

# El enfoque de geociudadanías críticas: la cartografía social como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación secundaria

## The Critical Geocitizenship Approach: Social Cartography as a Pedagogical Strategy for Developing Civic Competencies in Highschool Education

Brian Manuel Contreras Martínez<sup>1</sup> 

### Resumen

Este artículo sistematiza la experiencia pedagógica desarrollada en el Colegio La Salle Montería (Colombia) durante los años 2023 y 2024, en el marco del Enfoque de Geociudadanías Críticas (EGC). Mediante una metodología de investigación-acción pedagógica, se articuló la cartografía social como estrategia para fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas —cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras— a través de la observación, el registro y el mapeo colectivo del territorio escolar y comunitario. Los resultados evidencian que el aprendizaje ciudadano se potencia cuando se ancla al espacio vivido, pues permite a los estudiantes analizar de manera crítica las problemáticas locales. Asimismo, se identificó que los componentes emocional y ético favorecieron la empatía territorial y el compromiso social. La reflexión dialógica promovida en el aula, inspirada en la racionalidad co-

**Palabras clave:**  
cartografía social, competencias ciudadanas,  
educación secundaria, geociudadanías  
críticas, investigación-acción.

municativa, fortaleció los procesos de deliberación democrática y de corresponsabilidad. En conjunto, la experiencia demuestra que el EGC constituye una propuesta pedagógica innovadora y emancipadora que integra la producción de conocimiento, la crítica social y la acción transformadora. Se concluye que la cartografía social, más allá de una técnica de representación, actúa como un dispositivo pedagógico y político orientado a la justicia educativa y espacial, así como a la formación de ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con la transformación de su entorno.

<sup>1</sup> Universidad de Córdoba (Colombia), 12brianmanuel@gmail.com.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4464-1673>.

**Cómo citar**

**Contreras Martínez, B. M. (2025). El enfoque de geociudadanías críticas: la cartografía social como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación secundaria. *Análisis Geográficos*, (58), 212-230.**

**Abstract**

This article systematizes the pedagogical experience carried out at La Salle Montería School (Colombia) during 2023 and 2024, within the framework of the Critical Geocitizenship Approach (CGA). Using a pedagogical action research methodology, social cartography was implemented as a strategy to strengthen the development of civic competencies—cognitive, emotional, communicative, and integrative—through observation, documentation, and collective mapping of the school–community territory. The results indicate that civic learning is enhanced when it is anchored in lived space, allowing students to critically analyze local-scale issues. Likewise, the emotional and ethical components fostered territorial empathy and social commitment. The dialogical reflection promoted in the classroom, inspired by communicative rationality, strengthened processes of democratic deliberation and co-responsibility. Overall, the experience demonstrates that the CGA constitutes an innovative and emancipatory pedagogical approach that integrates knowledge production, social critique, and transformative action. It concludes that social cartography, beyond being a representational technique, functions as a pedagogical and political device for educational and spatial justice, oriented toward forming critical and ethical citizens committed to transforming their environment.

**Keyword:**

social cartography; civic competencies; secondary education; critical geocitizenship; action research.

## Introducción

Vivimos en una época en la que la escuela tiende a privilegiar la memorización de derechos, normas, valores e hitos constitucionales, con resultados limitados para el ejercicio democrático situado en los territorios. En contraste, los enfoques emergentes de geografía crítica y educación ciudadana proponen experiencias de aprendizaje vinculadas al espacio vivido —calles, barrios, trayectos cotidianos—, en las cuales el estudiantado, como ciudadano en formación, pueda observar, problematizar y actuar sobre su entorno, además de reflexionar acerca del tipo de ciudad que desea construir. En este marco, la cartografía social se presenta como una estrategia pedagógica idónea para articular ciudadanía y territorio mediante procesos participativos de observación, registro y mapeo colaborativo.

Durante la última década, diversos estudios han evidenciado el potencial de la cartografía social para transformar la enseñanza de la geografía y la ciudadanía. En Colombia, experiencias desarrolladas en Medellín y Bello han demostrado cómo el mapeo colectivo resignifica la escuela como territorio de interacción social (Ospina Mesa, Montoya Arango y Sepúlveda López, 2021). En Costa Rica, Ramírez (2019) resalta la necesidad de promover procesos educativos integrales en los cuales la cartografía social refuerce patrones culturales y cívicos.

A escala internacional, en Brasil, Patiño Jiménez (2017) y Silva (2020) han mostrado que los mapas participativos permiten analizar desigualdades urbanas y ambientales desde la voz de los estudiantes. En México y Chile, investigaciones recientes han vinculado el mapeo escolar con aprendizajes sobre justicia socioambiental y derechos urbanos (Sánchez, 2018; Álvarez y Rojas, 2021).

Estos antecedentes evidencian avances significativos, aunque también revelan vacíos: (i) escasean las sistematizaciones escolares que ofrezcan protocolos replicables; (ii) predomina la memoria del lugar sobre la espacialización rigurosa de los fenómenos;

y (iii) pocas veces se articulan estas prácticas con marcos curriculares nacionales (MEN, 2002, 2011) e internacionales.

Ante tales limitaciones, este trabajo propone un marco conceptual propio: el Enfoque de Geociudadanías Críticas (EGC). Este integra la cartografía social y las competencias ciudadanas para que el ciudadano en formación transite de la participación consultiva hacia la corresponsabilidad y la autogestión en el territorio escolar-comunitario. Se fundamenta en la concepción de la ciudad como espacio producido y disputado (Lefebvre, 1978; Harvey, 2012) y en una lectura relacional y multiescalar del espacio (Massey, 2005). Metodológicamente, se articula con la investigación-acción y el mapeo participativo (Fals Borda, 1987; Chambers, 1997; Elwood, 2006; Restrepo, 2006).

Como señala Lefebvre (1978), “la participación real y activa tiene un nombre: autogestión” (p. 123). Esta premisa se traduce pedagógicamente en agencia estudiantil y participación vinculante, rasgos característicos de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 1988, 2020), y se articula con el desarrollo de las competencias ciudadanas formuladas por el Ministerio de Educación Nacional —MEN— (2004, 2011; Chaux y Ruiz, 2015). A diferencia de enfoques previos, como el aprendizaje espacial crítico (Gordon, Elwood y Mitchell, 2016), el EGC no se limita a la comprensión simbólica del espacio, sino que plantea la corresponsabilidad y la autogestión como indicadores de aprendizaje del ciudadano en formación.

En esta investigación, el EGC emerge de una experiencia significativa con estudiantes de grado octavo del Colegio La Salle Montería (2023-2024), donde se empleó la cartografía social como estrategia para identificar problemáticas sociales a partir del análisis de trayectorias cotidianas casa-colegio-casa. Este proceso permitió visibilizar situaciones como el inadecuado manejo de residuos sólidos, los riesgos de movilidad y la inseguridad en intersecciones. Sin embargo, siguiendo la lectura que Harvey (2012) hace de Robert Park —“la cuestión de qué tipo de ciudad queremos no puede

separarse del tipo de personas que queremos ser”—, dichas problemáticas no podían permanecer en una dimensión pasiva. El aula debía constituirse en un laboratorio para reflexionar, de manera directa, no solo sobre el derecho a la ciudad, sino también sobre el deber hacia ella, entendido no como obligación económica, sino como ejercicio de empatía territorial.

