciones, los significados y las valoraciones tienen en el

abordaje y análisis efectuado de la realidad por parte de los actores educativos en un contexto determinado.

Lo anterior se enmarca en los tan necesarios y pertinentes cambios, transformaciones y adaptaciones curriculares que precisa la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y en particular de la geografía en aras de no solo otorgar respuesta efectiva a las necesidades educativas y formativas de los estudiantes sino de propiciar una verdadera educación que deje huella y legado en la vida de las personas. En esta dirección, factores como la promoción de mayores espacios y experiencias de relación directa con problemáticas y situaciones existentes en entornos cercanos, un uso más generalizado de recursos tecnológicos y de aquellos que fomenten lo activo, participativo y creativo, junto con mayor énfasis en el trabajo en torno a proyectos dirigidos al bienestar común de impacto directo en las comunidades, espacios habitados y relaciones establecidas representan algunos de los elementos básicos a considerar en las futuras propuestas alternativas para la enseñanza de la geografía tanto en el CSIHSCD como en aquellas otras instituciones educativas que quieran empezar a recorrer el arduo y a la vez satisfactorio camino hacia lo que puede considerarse educar geográficamente con sentido, propósito y significado.

## 10. Referencias Bibliográficas

- Alcaldía de Santiago de Cali. (2017a). *Documento preliminar. Priorización territorial para la intervención del modelo de reintegración comunitaria*. Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana.
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2017b). *Unidad de Planificación Urbana 4 – Aguablanca. Documento Técnico de Soporte – Acuerdo 0433 de 2017*. Departamento Administrativo de Planeación Municipal. <https://www.cali.gov.co/info/viewpdf/pdf1540170632.pdf>
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2019a). *Comuna 21. Caracterización en seguridad y convivencia. Estudio descriptivo y cartográfico*. Observatorio de Seguridad. <https://www.cali.gov.co/documentos/2813/caracterizacion-por-comunas/genPagDocs=3>
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2019b). *Bitácora Catastral Volumen 1. Caracterización de la dinámica predial y valor catastral del suelo en la zona urbana de Cali para la vigencia 2019. Comuna 21*. Departamento Administrativo de Hacienda Municipal. [https://www.cali.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=39744&id\\_comunidad=catastro](https://www.cali.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=39744&id_comunidad=catastro)
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2019c). *Junta de Acción Comunal Barrio Calimio Desepaz*. Secretaría de Desarrollo Territorial y Participación Ciudadana. <https://www.cali.gov.co/participacion/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=73353>
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2020a). *Plan de Desarrollo 2020-2023. Comuna 21*. Departamento Administrativo de Planeación. <https://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/152809/planes-de-desarrollo-para-comunas-2020---2023/>
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2020b). *Análisis de la Situación Integral de Salud ASIS Calimio - Desepaz*. Secretaría de Salud Pública Municipal.
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2022). *Cali en Cifras 2022*. Departamento Administrativo de Planeación Municipal. <https://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/137803/documentos-cali-en-cifras/>

- Alcaraz, R. S. y Tonda Monllor, E. M. (2015). El concepto y representación del espacio geográfico en la enseñanza de la Geografía en los niveles educativos no universitarios. Análisis bibliométrico En J. R. De la Riva, P. Ibarra, R. Montorio, M. Rodríguez (coord.). *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación* (pp. 1505-1513). Universidad de Zaragoza, Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7386133>
- Álvarez Gayou, J. L., Camacho López, S. M., Maldonado Muñiz, G., Trejo García, C. A., Olguín López, A. y Pérez Jiménez, M. (2014). La investigación cualitativa. *Boletín Científico*, 2(3), 17-22. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/index.html>
- Arenas Martija, A. Salinas Silva, V. Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo, *Revista de Geografía Norte Grande*, 56: 143-162 (2013), Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). E-mail: v.salinas.silva@gmail.com
- Araya Palacios, F. (2010). La didáctica de la geografía en América Latina: experiencias y tendencias. *Nadir*, 2(1), 95-110. <http://revistanadir.yolasite.com/resources/Didactica.pdf>
- Araya Palacios, F. (2012). La Función Social de la Geografía Educacional en Chile En B. Pérez, F. Carreto y C. Reyes (coord.). *La función social de la geografía en América Latina* (pp. 39-60). Universidad Nacional de Costa Rica. [https://www.researchgate.net/publication/320457985\\_La\\_funcion\\_social\\_de\\_la\\_profesion\\_geografica\\_en\\_Costa\\_Rica](https://www.researchgate.net/publication/320457985_La_funcion_social_de_la_profesion_geografica_en_Costa_Rica)
- Araya Palacios, F. y De Souza Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, (70), 51-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Arévalo Suárez, K. D., Sánchez Sánchez, D. C. y Rodríguez Pizzinato, L. A. (2020). Educación geográfica: resultados y experiencias sobre la pesquisa documental. *Revista Redca*, 3(8), 124-129. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i8.15466>
- Arias Vinasco, I. C. (2018) Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Arteaga Valdés, C. E., Armada Arteaga, L. y Del Sol Martínez, J. I. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/321>

- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 179-194. <https://doi.org/10.14201/teri.23774>
- Baquero Pérez, A., Giraldo Mejía, L. M. y Moreno Samudio, N. (2019). Civilización y salvajismo: Análisis del determinismo geográfico y su difusión a través de algunos textos escolares y obras geográficas en Colombia durante el siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía*, (6), 86-99. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13641>
- Barragán Giraldo, D. F. y Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127-141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Bernal Díaz, M. A., Fonseca Polanco, D. C. y Zaldívar Colado, A. (2021). Análisis del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Geografía en nivel primaria en México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-19. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.943](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.943)
- Cely Rodríguez, A. y Moreno Lache, N. (2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3449>
- Colegio Santa Isabel de Hungría Sede Calimio Desepaz. (2023). *Proyecto Educativo Institucional 2023-2024*. Consejo Directivo y Académico.
- Cuadros Hoyos, G. A. (2019). *Caracterización del significado de ambiente escolar en estudiantes de grado séptimo a noveno, en la Institución Educativa José María Córdoba, como base para mejorar la convivencia* [Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencias y Tecnología]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/fff3dcbe-fe2b-4bd2-8963-061ad6172d26>
- De Miguel González, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (2), 36-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>

De San Eugenio Vela, J. (2014). La contribución de las geografías personales en la comunicación estratégica del territorio. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 12(2), 11-24. <https://doi.org/10.21500/22563202.55>

Decreto 0419 de 1999. [Alcaldía de Santiago de Cali]. Por el cual se determinan algunas normas y criterios para la expedición de líneas de demarcación y esquemas básicos y para la aprobación de la regularización y/o reordenamiento urbanístico de urbanizaciones, asentamientos humanos de desarrollo incompleto y barrios para su legalización en el municipio de Santiago de Cali y se dictan otras disposiciones. Mayo 24 de 1999. <https://www.concejodecali.gov.co/descargar.php?idFile=550>

Delgado Mahecha, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2904/01PREL01.pdf>

Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M. y Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

Espinosa López, R. (2012). Geografía y Ciudad En J. B. Garzón (Coord.). *Historia de Cali, siglo XX (Tomo I. Espacio urbano)* (pp. 379-394). Programa Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Estupiñán Márquez, C. R. (2020). *Reconociendo el territorio: una aproximación a las transformaciones espaciales por la geopolítica del carbón. Reflexión pedagógica en la Institución Educativa Jairo Albarracín en la Vereda Cómeza Hoyada, Municipio de Socotá-Boyacá* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12520>

Fajardo Quiñonez, N. G., Robayo Coral, L. J. y Rubio Gallardo, J. C. (2021). Educación, Geografía y Vida Cotidiana En N. G. Fajardo, L. J. Robayo y J. C. Rubio. *Geografiando. Saberes y prácticas de educación geográfica* (pp. 91-113). Sello Editorial Unicatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/101](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/101)

Gobernación del Valle del Cauca. (5 de agosto de 2020). *Aumentan escombreras ilegales en el jarillón del río Cauca por el lado de Candelaria*. <https://www.valledelcauca.gov.co/publicaciones/34422/aumentan-escombreras-ilegales-en-el-jarillon-del-rio-cauca-por-el-lado-de-candelaria/>

- Gómez Arias, K. J. y Ochoa Gómez, J. A. (2020). *Aprender geografía en contexto. Un acercamiento a las competencias geográficas en la Educación Primaria* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17859>
- Gómez Arias, K. J. y Ochoa Gómez, J. A. (2023). Aprender geografía en contexto. Un acercamiento a las competencias geográficas en la Educación Primaria. *Entorno Geográfico*, (25), 1-21. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i25.12598>
- Gutiérrez Tamayo, A. L., Pulgarín Silva, M. R. y Vanzella Castellar, S. M. (2014). Enfoques geográficos, estrategias didácticas y formación ciudadana en Medellín (Colombia) y Sao Paulo (Brasil) En M. V. Fernández y R. Gurevich (coord.). *Didáctica de la geografía, prácticas escolares y formación docente* (pp. 33-59). Biblos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5179025>
- Hägerstrand, T. (1970). What about people in Regional Science? *Papers of the Regional Science Association*, (24), 6-21. <https://doi.org/10.1007/BF01936872>
- Haggett, P. (1994). *Geografía: una síntesis moderna*. Ediciones Omega.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª edición). Mc Graw Hill. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Herrera Rodríguez, M. (2010). La geografía como disciplina integral: notas teóricas y empíricas. *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 390-415. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26819931008>
- Ladino-Hernández, C. Celis-Bustos, I. Rojas-Almanza, D. Soler Mejía, J. Romero Castro, O. Investigación geográfica y enseñanza de la geografía: una relación profunda. (2013) Universidad del Tolima. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lefebvre, H. (1980). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza Editorial.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell. <https://philpapers.org/archive/LEFTPO-4.pdf>

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Lindón Villoría, A. (2004). Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. *Vereda, Revista de Pensamiento Sociológico*, (8), 39-60. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/83>
- Llancavil Llancavil, D. y González Quitulef, H. (2021). Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile. Una mirada desde la educación geográfica. *Didacticae*, (9), 25-38. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.25-38>
- Llanos Henríquez, E., Pacheco Novoa, L. y Escaño Jaraba, G. (2018). Reflexiones acerca del papel del contenido en la enseñanza de la geografía. *Revista FOLHMY*, (11), 50-66. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/9927>
- Martínez Riquelme, P. (2018). Geografía y vida cotidiana. La escala de lo cotidiano para entender lo global. *Revista de Geografía Espacios*, 8(15), 5-20. <https://doi.org/10.25074/07197209.15.1031>
- Mendieta Ocampo, J. A., Marín Montoya, G. A. y Chaparro Giraldo, S. A. (2023). Evolución curricular del área de las Ciencias Sociales en Colombia y su impacto en la enseñanza de la geografía escolar. *Actualidades Pedagógicas*, 1(80), 1-29. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.6>
- Mérenne-Schoumaker, B. (2006). La enseñanza de la geografía En D. Hiernaux-Nicolas y A. Lindón (coord.). *Tratado de geografía humana* (pp. 628-643). Antrophos. [https://www.researchgate.net/publication/355033421\\_Tratado\\_de\\_Geografia\\_Humana\\_segunda\\_edicion\\_Daniel\\_Hiernaux\\_y\\_Alicia\\_Lindon\\_](https://www.researchgate.net/publication/355033421_Tratado_de_Geografia_Humana_segunda_edicion_Daniel_Hiernaux_y_Alicia_Lindon_)
- Ministerio De Educación Nacional (2002). *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. Editorial Magisterio. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Morales Yago, F. J. (2012). La geografía de la percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de Geografía*, (55-56), 137-152. <https://revistas.um.es/geografia/article/view/176261>
- Moreno Lache, N. y Cely Rodríguez, A. (2010a). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *Unipluri/versidad*, 10(3), 41-48. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9574>