En este sentido, se diseñó una secuencia didáctica articulada en tres fases: (i) sensibilización y formación conceptual; (ii) reconocimiento de campo —mediante observación no participante y registro en diario de campo—; y (iii) mapeo colaborativo asistido por herramientas digitales (Google Earth y Google Maps), junto con el uso de convenciones cartográficas codiseñadas. Este andamiaje didáctico responde a la lógica de la investigación-acción pedagógica y al propósito de fortalecer la lectura espacial, así como el análisis comparado de fenómenos socioespaciales e integrarlos en la práctica de aula.

La pregunta orientadora que guía este trabajo es: ¿de qué manera el Enfoque de Geociudadanías Críticas, implementado mediante la cartografía social, contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de educación secundaria? En consecuencia, se establecieron los siguientes objetivos: (i) describir y justificar la secuencia metodológica adoptada bajo el EGC, con criterios de replicabilidad docente; (ii) espacializar y diferenciar las problemáticas identificadas —contaminación, inseguridad y movilidad— mediante salidas cartográficas específicas; y (iii) analizar las evidencias de aprendizajes ciudadanos —empatía, deliberación, juicio crítico y autogestión— emergentes del vínculo aula-territorio.

El principal aporte de este artículo es doble. En el plano pedagógico, propone un marco original —EGC— que vincula la cartografía social con el desarrollo de competencias ciudadanas desde la escuela, ofreciendo una guía secuenciada que promueve la participación vinculante y la agencia estudiantil. En el plano geográfico, el estudio avanza en la operacionalización escolar de la cartografía social al priorizar la georreferenciación,

la lectura multiescalar y el análisis comparado de patrones espaciales, lo que permite producir cartografías temáticas diferenciadas y desarrollar un análisis espacial riguroso. En conjunto, la propuesta busca contribuir a resignificar el aprendizaje ciudadano desde el espacio vivido y fortalecer la agencia democrática de los y las estudiantes.

El artículo se organiza de la siguiente manera: la Metodología presenta el diseño de investigación - acción, participantes, técnicas e instrumentos, y detalla los criterios de categorización y la construcción de salidas cartográficas. Los Resultados hallazgos pedagógicos y geográficos, y la Discusión contrasta los aprendizajes con la literatura sobre geografía escolar crítica, pedagogía y ciudadanía. Por último, las Conclusiones sintetizan implicaciones y orientaciones para transferencia y escalabilidad del EGC en otros contextos.

## Elementos metodológicos

### El Enfoque

El presente estudio se fundamenta en el EGC, resultado de una experiencia pedagógica significativa desarrollada en el Colegio La Salle Montería durante 2023 y 2024, con estudiantes de grado octavo. Este enfoque articula la cartografía social y las competencias ciudadanas, promoviendo la transición del estudiantado desde la participación consultiva hacia la corresponsabilidad y la autogestión en el territorio escolar-comunitario.

Desde esta perspectiva, el espacio se concibe como una construcción social, política y relacional (Lefebvre, 1978), en la que los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren sentido al vincular el aula con el territorio.

La metodología adoptada se inscribe en el paradigma cualitativo, bajo el modelo de investigación-acción pedagógica (IAP). Esta elección responde a la necesidad de comprender y transformar la práctica educativa, integrando reflexión, acción y sistematización. La IAP permite al docente-investigador analizar su intervención y reconstruir el conocimiento desde la experiencia

situada, en coherencia con la tradición latinoamericana —y especialmente colombiana— de investigación participativa (Fals Borda, 1987), así como con la visión emancipadora de la pedagogía crítica (Freire, 1970).

En efecto, el estudio no se limita a describir una intervención, sino que constituye una sistematización reflexiva que evidencia cómo el EGC potencia el desarrollo de competencias ciudadanas mediante la interpretación y la transformación del espacio.

### Contexto y participante

El Colegio La Salle Montería es una institución educativa privada que ofrece una formación humana y cristiana, y que acoge a una población de nivel socioeconómico medio-alto. Se aplicó un muestreo intencional no probabilístico, priorizando grupos heterogéneos con el fin de favorecer el análisis comparativo de las experiencias.

Montería, como ciudad intermedia atravesada por el río Sinú, constituye un contexto socioespacial donde confluyen problemáticas de movilidad, segregación y gestión ambiental. Estas condiciones sirvieron de base para la lectura territorial de la experiencia pedagógica.

### Diseño general

El proceso metodológico se estructuró en tres fases articuladas, coherentes con los principios del EGC y la lógica cíclica de la investigación-acción pedagógica. Cada fase corresponde a una dimensión del aprendizaje ciudadano: conciencia crítica del territorio, diagnóstico participativo y autogestión comunitaria. Estas etapas permitieron avanzar de la observación a la acción transformadora, fortaleciendo la agencia estudiantil y el compromiso cívico.

#### Fase 1. Sensibilización y formación conceptual

La primera fase partió de la planeación curricular del cuarto periodo académico del área de ciencias sociales de grado octavo, específicamente en torno al tema del espacio geográfico. Se buscó promover una comprensión crítica del espacio vivido y del papel

de la ciudadanía en la construcción de la ciudad. Para ello, se realizó un acercamiento conceptual mediante lecturas comentadas y debates guiados sobre conceptos clave como espacio, territorio, lugar, cartografía social, mapeo colectivo, ciudadanía y competencias ciudadanas.

Asimismo, se abordaron temas como el derecho a la ciudad, la convivencia, los deberes del ciudadano y del Estado, y la Constitución Política de Colombia. En el marco de estas experiencias, las competencias ciudadanas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional —en sus dimensiones cognitiva, emocional, comunicativa e integradora— fueron entendidas como prácticas situadas, construidas en la cotidianidad y que exigen una mirada crítica frente al espacio compartido (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004; 2011).

Se promovió la elaboración de esquemas conceptuales y símbolos cartográficos propios, así como reflexiones en torno a preguntas centrales como: ¿Qué tipo de ciudad queremos construir? y ¿Qué tipo de ciudadano debemos ser? Este proceso no solo sentó las bases para las fases posteriores de observación, registro y mapeo, sino que también favoreció la empatía territorial y el reconocimiento del entorno como espacio de corresponsabilidad.

#### Fase 2. Reconocimiento de campo y registro cualitativo

En esta fase se constituye la base empírica del EGC, ya que permitió que los estudiantes asumieran el rol de observadores activos de su entorno y desarrollaran progresivamente competencias propias del *científico social*. La sistematización y apropiación social de los aprendizajes implica reconocer que la observación es un componente esencial del mapeo colectivo. En este sentido, Santos Guerra (1999) señala lo siguiente:

la observación es la piedra angular de los métodos de investigación cualitativa. Observar no consiste simplemente en mirar, sino en buscar. Lo cual exige un principio estructurador de la

mirada y del pensamiento. Para observar con rigor, hace falta educar los ojos para ver. Pero no sólo eso. Hay que formar la mente para que las teorías permitan descifrar el significado de lo que se ha visto. (p. 245)

En el contexto educativo, observar puede diferir de un ejercicio meramente didáctico, ya que las condiciones institucionales suelen priorizar los contenidos de los libros de texto. Sin embargo, bajo las premisas anteriores, durante dos semanas consecutivas los estudiantes realizaron salidas de observación no participante en sus recorridos diarios *casa-colegio-casa*, con el propósito de identificar fenómenos sociales, ambientales y de convivencia en su territorio más cercano.

Esta estrategia permitió que el estudiantado, al salir del marco del contenido curricular y observar su entorno cotidiano, reconociera problemáticas invisibilizadas por los materiales escolares. De esta manera, el ejercicio propició la observación directa de problemáticas, el registro grupal de hallazgos, la reflexión crítica y la proposición de soluciones por parte de los ciudadanos en formación.

Como resultado, se obtuvieron los siguientes datos empíricos iniciales:

1. Se conformaron veinticuatro grupos de trabajo, lo que significó un número igual para los diarios de campo y las cartografías.
2. Se categorizaron cuatro categorías emergentes y una distribución porcentual: contaminación ambiental, inseguridad, conflictos comunitarios y deterioro en la infraestructura urbana

El ejercicio respondió a los estándares básicos de competencias en ciencias sociales (MEN, 2004), que promueven la comprensión del entorno mediante una mirada crítica. La observación se concibió como un proceso sistemático y reflexivo: cada estudiante debía mirar, registrar y discutir lo observado con su grupo, trascendiendo la descripción hacia interpretación crítica de las dinámicas urbanas.

### Protocolo de observación

Con el fin de garantizar la rigurosidad metodológica, se diseñó un protocolo guiado que organizó la observación en tres momentos del recorrido, articulando las dimensiones sensorial, social y emocional:

3. Al salir de casa: ¿Qué veo al salir?, ¿qué suena?, ¿hay presencia de autoridades o vecinos?
4. Durante el trayecto: ¿Cómo están las calles?, ¿hay basura (residuos sólidos), zonas deterioradas o espacios percibidos como peligrosos?, ¿qué emociones me genera este recorrido?
5. Al llegar al colegio: ¿Cómo se percibe el entorno escolar?, ¿se evidencia contraste con el resto del trayecto?

Las respuestas derivadas de este protocolo se consignaron directamente en los campos “hechos observados” y “reacción emocional” del diario de campo, lo que permitió asegurar la coherencia entre lo observado y lo registrado, fortaleciendo la validez del proceso de sistematización.

### Criterios de selección de zonas de mapeo

Durante el primer encuentro de planificación, posterior a la conformación de los grupos, se establecieron los criterios para seleccionar las zonas de observación, con base en el análisis de las rutas escolares y el reconocimiento del entorno cotidiano.

Los criterios definidos fueron los siguientes:

1. Lugares de tránsito frecuente de los estudiantes.
2. Sectores donde se identifican mayores problemáticas urbanas.
3. Espacios públicos de uso cotidiano, como parques, paraderos y esquinas escolares.
4. Zonas que generan incomodidad, miedo o malestar en los estudiantes.

El recorrido y el registro sistemático permitieron observar fenómenos como la acumulación de residuos, la inseguridad vial, los conflictos comunitarios y el deterioro de la infraestructura urbana. Estas categorías emergieron posteriormente del análisis mediante codificación abierta, garantizando que la

observación mantuviera relevancia social, frecuencia empírica y viabilidad cartográfica.

### Registro

El instrumento central de la experiencia fue el diario de campo grupal, elaborado por 24 grupos conformados por entre cinco y seis estudiantes (8A: 39; 8B: 38; 8C: 34; y 8D: 36).

Siguiendo a Sanjek (1990, como se citó en Luna-Gijón, Nava Cuahutle y Martínez-Cantero, 2022):

la creación de anotaciones funge como un apoyo a la memoria, estimulando la recreación de las vivencias experimentadas, llevando a quien escribe a la reflexión y a la autocritica mediante un proceso catártico, y es importante en el proceso formativo, pues da un recuento de las opiniones, las frustraciones y los logros de quien escribe. (p. 246)

En coherencia con esta idea, cada diario de campo siguió un formato semiabierto que incluyó los siguientes ítems: fecha, hora, punto de inicio y finalización, hechos observados (¿qué pasó?), localización (¿dónde?), reacción emocional (¿cómo me sentí?) y valoración crítica (¿por qué considero que esto es un problema?).

El registro no fue individual, sino colectivo y reflexivo, promoviendo la construcción de acuerdos interpretativos y fortaleciendo la lectura territorial compartida. Los puntos y descripciones documentadas fueron georreferenciados con apoyo de *Google Earth* o *Google Maps*, lo que permitió su representación planimétrica y el análisis espacial de los fenómenos observados.

### Fase 3. Mapeo colectivo

Esta última fase articuló los hallazgos de la observación con la representación espacial del territorio, permitiendo traducir los registros cualitativos de los diarios de campo en cartografías temáticas. En coherencia con el EGC, el mapeo no se limitó a describir el espacio, sino que lo interpretó como una construcción social y relacional, donde cada trazo expresa vínculos de corresponsabilidad entre actores, lugares y significados.

Cada grupo expuso las problemáticas identificadas y elaboró un mapa colaborativo que sintetizó los puntos críticos observados durante el recorrido *casa-colegio-casa*. Para ello, se integraron tres momentos:

1. Revisión y codificación de las observaciones consignadas en el diario de campo.
2. Diseño manual de un borrador cartográfico con símbolos y leyenda.
3. Localización planimétrica en *Google Earth* o *Google Maps*, lo que permitió georreferenciar con precisión las evidencias y trazar los recorridos escolares.

El uso pedagógico de esta herramienta fortaleció la lectura multiescalar y la comprensión de las interrelaciones urbano-comunitarias. Como plantean Gordon et al. (2016)

permite a los jóvenes reconocer los lugares, acontecimientos y acciones de importancia histórica tal y como los constituyen las dimensiones sociales y espaciales, y comenzar a discernir cómo los procesos socioespaciales son fundamentales tanto para la producción de la opresión y la desigualdad como para los esfuerzos por enfrentarse a ellas o resistirse a ellas. (p. 2)

- El sentido del espacio asumido en este proceso se alinea con la noción relacional propuesta por Massey (2005), para quien el espacio es “el producto de las interrelaciones; constituido a través de las interacciones, desde la inmensidad de lo global hasta la intimidad de lo local”. Desde esta mirada, el aula y sus trayectos cotidianos se comprenden como microespacios donde se tejen escalas de ciudadanía, identidad y acción colectiva.
- Las cartografías finales incluyeron título, leyenda y una breve propuesta de acción ciudadana frente a las problemáticas identificadas. En conjunto, el mapeo colaborativo consolidó la coherencia metodológica del proceso al vincular observación (mirar), registro (interpretar) y representación (proponer) dentro de un mismo ciclo formativo.