- Moreno Lache, N y Álvarez Naranjo, J (2019): Geoforo Hacia un balance de las discusiones en el desarrollo de las unidades didácticas y TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía de las ciencias sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile)
- Moreno Lache, N. y Cely Rodríguez, A. (2010b). Pensar la geografía escolar: indagaciones, tendencias y retos. *Boletín Paulista de Geografía*, (90), 47-64. <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/download/806/690>
- Moreno Lache, N. y Cely Rodríguez, A. (2017). Geografía escolar y formación docente. *Acta Geográfica*, (1), 1-19. <https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v11iee.4777>
- Moreno Lache, N. y Cely Rodríguez, A. (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9394>
- Moreno Lache, N., Rodríguez Pizzinato, L. y Sánchez Ardila, J. D. (2012). Educación Geográfica, Conocimiento Social y Formación Ciudadana En B. Pérez, F. Carreto y C. Reyes (coord.). *La función social de la geografía en América Latina* (pp. 90-102). Universidad Nacional de Costa Rica. [https://www.researchgate.net/publication/320457985\\_La\\_funcion\\_social\\_de\\_la\\_profesion\\_geografica\\_en\\_Costa\\_Rica](https://www.researchgate.net/publication/320457985_La_funcion_social_de_la_profesion_geografica_en_Costa_Rica)
- Naranjo Villa, L., Aguirre, M. A. y Muñoz Escobar, J. (2017). La Geografía y su enseñanza en el ámbito escolar. *Entorno Geográfico*, (13), 144-155. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i13.6157>
- Osorio Orozco, N. (2016). *Análisis del proceso de expansión del oriente de Cali: el caso de Ciudadela Desepaz* [Tesis de Pregrado, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario]. <https://repository.urosario.edu.co/items/6779e170-4494-46e4-97c3-d14df5647c12>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Patiño Gómez, Z. L. y Buitrago Bermudez, O. (2016). *Perspectivas de la enseñanza de las ciencias sociales y la educación geográfica en Colombia*. Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Pérez Alcántara, B., Reyes Torres, C., Carreto Bernal, F. y Araya Ramírez, I. (2012). La función social de la Geografía en América Latina: Relato de una Experiencia Compartida. En B. Pérez, F. Carreto y C. Reyes (coord.). *La función social de la geografía en América Latina* (pp. 5-17). Universidad Nacional de Costa Rica. [https://www.researchgate.net/publication/320457985\\_La\\_funcion\\_social\\_de\\_la\\_profesion\\_geografica\\_en\\_Costa\\_Rica](https://www.researchgate.net/publication/320457985_La_funcion_social_de_la_profesion_geografica_en_Costa_Rica)
- Pimienta Betancur, A. Pulgarín Silva, R. Scoones Landoni, A. Arenas Martija, A. La enseñanza de la geografía desde una perspectiva socioespacial. Caso de enfoque en una asistencia técnica con docentes de Chile, Argentina y Colombia. Anekumene, SECCIÓN: Informes y avances de investigación. Universidad de Antioquia, Colombia. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Pulgarín Silva, M. R. (2010). La didáctica de la geografía: una preocupación reciente en el contexto de la enseñanza de la geografía colombiana. *Boletín Paulista de Geografía*, (90), 77-96. <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/808>
- Pulgarín Silva, M. R. y Quintero Quintero, M. L. (2010). La educación geográfica un compromiso en la enseñanza de las ciencias. Propuesta de formación docente en el Oriente Antioqueño. *Uni-pluri/versidad*, 10(3), 17-32. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9564>
- Raigoza, J.; Cuellar, R.; Arias, N. L. y Angarita, J. J. (2015). *Análisis de la situación de salud: territorio priorizado Calimio-Desepaz*. Cámara Colombiana del Libro. <https://www.cali.gov.co/buscar/?q=ASIS+CALIMIO>
- Rodríguez Valbuena, D. (Compilador) La Educación Geográfica ante los retos del Siglo XXI, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Asociación Colombiana de Geógrafos, 2013
- Roa Angarita, C. J. y Torres Puentes, W. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Educación y Ciudad*, (27), 139-146. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.37>

- Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-pluri/versidad*, 10(3), 90-100.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9582>
- Rojas, R. A. y Cabrera, J. L. (2016). *El ambiente escolar y sus implicaciones en el desempeño académico y pedagógico en el Colegio San Bonifacio de las Lanzas – Ibagué* [Tesis de Especialización, Universidad del Tolima].  
<https://repository.ut.edu.co/entities/publication/443c8f0a-44e0-4bd2-98ff-97b470207cf4>
- Sack, R. D. (1997). *Homo Geographicus: A Framework for Action, Awareness and Moral Concern*. Johns Hopkins University Press.
- Sack, R.D. (2003). *A Geographical Guide to the Real and the Good*. Routledge.
- Santiago Rivera, J. A. (2014). La enseñanza geográfica tradicional, la renovación pedagógica y didáctica de su práctica escolar cotidiana. *Terra Nueva Etapa*, 30(48), 13-36.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72132517002>
- Santiago Rivera, J. A. (2015). La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano. *Uni-pluri/versidad*, 15(2), 49-60.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/26822>
- Santiago Rivera, J. A. (2018). La permanencia de los fundamentos tradicionales en la geografía escolar y sus efectos pedagógicos. *Uni-pluri/versidad*, 18(1), 67-77.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7007277>
- Santiago Rivera, J. A. (2021). La educación geográfica contemporánea, la geografía escolar tradicional y el pensamiento crítico. *Entorno Geográfico*, (21), 157-179.  
<https://doi.org/10.25100/eg.v0i21.11297>
- Santiago Rivera, J. A. y Rincón Gutiérrez, P. (2012). La Función Social de la Geografía y su Enseñanza en América Latina y el Caribe En B. Pérez, F. Carreto y C. Reyes (coord.). *La función social de la geografía en América Latina* (pp. 18-38). Universidad Nacional de Costa Rica.  
[https://www.researchgate.net/publication/320457985\\_La\\_funcion\\_social\\_de\\_la\\_profesion\\_geografica\\_en\\_Costa\\_Rica](https://www.researchgate.net/publication/320457985_La_funcion_social_de_la_profesion_geografica_en_Costa_Rica)
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel.

- Sousa Fernández, S. A., García Monteagudo, D. y Souto González, X. M. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio3W*, 21(1.155), 1-22. <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/59899>
- Taborda Caro, M. A. (2015). *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del Siglo XX* [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/83>
- Uribe Castro, H. (2011). Los asentamientos ilegales en Colombia: las contradicciones de la economía-mundo capitalista en la sociedad global. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (53), 169-200. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64021405009>
- Uribe Lotero, C. P.; Donoso Figueiredo, D. y Ramírez Raymond, A. (2017). De la cartografía social a la comprensión de los contextos socioeducativos. *Aletheia*, 9(2), 74-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854705>
- Vara Muñoz, J. L. (2010). Un análisis necesario: epistemología de la geografía de la percepción. *Papeles de Geografía*, (51-52), 337-344. <https://revistas.um.es/geografia/article/view/114631>
- Vargas Hernández, A. (2015). La Educación Geográfica y la Formación Ciudadana: Conceptualización, vinculación y puesta en práctica. *Revista Electrónica Perspectivas*, (11), 1-15. <https://doi.org/10.15359/rp.11.1>
- Vásquez Benítez, E. (1990). Historia del Desarrollo Económico y Urbano En Cali. *Boletín Socioeconómico*, (20), 1-28. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/5486>
- Venegas, C. A. (1998). *Urbanismo. La calle espacio básico del espacio público*. Universidad de San Buenaventura.

## Anexos

### Anexo A. Cuestionario semiestructurado aplicado a estudiantes del CSIHSCD

**Objetivo:** identificar las percepciones de lugares próximos como el barrio, el colegio y el hogar, y las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas por estudiantes del CSIHSCD.

**Actor social:** \_\_\_\_\_ **Género:** \_\_\_\_\_ **Lugar de nacimiento:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Barrio o sector habitado:** \_\_\_\_\_

**Estrato socioeconómico:** \_\_\_\_\_ **Tiempo en comunidad educativa:** \_\_\_\_\_

1. Cuando piensas o imaginas espacios sociales cotidianos como el barrio, el colegio y el hogar, ¿qué ideas, calificativos, conceptos o emociones te invaden?, ¿por qué razón?
2. ¿De qué manera consideras que la enseñanza y aprendizaje de la geografía desarrollada en el colegio ha aportado o contribuido en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales que estableces en el barrio, colegio y hogar?, ¿por qué razón?
3. Describe una vivencia, experiencia o situación presentada en el barrio, colegio o hogar en donde te haya sido útil el conocimiento geográfico para satisfacer una necesidad, resolver un problema o comprender un evento o proceso.
4. ¿Cuáles son los factores o circunstancias que consideras determinantes o condicionantes de las relaciones socioespaciales que estableces en el barrio, colegio y hogar (por ejemplo, pobreza, violencia, entre otras)?, ¿por qué razón?
5. ¿Cuáles son los cambios o transformaciones propiciadas por la educación geográfica que identificas en las relaciones socioespaciales que estableces en el barrio, colegio y hogar?, ¿por qué razón?

**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Anexo B.** Cuestionario semiestructurado aplicado a padres y madres de familia de estudiantes del CSIHSCD

**Objetivo:** identificar las percepciones de lugares próximos como el barrio, el colegio y el hogar, y las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas por padres y madres de familia de estudiantes del CSIHSCD.