## Resultados

### Sensibilización y formación inicial de los estudiantes de secundaria

La primera etapa de resultados evidencia cómo la sensibilización inicial permitió a los estudiantes transitar de una concepción abstracta del espacio geográfico hacia una comprensión crítica y situada del territorio que habitan. Esta fase se desarrolló a partir de lecturas guiadas, debates y ejercicios de análisis visual sobre el entorno escolar y comunitario, en coherencia con la Fase 1 de la metodología.

Durante las sesiones iniciales, los grupos participaron en la identificación de conceptos como *espacio*, *lugar*, *territorio*, *ciudadanía* y *convivencia*, mediante dinámicas dialógicas orientadas al reconocimiento del entorno inmediato. Este proceso permitió detectar preconceptos asociados al espacio como superficie física, los cuales fueron discutidos a la luz de autores que entienden el territorio como construcción social y política (Massey, 2005). A partir de estas discusiones, el estudiantado comenzó a reconocer que el espacio no se habita de manera neutral, sino que está atravesado por relaciones de poder, usos diferenciados y tensiones sociales.

En coherencia con el EGC, la sensibilización no se limitó al plano cognitivo, sino que incluyó la dimensión emocional y ética del aprendizaje ciudadano. Los estudiantes elaboraron esquemas conceptuales y mapas mentales en torno a las preguntas: ¿qué tipo de ciudad queremos construir? y ¿qué tipo de ciudadano debemos ser?, vinculando los principios del derecho a la ciudad (Harvey, 2012) y de la autogestión social (Lefebvre, 1978). Estas actividades propiciaron una comprensión inicial del espacio como escenario de corresponsabilidad, anticipando los procesos de observación y mapeo.

La lectura de los artículos de la Constitución Política de Colombia (1991), especialmente los artículos 1, 2, 3, 8, 40 y 79, permitió que los estudiantes relacionaran sus experiencias cotidianas con valores constitucionales como la dignidad humana, la solidaridad, la

participación ciudadana y la protección del ambiente. Estas lecturas fueron acompañadas de debates guiados y análisis situados, donde cada grupo conectó los principios constitucionales con realidades del entorno escolar y comunitario, reconociendo su papel como actores corresponsables del territorio.

Un ejemplo de esta práctica situada se presentó durante la lectura del artículo 8: “es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación” (Constitución Política de Colombia, 1991). Juan Pablo, estudiante del curso 8C, expuso la siguiente situación:

yo vivo en el barrio República de Panamá, y me toca pasar por el puente amarillo, pero desde hace unos días he visto cómo unas personas constantemente están arrojando sacos de basura y animales muertos en la orilla del río, lo curioso es que hay un CAI muy cerca, pero los policías no hacen nada. En varias ocasiones les grito desde el carro que no tiren basura ahí, aunque mi mamá me regaña, yo solo digo que eso no es para tirar basura. (Estudiante 8C, diario de clase, septiembre de 2024)

- Este tipo de situaciones pone en evidencia que los estudiantes pueden trasladar los principios constitucionales a la interpretación crítica de sus territorios, reconociendo que preocuparse por proteger las riquezas naturales es también una forma de ejercer la ciudadanía. Así, el análisis de la Constitución se convirtió en un punto de partida para la reflexión sobre el deber del ciudadano en el cuidado de su entorno.
- Como sostiene Freire (1970), “la educación debe partir de la realidad concreta del educando para permitir su transformación crítica del mundo” (p. 67). De este modo, la fase de sensibilización inicial no se limitó a la transmisión de contenidos, sino que generó condiciones para la acción crítica, donde el aula y la ciudad se asumieron como espacios interdependientes de aprendizaje, corresponsabilidad y transformación social.

- Esta fase culminó de forma reflexiva a partir de la situación expuesta por Juan Pablo. Varios compañeros coincidieron en que la ciudad que desean construir requiere un mayor control ambiental por parte de las autoridades, pero, sobre todo, una actitud responsable de la ciudadanía, comenzando por ellos mismos.

### Reconocimiento del espacio geográfico

Una de las principales unidades de análisis de la geografía es la relación entre la sociedad y el espacio geográfico. En *La naturaleza del espacio*, Milton Santos (2000) expone que “el espacio geográfico debe ser considerado como algo que participa igualmente de la condición de lo social y de lo físico, un mixto, un híbrido” (p. 74). Esta comprensión integradora del espacio resulta clave para interpretar cómo las interacciones humanas transforman el territorio y, a su vez, cómo el entorno influye en las prácticas sociales y ciudadanas.

En coherencia con esta perspectiva, la presente etapa representó el paso del análisis conceptual a la experiencia territorial. Los estudiantes asumieron el rol de observadores activos de su entorno inmediato mediante salidas de observación no participante a lo largo de sus desplazamientos habituales, con el propósito de identificar fenómenos sociales, ambientales y de convivencia.

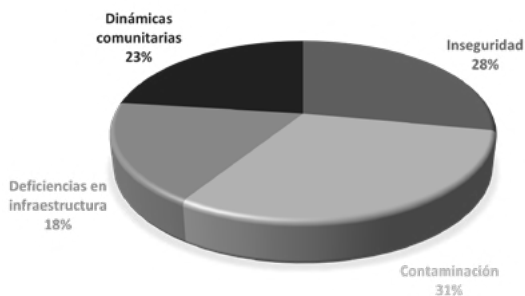
Durante dos semanas consecutivas, se implementó un protocolo de observación estructurado en tres momentos: al salir de casa, durante el trayecto y al llegar al colegio. Este esquema permitió articular lo sensorial, lo social y lo emocional en el registro del espacio vivido. Las observaciones fueron consignadas en diarios de campo grupales, en los cuales los estudiantes describieron hechos, emociones y valoraciones críticas sobre su recorrido cotidiano.

En este sentido, la observación se consolidó como un componente clave del mapeo colectivo, pues, como advierte Santos Guerra (1999), “observar no consiste simplemente en mirar, sino en buscar” (p. 425). Esta

idea resulta coherente con los postulados de Ioana Literat (2013), quien señala que el mapeo participativo con jóvenes urbanos permite “una reflexión matizada y crítica sobre el espacio vivido, difícilmente alcanzable mediante métodos puramente textuales” (p. 199). Así, la observación trasciende la descripción para convertirse en un proceso interpretativo de las dinámicas urbanas.

Los resultados del reconocimiento territorial se materializaron en veinticuatro diarios de campo elaborados por grupos de entre cinco y seis estudiantes, los cuales sirvieron como base empírica para analizar la percepción estudiantil del entorno urbano. Mediante una codificación temática abierta (Strauss y Corbin, 1990), se identificaron cuatro categorías emergentes de problemáticas (véase Figura 1): la contaminación representa el porcentaje más alto (31 %), seguida de la inseguridad (28 %), las dinámicas comunitarias (23 %) y las deficiencias en infraestructura (18 %).