**Actor social:** \_\_\_\_\_ **Género:** \_\_\_\_\_ **Lugar de nacimiento:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Barrio o sector habitado:** \_\_\_\_\_

**Estrato socioeconómico:** \_\_\_\_\_ **Tiempo en comunidad educativa:** \_\_\_\_\_

1. Cuando piensa o imagina espacios sociales cotidianos como el barrio, el colegio y el hogar, ¿qué ideas, calificativos, conceptos o emociones le invaden?, ¿por qué razón?
2. ¿De qué manera considera que la enseñanza y aprendizaje de la geografía desarrollada en el colegio en donde estudia su hijo (a) le ha aportado o contribuido a usted en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales que establece en el barrio, colegio y hogar?, ¿por qué razón?
3. Describa una vivencia, experiencia o situación presentada en el barrio, colegio o hogar en donde le haya sido útil el conocimiento geográfico para satisfacer una necesidad, resolver un problema o comprender un evento o proceso.
4. ¿Cuáles son los factores o circunstancias que considera determinantes o condicionantes de las relaciones socioespaciales que establece en el barrio, colegio y hogar (por ejemplo, pobreza, violencia, entre otras) ?, ¿por qué razón?
5. ¿Cuáles son los cambios o transformaciones propiciadas por la educación geográfica que identifica en las relaciones socioespaciales que usted establece en el barrio, colegio y hogar?, ¿por qué razón?

**Fuente:** elaboración propia (2023).

### **Anexo C.** Cuestionario semiestructurado aplicado a docentes de ciencias sociales del CSIHSCD

**Objetivo:** identificar las percepciones de lugares próximos como el barrio, el colegio y el hogar, la manera implementada para la enseñanza y aprendizaje de la geografía y las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas por docentes del CSIHSCD.

**Actor social:** \_\_\_\_\_ **Género:** \_\_\_\_\_ **Lugar de nacimiento:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Barrio o sector habitado:** \_\_\_\_\_

**Estrato socioeconómico:** \_\_\_\_\_ **Tiempo en comunidad educativa:** \_\_\_\_\_

1. Cuando piensa o imagina espacios sociales cotidianos como el barrio, el colegio y el hogar, ¿qué ideas, calificativos, conceptos o emociones le invaden?, ¿por qué razón?
2. ¿Cuál es la metodología general, estrategias y recursos o herramientas que usted implementa en la enseñanza y aprendizaje de la geografía? Describa un ejemplo.
3. ¿De qué manera considera que la enseñanza y aprendizaje de la geografía desarrollada en el colegio en donde usted labora le ha aportado o contribuido en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales que establece en el barrio, colegio y hogar?, ¿por qué razón?
4. Describa una vivencia, experiencia o situación presentada en el barrio, colegio o hogar en donde le haya sido útil el conocimiento geográfico para satisfacer una necesidad, resolver un problema o comprender un evento o proceso.
5. ¿Cuáles son los factores o circunstancias que considera determinantes o condicionantes de las relaciones socioespaciales que establece en el barrio, colegio y hogar (por ejemplo, pobreza, violencia, entre otras) ?, ¿por qué razón?
6. ¿Cuáles son los cambios o transformaciones propiciadas por la educación geográfica que identifica en las relaciones socioespaciales que usted establece en el barrio, colegio y hogar?, ¿por qué razón?

**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Anexo D.** Taller de cartografía social desarrollado con estudiantes, padres, madres de familia y docentes del CSIHSCD

**Objetivo:** identificar las contribuciones de la educación geográfica en el fortalecimiento de las relaciones socioespaciales establecidas por estudiantes, padres, madres de familia y docentes del CSIHSCD.

**Grupo social:** \_\_\_\_\_ **Ruta o recorrido realizado:** \_\_\_\_\_

### **1. Fase introductoria**

En esta fase, se realizan cuatro actividades centrales. En primera instancia, el docente lleva a cabo una explicación general relacionada con la cartografía social, enfatizando en su definición, características, propósito, procedimientos, instrumento principal (mapa social) y algunos ejemplos en aras de una mayor claridad y precisión con respecto al taller que será realizado por los actores educativos. En segundo lugar, cada integrante de cada grupo debe presentarse ante sus compañeros, indicando su nombre y lo que más le gusta o destaca de su barrio, colegio y hogar. En tercer término, cada grupo debe construir un poster, afiche o cartelera en donde se establezca relación a partir de un esquema, historia, dibujo o mapa mental entre los conceptos de educación geográfica, barrio, colegio, hogar, relaciones socioespaciales y comunidad educativa. Finalmente, cada grupo realiza la socialización ante los demás grupos de sus diferentes producciones.

### **2. Fase de profundización**

En esta fase que es la central del taller de cartografía social, cada grupo debe elaborar un mapa social, en el cual se represente de manera clara cuatro aspectos específicos como son: percepciones del barrio, colegio y hogar; utilidades o funcionalidades identificadas del conocimiento geográfico en cualquiera de estos tres espacios sociales; al menos un factor condicionante de las relaciones socioespaciales establecidas en cualquiera de los tres espacios sociales indagados; y al menos un cambio o transformación producida por la educación

geográfica en las relaciones socioespaciales en cualquiera de los tres espacios sociales abordados. Como fundamento o marco de referencia para lo anterior, cada grupo desarrolla una salida de campo por el barrio, pero con rutas o recorridos diferentes de libre elección, lo cual permita aproximaciones diversas e integrales a los aspectos consultados. En este proceso se puede recopilar y registrar información mediante material fotográfico, diarios de campo, croquis, planos, dibujos, esquemas, entre otros según lo requiera cada grupo.

### **3. Fase de recapitulación y cierre**

En esta fase final, cada grupo lleva a cabo una presentación, exposición o socialización de sus respectivos mapas sociales, considerando cada uno de los aspectos objeto de interés y planteando una conclusión principal derivada de la práctica efectuada. Posteriormente, la experiencia obtenida por los tres grupos se integra y articula mediante un documento de soporte que puede ser construido en Word o Power Point a partir de una estructura integrada por un título, una pregunta-problema, objetivos, justificación, metodología, las tres carteleras y los tres mapas sociales contruidos, unas conclusiones y algunas referencias bibliográficas. Este puede ser publicado en la cartelera, revista o folleto institucional o incorporarse como parte del proyecto social trabajado en el colegio en el área de ciencias sociales con énfasis geográfico.

**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Anexo E.** Matriz discursiva para el análisis de entrevistas aplicadas a estudiantes, padres, madres de familia y docentes del CSIHSCD

| Aspectos sociodemográficos |        |                     |      |                          |         | Percepciones de espacios sociales cotidianos |        |         |       | Aspectos indagados                                                                                      |                                                                      |                                      |                                             |                                                                               |
|----------------------------|--------|---------------------|------|--------------------------|---------|----------------------------------------------|--------|---------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Actor social               | Género | Lugar de nacimiento | Edad | Barrio o sector habitado | Estrato | Tiempo en comunidad educativa                | Barrio | Colegio | Hogar | Metodología general, estrategias y recursos implementados en la enseñanza y aprendizaje de la geografía | Educación geográfica y fortalecimiento de relaciones socioespaciales | Utilidad del conocimiento geográfico | Determinantes de relaciones socioespaciales | Cambios en relaciones socioespaciales propiciadas por la educación geográfica |
| Estudiante 1               |        |                     |      |                          |         |                                              |        |         |       | No aplica                                                                                               |                                                                      |                                      |                                             |                                                                               |
| Estudiante 2               |        |                     |      |                          |         |                                              |        |         |       | No aplica                                                                                               |                                                                      |                                      |                                             |                                                                               |
| Estudiante 3               |        |                     |      |                          |         |                                              |        |         |       | No aplica                                                                                               |                                                                      |                                      |                                             |                                                                               |
| Madre de familia 1         |        |                     |      |                          |         |                                              |        |         |       | No aplica                                                                                               |                                                                      |                                      |                                             |                                                                               |
| Padre de familia 1         |        |                     |      |                          |         |                                              |        |         |       | No aplica                                                                                               |                                                                      |                                      |                                             |                                                                               |
| Madre de familia 2         |        |                     |      |                          |         |                                              |        |         |       | No aplica                                                                                               |                                                                      |                                      |                                             |                                                                               |
| Docente 1                  |        |                     |      |                          |         |                                              |        |         |       |                                                                                                         |                                                                      |                                      |                                             |                                                                               |
| Docente 2                  |        |                     |      |                          |         |                                              |        |         |       |                                                                                                         |                                                                      |                                      |                                             |                                                                               |
| Docente 3                  |        |                     |      |                          |         |                                              |        |         |       |                                                                                                         |                                                                      |                                      |                                             |                                                                               |