**Figura 1.** - Distribución de problemáticas urbanas identificadas en los recorridos estudiantiles



Esta categorización reveló tensiones en torno a la forma en que los estudiantes comprenden la justicia espacial. Durante la socialización del cuarto día, un estudiante del curso 8A comentó: “mi papá es economista, me dijo que esas problemáticas no deberían estar tan cerca de nuestros barrios porque nosotros pagamos más impuestos; los servicios públicos nos llegan con precio más alto” (Socialización, día 4, estudiantes 8A).

La afirmación evidencia una percepción diferenciada de los derechos urbanos según la condición socioeconómica, así como una expectativa de distancia frente

a las problemáticas sociales y ambientales. Tal como ocurre en el estudio de Literat (2013), en el cual los jóvenes de Los Ángeles asociaron las zonas “incómodas” con contextos ajenos a su experiencia directa, los estudiantes de esta investigación también proyectan imaginarios de desigualdad espacial construidos desde sus marcos de referencia familiares y mediáticos.

A pesar de su valor analítico, la elaboración de los diarios de campo implicó diversos desafíos, especialmente en la sistematización del volumen de registros y en la heterogeneidad de los contextos observados. A medida que los estudiantes profundizaban en cada entorno, las descripciones se volvían más detalladas y analíticas. Frente a esta complejidad, a cada grupo se le asignó la responsabilidad de revisar diariamente sus registros, identificando la problemática más frecuente, las coincidencias espaciales entre recorridos y las emociones asociadas a cada situación observada.

De esta manera, los diarios de campo permitieron construir una mirada colectiva sobre el entorno urbano, articulando percepciones, emociones y reflexiones ciudadanas. En la Tabla 1 se presenta una muestra representativa elaborada por uno de los grupos el 18 de septiembre de 2024.

El reconocimiento territorial consolidó el vínculo entre el saber geográfico y la experiencia vivida, lo que permitió que los estudiantes se reconocieran como parte activa de las dinámicas urbanas que habitan. De esta forma, el reconocimiento del es-

pacio geográfico no se limitó a una fase descriptiva, sino que se convirtió en un proceso formativo que reforzó la propuesta del EGC, mediante el cual los estudiantes aprendieron a leer la ciudad desde una mirada ciudadana crítica y responsable.

La interpretación de los registros evidencia que, incluso en sectores de estrato medio-alto de Montería, los estudiantes cuestionan el tipo de ciudad que habitan y proyectan la que desean construir. Esta tensión entre realidad y aspiración se vincula con la noción del derecho a la ciudad de Lefebvre (1978), para quien habitar implica el derecho a transformar el espacio. En la misma línea, Harvey (2013) plantea que este derecho supone la posibilidad de “cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo con sus deseos”, idea que resuena en las reflexiones estudiantiles sobre la contaminación, la inseguridad, los conflictos o el deterioro urbano.

- No obstante, los registros también revelan la existencia de representaciones desiguales y excluyentes respecto al espacio público. Tal como expone Bourdieu (1997), “los modos de apropiación de la cultura dependen de las condiciones sociales de apropiación” (p. 29), lo que permite comprender que las observaciones de los estudiantes no solo describen la ciudad visible, sino que también reproducen concepciones invisibles sobre jerarquías y pertenencias urbanas.

Tabla 1. - Muestra de registro de observaciones en el diario de campo

| Estudiante    | Fecha      | Problema                       | Lugar                                    | Descripción                                                                                                                             | Impacto social                                                                   |
|---------------|------------|--------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Mateo         | 18-09-2024 | Movilidad                      | Calle 59                                 | Cuando voy en el carro con mi papá, las calles están muy malas, llenas de huecos. A veces es difícil esquivarlos y se siente peligroso. | Manejar por ahí es complicado y puede hacer que ocurran accidentes.              |
| Taliana       | 18-09-2024 | Personas en condición de calle | Rotonda debajo del puente de la calle 29 | Cuando riegan las plantas de la rotonda, algunas personas en la calle se bañan ahí, y a veces se ven desnudos.                          | A muchas personas les incomoda ver eso en la vía pública.                        |
| Danna         | 18-09-2024 | Contaminación                  | Calle Larga                              | Cuando pasamos por Calle Larga, vemos mucha basura tirada al lado de las casas, y se nota que hay mucha pobreza.                        | Esto puede enfermar a la gente por la contaminación y se ve muy triste el lugar. |
| María Daniela | 18-09-2024 | Aglomeración de tráfico        | Puente de la 29                          | La mayoría de las personas no usan el puente peatonal, sino que cruzan por la rotonda y se forma un desorden.                           | Hay muchos malentendidos y peleas porque no respetan las normas.                 |
| Danna G.      | 18-09-2024 | Seguridad                      | Semáforo de la 41                        | Un señor indigente estaba pidiendo dinero de forma agresiva, jalando a las personas en el semáforo.                                     | Genera miedo y hace que la gente no quiera caminar ni comprar en esa zona.       |

## El mapeo colectivo

La construcción de cartografías sociales ha cobrado especial relevancia al momento de reflexionar sobre las competencias ciudadanas —cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras—. Además, ha facilitado una lectura orientada hacia nuevas formas de producción de lo político, así como de reconocimiento y construcción de lo social, más vinculadas a la cultura y al mundo de la vida de los sujetos (Herrera, 2022, p. 24).

Esta fase representó la síntesis visual y reflexiva de la experiencia pedagógica, en la medida en que permitió a los estudiantes traducir sus registros cualitativos en representaciones espaciales. En coherencia con el EGC, el mapeo no se concibió como una actividad meramente descriptiva, sino como una práctica interpretativa y emancipadora mediante la cual los estudiantes comprendieron el territorio como una construcción social, vivida y en permanente disputa simbólica (Figura 2).

**Figura 2.** - Construcción de cartografías sociales por estudiantes de grado 8



*Nota. Las imágenes registran el momento en que los estudiantes, a partir de la sistematización de observaciones en diarios de campo, representaron colectivamente las problemáticas urbanas detectadas, fortaleciendo habilidades de observación crítica, comunicación y trabajo colaborativo.*

Durante las sesiones de trabajo, los grupos revisaron sus observaciones y codificaron los hallazgos más relevantes, elaborando cartografías sociales temáticas manuales que incorporaban símbolos, colores, leyendas y trayectos. Para fortalecer la precisión de los recorridos y ubicar los lugares observados, los estudiantes emplearon *Google Earth*<sup>2</sup> y *Google Maps* como recurso de apoyo, lo que permitió identificar en sus rutas cotidianas los puntos de referencia y analizar las condiciones del espacio urbano circundante (Figura 3).

El análisis de los desplazamientos permitió que los estudiantes identificaran las interacciones entre lo vivido y lo espacial, comprendiendo que su experiencia cotidiana está mediada por condiciones materiales y simbólicas. Esta comprensión se alinea con lo planteado por Massey (2005), quien sostiene que el

2 Algunas problemáticas observadas por los estudiantes durante sus recorridos cotidianos fueron georreferenciadas de manera complementaria mediante la herramienta *Google Earth*. El mapa completo de las observaciones puede consultarse en el siguiente enlace: [https://earth.google.com/earth/d/1uUSOFumZjGLBMyfhMmgsDExDhrf\\_vzIf?usp=sharing](https://earth.google.com/earth/d/1uUSOFumZjGLBMyfhMmgsDExDhrf_vzIf?usp=sharing).

Figura 3. - Desplazamiento de la casa al colegio



*Nota. Vista aérea del desplazamiento de la casa al colegio. Imagen obtenida mediante Google Earth que muestra puntos clave de la zona urbana alrededor del Colegio La Salle Montería, incluyendo espacios recreativos y referencias urbanas significativas para el análisis de las dinámicas territoriales.*

espacio “no es una superficie fija, sino el producto de interrelaciones, constituido a través de las interacciones, desde la inmensidad de lo global hasta la intimidad de lo local” (p. 9). En otras palabras, el espacio puede entenderse como un entramado relacional y abierto, donde las prácticas sociales lo producen continuamente. Esto respalda el uso pedagógico del mapeo colectivo como una experiencia situada que integra relaciones sociales y espaciales.

Así, el mapeo se convirtió en un dispositivo de aprendizaje espacial crítico, en el cual las rutas y los lugares dejaron de ser simples localizaciones para transformarse en escenarios de interpretación y acción ciudadana. Desde esta mirada, la práctica pedagógica del mapeo —que Gordon et al. (2016) denominan *critical spatial learning*— constituye un proceso en el que “los jóvenes comienzan a reconocer lo social y lo espacial como mutuamente constitutivos” (p. 6). En coherencia con lo anterior, la construcción de las cartografías sociales materializó el tránsito desde la observación individual hacia la representación colectiva de las problemáticas urbanas detectadas por los estudiantes. El EGC, en

consecuencia, concibe la cartografía no solo como una forma de representación, sino como un acto de corresponsabilidad ciudadana.

De este modo, el mapeo colectivo consolidó la fase práctica del enfoque, materializando la transición desde la observación individual hacia la representación compartida del territorio, pues “la utopía de los lugares es la posibilidad de articular los deseos humanos y las condiciones materiales en una forma espacial que permita la realización de la esperanza” (Harvey, 2000, p. 58). Desde esta noción, la lectura del espacio urbano realizada por los estudiantes puede concebirse como un campo político, donde cada uno de ellos ejerce corresponsabilidad sobre su entorno, principio que se traduce en los ejercicios de cartografía social.

En este sentido, las siguientes imágenes muestran una selección de las cartografías sociales elaboradas, que evidencia la apropiación crítica del espacio urbano y la emergencia de una ciudadanía reflexiva y territorializada (Figura 4).

Figura 4. - Cartografías sociales elaboradas por estudiantes de grado 8.º del Colegio La Salle Montería



*Nota. Las cartografías muestran la interpretación colectiva del entorno urbano a partir de los recorridos, registros y reflexiones de los estudiantes. Estas representaciones evidencian la apropiación crítica del territorio y la integración de valores ciudadanos en el aprendizaje geográfico.*

Las cartografías producidas revelan cómo el espacio urbano fue reinterpretado desde la experiencia cotidiana y ciudadana del estudiantado. Los mapas integran componentes físicos (calles, ríos, zonas verdes, infraestructura vial) y sociales (contaminación, inseguridad, conflictos comunitarios), lo que permite leer el territorio como una construcción colectiva.

En concordancia con Massey (2005), “el espacio no es una superficie estática, sino el producto de interrelaciones y prácticas sociales que lo hacen siempre inacabado” (p. 9). Por su parte, Harvey (2012) recuerda que “el derecho a la ciudad implica la libertad de moldear y rehacer los espacios urbanos según nuestras necesidades colectivas” (p. 23).

La construcción de estos mapas permitió, además, que los estudiantes comprendieran que el territorio no es una superficie neutral, sino una construcción social cargada de significados. Tal como afirman Rivera Pabón, Hernández Pulgarín y Correa Gómez (2024), “el espacio vivido se reivindica como un espacio cargado de valores; sin embargo, se reconoce que no es un ámbito neutral, sino un producto ideológico (cultural, social, económico) y, como tal, campo de confrontación de valores” (p. 279). Esta mirada crítica del espacio urbano facilitó que los estudiantes no solo identificaran problemas visibles, sino que pudieran interpretar las tensiones sociales y culturales que estructuran el paisaje cotidiano que recorren.

Este enfoque se refuerza desde la perspectiva del materialismo histórico-geográfico, pues permite comprender que el territorio no es simplemente una superficie física que se recorre, sino una construcción activa donde interactúan procesos naturales, sociales y simbólicos. En palabras de Ceroni Acosta (2022), “el territorio se comprende como una relación metabólica en la cual la transformación de la materia física y biológica afecta directamente la materia social y viceversa” (p. 472). De este modo, las cartografías sociales elaboradas por los estudiantes no solo representaron trayectos o problemas urbanos, sino que dieron cuenta de una experiencia territorial

encarnada, en la que la realidad física del espacio y la vivencia social se entrelazan como parte de un proceso pedagógico significativo.

Estos productos cartográficos consolidaron los hallazgos observacionales y, parafraseando a Aguilar (2014), evidenciaron el esfuerzo pedagógico por desnaturalizar situaciones que el imaginario urbano suele normalizar (p. 38). En este marco, la experiencia se articula con lo planteado por Acselrad y Viégas (2022), quienes señalan que “la cartografía social puede ser entendida como la apropiación de técnicas y modos de representación cartográficos modernos por parte de grupos sociales históricamente excluidos de procesos de toma de decisión” (p. 200). Así, el uso de la cartografía en contextos escolares no solo promueve aprendizajes situados, sino que también desestabiliza las narrativas hegemónicas sobre el territorio y abre posibilidades para resignificarlo desde las voces de quienes lo habitan a diario.

### **La cartografía social como recurso pedagógico estratégico para el desarrollo de las competencias ciudadanas**

El ejercicio de la cartografía social, desarrollado con los estudiantes de grado 8° del Colegio La Salle Montería, permitió evidenciar que el territorio puede convertirse en un aula expandida de aprendizaje ciudadano, donde el pensamiento crítico, la empatía y la acción colectiva se entrelazan.

Desde el inicio del EGC, la cartografía se asumió no solo como una herramienta técnica, sino como una práctica reflexiva, ética y política, capaz de promover el desarrollo integral de las competencias ciudadanas (MEN, 2004). En el marco de la formación de la ciudadanía, las competencias ciudadanas han abierto un debate relevante dentro de la enseñanza de las ciencias sociales. Esta área, desde un enfoque curricular, ha sido tradicionalmente considerada como la principal responsable del desarrollo del quehacer ciudadano, dada su carga de contenidos, que incluyen la Constitución Política, los mecanis-

mos de participación, los derechos humanos y sus instrumentos de protección. A ello se suma su papel en el acompañamiento a la evaluación nacional —la Prueba Saber 11—, que actualmente agrupa bajo un mismo componente las áreas de sociales y competencias ciudadanas.