**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Anexo F.** Matriz social para el análisis del taller de cartografía social aplicado a estudiantes, padres, madres de familia y docentes del CSIHSCD

| Grupo social               | Fases         |                           |                            |                                        |                             |                      |                                           |
|----------------------------|---------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------------------|-----------------------------|----------------------|-------------------------------------------|
|                            | Introductoria |                           | Profundización             |                                        | Recapitulación y cierre     |                      |                                           |
|                            | Producto      | Socialización de producto | Ruta o recorrido realizado | Recopilación y registro de información | Presentación de mapa social | Conclusión principal | Integración y articulación de experiencia |
| Estudiantes                |               |                           |                            |                                        |                             |                      |                                           |
| Padres y madres de familia |               |                           |                            |                                        |                             |                      |                                           |
| Docentes                   |               |                           |                            |                                        |                             |                      |                                           |

**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Anexo G.** Consentimiento informado para autorización de la participación en el estudio por parte de estudiantes, padres y madres de familia del CSIHSCD

**Consentimiento Informado Para Participación En El Estudio (Estudiantes, Padres Y Madres De Familia)**

Nosotros, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ padre y madre de familia, respectivamente del educando \_\_\_\_\_ que cursa en la actualidad el grado \_\_\_\_\_ y cuya edad es \_\_\_\_\_ años, estamos de acuerdo con la inclusión de nuestro(a) hijo(a) y nuestra en el estudio titulado: “Educación Geográfica y Fortalecimiento de Relaciones Socioespaciales: Mirada Reflexiva en Contexto Institucional-Comunitario”. Lo anterior después de haber conocido y entendido toda la información concerniente al proyecto, los beneficios directos e indirectos de la participación y considerando que:

- La participación de nuestro hijo(a) y propia no perjudicará las actividades académicas programadas en las distintas áreas del conocimiento.
- No habrá ninguna sanción en caso de no aceptar la participación de nuestro hijo(a) y propia.
- La participación en el estudio no generará ningún gasto o retribución económica.
- Se garantiza absoluta confidencialidad sobre los datos e información recopilada producto de la participación de nuestro hijo(a) y propia en el estudio.
- Se puede solicitar al final del estudio a la persona correspondiente, la información respectiva en torno a las conclusiones generadas.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del padre y madre de familia o acudiente del estudiante participante:

Padre: \_\_\_\_\_

Madre: \_\_\_\_\_

Nombre del estudiante participante:

\_\_\_\_\_

Nombre y firma de la persona quien proporcionó la información con el propósito del consentimiento:

Javier Arturo Hernández Suarez: \_\_\_\_\_

**Fuente:** elaboración propia (2023).

**Anexo H.** Consentimiento informado para autorización de la participación en el estudio por parte de docentes de ciencias sociales del CSIHSCD

**Consentimiento Informado Para Participación En El Estudio (Docentes)**

Yo, \_\_\_\_\_ y docente actual del Colegio Santa Isabel de Hungría Sede Calimio Desepaz en el área de Ciencias Sociales estoy de acuerdo en participar en el estudio titulado: “Educación Geográfica y Fortalecimiento de Relaciones Socioespaciales: Mirada Reflexiva en Contexto Institucional-Comunitario”. Lo anterior después de haber conocido y entendido toda la información concerniente al proyecto, los beneficios directos e indirectos de mi participación y considerando que:

- La participación no perjudicará mis actividades académicas programadas.
- No habrá ninguna sanción en caso de no aceptar la participación.
- La participación en el estudio no generará ningún gasto o retribución económica.
- Se garantiza absoluta confidencialidad sobre los datos e información recopilada producto de la participación en el estudio.
- Se puede solicitar al final del estudio a la persona correspondiente, la información respectiva en torno a las conclusiones generadas.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del docente participante:

\_\_\_\_\_

Nombre y firma de la persona quien proporcionó la información con el propósito del consentimiento:

Javier Arturo Hernández Suarez: \_\_\_\_\_

**Fuente:** elaboración propia (2023).