De acuerdo con las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, las competencias ciudadanas se definen como:

el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Retomando el concepto de competencia como saber hacer, se trata de ofrecer a los niños las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comp<rensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. (MEN, 2004, 8)

- Asimismo, para los propósitos formativos de la educación ciudadana en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2004) propone una estructura organizativa que distingue entre tipos y grupos de competencias ciudadanas. Esta clasificación permite comprender cómo habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas, integradoras y de conocimiento se articulan con los ejes fundamentales de la ciudadanía: la convivencia pacífica, la participación democrática y la valoración de la diversidad.

### La cartografía como mediación cognitiva

El ejercicio de mapeo colectivo permitió a los estudiantes pasar de la mera descripción de fenómenos urbanos —como contaminación, inseguridad y deterioro vial— a su interpretación crítica. Este tránsito pedagógico coincide con la perspectiva de Gordon et al. (2016), quienes afirman que: “comprender el espacio implica reconocer cómo las desigualdades sociales, políticas y económicas se producen y reproducen a

través de procesos socioespaciales que pueden ser intervenidos colectivamente” (p. 12).

Desde una perspectiva más política, Soja (2010), en *Seeking Spatial Justice*, sostiene que “el espacio importa”; en el marco de la mediación cognitiva, pensar espacialmente enriquece la comprensión de los problemas identificados. Por ello, “cualesquiera sean tus intereses, pueden verse significativamente enriquecidos mediante la adopción de una perspectiva espacial crítica” (Soja, 2010, p. 5, traducción propia). Así, los estudiantes lograron comprender que los problemas observados en su entorno —basura, desigualdades o inseguridad— son expresiones espaciales de la injusticia social y que su reconocimiento constituye una forma inicial de acción ciudadana, con el potencial de transformar el conocimiento en acciones más eficaces orientadas a mejorar la realidad.

- Asimismo, la práctica se alinea con la propuesta de Barragán, Sánchez y Cruz (2020), quienes destacan que la cartografía social “pluraliza las voces de los participantes y cuestiona la posición hegemónica del saber docente” (p. 179). De este modo, la mediación cognitiva se convierte en un proceso de descentralización del conocimiento, fortaleciendo el pensamiento crítico y el juicio cívico.

### La cartografía como experiencia emocional y ética

En el plano emocional, la cartografía posibilitó procesos de empatía territorial y sentido de pertenencia, dado que el reconocimiento de problemáticas locales activó sentimientos de indignación, tristeza o esperanza, vinculando la dimensión afectiva con el compromiso ciudadano.

Como se registra en los diarios de campo:

me da miedo pasar por el parque de Pasatiempo cuando salgo del colegio, porque hay “chirretes” fumando marihuana y diciéndome morbosidades, yo trato de caminar rápido y no prestarle atención; sin embargo, como soy mujer me da rabia porque esas personas no deberían estar ahí, apenas llego a mi casa llamo a la policía, pero

llegan y no hacen nada. (Estudiante 8B, diario de clase, septiembre de 2024)

Estas expresiones reafirman que la educación ciudadana debe integrar las emociones como componentes del juicio moral y del vínculo con el entorno. Según Zembylas (2005), enseñar con emoción implica reconocer que las emociones constituyen formas de conocimiento ético y político (Zembylas y Chubbuck, 2005, traducción propia). En este caso, la vivencia cotidiana del barrio o la ruta escolar se convirtió en una escala para la reflexión sobre el deber ciudadano de proteger el entorno natural y social.

- La dimensión ética se refuerza en lo que Giroux (2020) denomina “pedagogía crítica de la esperanza”, una práctica en la que la pedagogía une la política y la ética mediante una educación cívica revitalizada, que convierte el conocimiento en una forma de intervenir en el mundo y no solo de interpretarlo (p. 143, traducción propia).

### **La cartografía como práctica comunicativa y colaborativa**

El trabajo colectivo y las socializaciones de los mapas transformaron el aula en un espacio de deliberación. Las discusiones grupales permitieron que los estudiantes contrastaran percepciones, debatieran sobre significados y elaboraran acuerdos para representar sus recorridos cotidianos en los mapas colectivos. Esta dinámica se alinea con la teoría de la acción comunicativa de Habermas, quien señala que la racionalidad comunicativa se fundamenta en la capacidad del diálogo argumentativo para generar consensos sin coacción, permitiendo el entendimiento intersubjetivo y la coordinación de acciones colectivas (Habermas, 1987).

En palabras de Habermas (1987), este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa, en que diver-

sos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y, merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada, se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas. (p. 27)

De manera complementaria, la experiencia retoma el principio de Fals Borda (1985), quien sostenía que “la investigación acción participativa aparece como la forma más efectiva para construir ‘la democracia del conocimiento’ en el mundo actual” (p. 204). En coherencia con ello, los estudiantes participaron activamente en la construcción de saberes y soluciones, fortaleciendo competencias comunicativas —como la argumentación y el respeto por la diferencia— e integradoras —como la corresponsabilidad y la autogestión—.

### **Síntesis interpretativa: aprendizajes ciudadanos observables**

La sistematización de este proceso evidencia cómo los estudiantes desarrollaron habilidades vinculadas a las competencias ciudadanas en distintos niveles, mediante el mapeo colectivo y el trabajo colaborativo, desde la comprensión de las reglas fundamentales de la sociedad hasta la generación de propuestas concretas para transformar su realidad. La Tabla 2 sintetiza cómo se evidenciaron estas competencias a lo largo del proyecto, de manera contextualizada, crítica y significativa.

Los resultados de esta experiencia pedagógica evidenciaron que el EGC constituye una alternativa educativa que trasciende la enseñanza tradicional de las ciencias sociales, al situar el aprendizaje en la intersección entre el espacio vivido, la reflexión crítica y la acción colectiva. En la práctica, el EGC permitió articular las dimensiones cognitiva, emocional, comunicativa e integradora de las competencias ciudadanas (MEN, 2004; 2011), fortaleciendo la capacidad del estudiantado para comprender, interpretar y transformar su territorio.

Tabla 2. - Desarrollo de competencias ciudadanas observadas en los diarios de campo y cartografías sociales

| Grupos                                                 | Tipos de competencias                                                                                                                              |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                        | Conocimientos                                                                                                                                      | Cognitivas                                                                                                                                                | Emocionales                                                                                                                                           | Comunicativas                                                                                                                                                                | Integradoras                                                                                                                                                        |
| Convivencia y Paz                                      | Identificación de normas básicas de convivencia en los espacios públicos observados durante los recorridos.                                        | Analizaron perspectivas diferentes al observar cómo los conflictos en espacios públicos afectan a la comunidad, como disputas por el uso del espacio.     | Mostraron empatía al reflexionar sobre cómo las discusiones entre vecinos y el uso inadecuado de espacios afectan la convivencia pacífica.            | Participar en discusiones grupales para proponer soluciones, como la mediación en conflictos por el uso compartido de áreas recreativas (parques y canchas de fútbol).       | No desarrollado.                                                                                                                                                    |
| Participación y responsabilidad democrática            | Reconocieron los mecanismos de participación que permiten la mejora de su entorno, como el uso de canales institucionales para reportar problemas. | Evaluaron críticamente las soluciones planteadas, como la instalación de basureros o la implementación de campañas de sensibilización en la comunidad.    | Reflexionaron sobre su responsabilidad personal en la mejora del entorno y asumieron un compromiso al identificar posibles soluciones.                | Proponen ideas de forma clara en los debates grupales y justifican sus perspectivas de manera argumentada.                                                                   | Desarrollaron mapas con propuestas de mejora, como la implementación de campañas educativas sobre el uso de espacios y la recolección de basuras.                   |
| Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. | Identificaron situaciones de exclusión social, como la de personas en situación de calle, vinculándolas con derechos fundamentales.                | Consideraron cómo las desigualdades afectan las condiciones de vida, proponiendo iniciativas para fomentar la inclusión y el respeto por las diferencias. | Expresaron empatía hacia personas en condiciones vulnerables al observar las dificultades que enfrentan, como la falta de acceso a servicios básicos. | Reflexionaron sobre la importancia de escuchar y comprender diferentes perspectivas en discusiones sobre derechos y la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad. | Crearon propuestas visuales en sus mapas para fomentar la integración, como espacios comunitarios para personas vulnerables y actividades que promuevan el respeto. |

Nota. Tomado del diario de campo y las cartografías sociales realizadas por los estudiantes de grado 8 del colegio La Salle Montería.

Conclusión

La experiencia pedagógica en el Colegio La Salle Montería demostró que el EGC constituye una propuesta innovadora para integrar la enseñanza de las ciencias sociales con la formación ciudadana. En este marco, la cartografía social se consolidó como un dispositivo de mediación entre el conocimiento escolar y la realidad, transformando la observación cotidiana en reflexión ética, deliberación colectiva y acción corresponsable.

En primer lugar, los resultados evidencian que el aprendizaje ciudadano se potencia cuando se ancla al espacio vivido, permitiendo al estudiantado reconocer su entorno como construcción social y política. Las actividades de mapeo y registro en diarios de campo favorecieron la comprensión crítica de problemas locales —como contaminación, movilidad e inseguridad— y su conexión con derechos, deberes y valores democráticos.

En segundo lugar, la experiencia mostró que la dimensión emocional y comunicativa del aprendizaje es inseparable del desarrollo ciudadano. La empatía territorial, las emociones compartidas y el diálogo argumentativo funcionaron como motores de la comprensión intersubjetiva, en coherencia con la racionalidad comunicativa de Habermas (1987) y la pedagogía crítica de Freire (1970) y Giroux (1988).

Finalmente, la investigación-acción permitió validar que la cartografía social es una práctica pedagógica emancipadora, capaz de transformar tanto la percepción del territorio como la función del aula. El espacio escolar se resignifica como laboratorio de justicia espacial (Soja, 2010; Harvey, 2012), donde los estudiantes ejercen corresponsabilidad y agencia democrática. Asimismo, el EGC no solo promueve competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, sino que también cultiva una ética ciudadana comprometida con la transformación del entorno y con la construcción de una ciudad justa y habitable para las próximas generaciones.

Referencias

Acseirad, H. y Nuñez Viégas, R. (2022). Cartografía social en Brasil y en la América Latina: desafíos epistemológicos y metodológicos de mapeos contra-hegemónicos de los espacios y territorios. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 31(1), 196–210. <https://doi.org/10.15446/rcdgv31n1.85221>

Aguilar, O. (2014). El poder de la sociedad: una lectura sociológica de Michel Foucault. En M. Figueroa (Ed.), *Poder y ciudadanía: Estudios sobre Hobbes, Foucault, Habermas y Arendt* (pp. 37-90). RIL Editores.

- Alcaldía de Montería. (2020). *Plan de Ordenamiento Territorial del Municipio de Montería 2020-2031*. Montería, Colombia: Alcaldía de Montería. <https://www.monteria.gov.co>
- Álvarez, P. y Rojas, M. (2021). Cartografía participativa escolar y justicia socioambiental en contextos urbanos de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 80(2), 55-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022021000200055>
- Ceroni Acosta, M. B. (2022). Territorio y materialismo histórico-geográfico: aproximaciones y nuevas perspectivas. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 31(2), 463-475. <https://doi.org/10.15446/rcdgv31n2.89620>
- Chacón Solís, A. I. (2023). Cartografía social: definiciones y alcances para la práctica educativa e investigativa. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1). <https://doi.org/10.15359/rep18-1.2>
- Chaux, E. y Ruiz, A. (2005). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Ministerio de Educación Nacional.
- Elwood, S. (2006). Critical Issues in Participatory GIS: Deconstructions, Reconstructions, and New Research Directions. *Transactions in GIS*, 10(5), 693-708. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9671.2006.01023.x>
- Fals Borda, O. (1987). The Application of Participatory Action-Research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329-347.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giraldo, D. F. B. (2020). Cartografía social, usos y sospechas en el campo de la educación. *Educação y Sociedade*, 41, e236302.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical pedagogy of Learning*. Bergin y Garvey.
- Giroux, H. A. (2020). On Critical Pedagogy (2ª ed.). Bloomsbury Academic. (*Traducción propia del inglés. Cita tomada del capítulo "Higher Education and the Politics and Pedagogy of Educated Hope"*)
- Gordon, E., Elwood, S. y Mitchell, K. (2016). *Critical Spatial Learning: Participatory Mapping and Spatial Justice*. Routledge.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Harvey, D. (2012). *Ciudades rebeldes: del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Península.
- Literat, I. (2013). Participatory Mapping with Urban youth: The Visual elicitation of Socio-Spatial Research Data. *Learning, Media and Technology*, 38(2), 198-216. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.78203>
- López Valeriano, N. E. Casas Vega, L. C. y Cifuentes Medina, J. E. (2023). *Pedagogía para las competencias ciudadanas y Cátedra de la Paz* (1º ed.). Universidad Mariana. <https://elibro-net.ezproxyucon.unicordoba.edu.co/es/ereader/unicordoba/280656?page=17>
- Massey, D. (2005). *For Space*. SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Colombia, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Colombia, MEN.
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V. y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio: cartografía

social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, 44(Especial), 1-24.

Patiño Jiménez, O. A. (2017). *El potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioespaciales: análisis de tres instituciones educativas en Medellín y Antioquia* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/8940>

Ramírez, H. A. (2019). Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/AIE.V19I2.36904>

Rivera Pabón, J. A., Hernández Pulgarín, J. G. y Correa Gómez, K. (2024). Geohistoria urbana de Manizales, Colombia: del espacio compacto fundacional a la ciudad confusa neoliberal. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 33(1), 272-298. <https://doi.org/10.15446/rcdgv33n1.99945>

Sánchez, J. (2018). Mapeo colectivo y educación ciudadana en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1123-1147.

Zembylas, M. (2006). *Teaching with Emotion: A Postmodern Enactment*. Information Age Publishing.

Zembylas, M. y Chubbuck, S. (2005). The Emotional Ambivalence of Critical Pedagogy. *Teaching Education*, 16(1), 27-43.