signos geográficos
Boletim NEPEG de Ensino de Geografia
ISSN: 2675-1526
www.revistas.ufg.br/signos

¡NOSOTROS PROPONEMOS! COMO POSIBILIDAD DE FORMACIÓN CIUDADANA DESDE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ESPACIAL

NÓS PROPOMOS! COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL

WE PROPOSE! AS A POSSIBILITY FOR CIVIC EDUCATION THROUGH THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING

Olga Lucía Romero Castro
Universidad del Tolima, Ibagué, Tolima, Colombia, olromeroc@ut.edu.co

Jhider Soler Mejía
Universidad del Tolima, Ibagué, Tolima, Colombia, jhsolerm@ut.edu.co

Abdiel Andrés Oviedo Puente
Universidad del Tolima, Ibagué, Tolima, Colombia, aaoviedop@ut.edu.co

Milton Andrés Herrera Higuera
Universidad del Tolima, Ibagué, Tolima, Colombia, maherrera@ut.edu.co

Resumen: El artículo tiene como objetivo sistematizar la implementación del Proyecto Nós propomos!/¡Nosotros Proponemos! como una apuesta para el desarrollo del pensamiento espacial y el fortalecimiento de la educación geográfica, articulados a la resolución de problemas de la cotidianidad, como estrategia para potenciar la formación ciudadana en docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima. La experiencia promovió procesos de geoindagación orientados a la comprensión crítica de problemáticas territoriales concretas. Metodológicamente, el proyecto se desarrolló durante un año académico con estudiantes de quinto y sexto semestre, en el marco de los cursos Didáctica de la Geografía I y II. En una primera fase se abordaron ejercicios de problematización y fortalecimiento del pensamiento espacial desde tres dimensiones: conceptos, representaciones y relaciones espaciales. En la segunda fase, se realizaron recorridos urbanos y actividades de trabajo de campo que posibilitaron articular teoría y práctica, culminando con el diseño y socialización colectiva de propuestas didácticas contextualizadas. Entre los principales resultados se evidenció el fortalecimiento de habilidades de observación, descripción, análisis y explicación espacial, así como una mayor apropiación del territorio y capacidad para formular propuestas pedagógicas viables. Además, se constató que la resolución de problemas espaciales cotidianos favorece el desarrollo de competencias ciudadanas críticas. El artículo presenta dos experiencias significativas desarrolladas por los docentes en formación.
Palabras clave: pensamiento espacial; habilidades espaciales; propuestas didácticas; educación geográfica; formación ciudadana.

signos geográficos
Boletim NEPEG de Ensino de Geografia
ISSN: 2675-1526
www.revistas.ufg.br/signos

Resumo: O artigo tem como objetivo sistematizar a implementação do Projeto Nós Propomos! como uma proposta para o desenvolvimento do pensamento espacial e o fortalecimento da educação geográfica, articulados à resolução de problemas da vida cotidiana, como estratégia para potencializar a formação cidadã de professores em formação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade do Tolima. A experiência promoveu processos de geoindagação orientados à compreensão crítica de problemáticas territoriais concretas. Metodologicamente, o projeto foi desenvolvido ao longo de um ano letivo com estudantes do quinto e sexto semestres, no âmbito das disciplinas Didática da Geografia I e II. Em uma primeira fase, foram realizados exercícios de problematização e fortalecimento do pensamento espacial a partir de três dimensões: conceitos, representações e relações espaciais. Na segunda fase, foram realizados percursos urbanos e atividades de trabalho de campo que possibilitaram a articulação entre teoria e prática, culminando na elaboração e socialização coletiva de propostas didáticas contextualizadas. Entre os principais resultados, evidenciou-se o fortalecimento de habilidades de observação, descrição, análise e explicação espacial, bem como uma maior apropriação do território e capacidade para formular propostas pedagógicas viáveis. Além disso, constatou-se que a resolução de problemas espaciais cotidianos favorece o desenvolvimento de competências cidadãs críticas. O artigo apresenta duas experiências significativas desenvolvidas pelos professores em formação.
Palavras-chave: pensamento espacial; habilidades espaciais; propostas didáticas; educação geográfica; formação cidadã.

Abstract
The article aims to systematize the implementation of the We Propose! Project as an initiative for the development of spatial thinking and the strengthening of geographic education, articulated with the resolution of everyday problems, as a strategy to enhance civic education among pre-service teachers in the Social Sciences Teaching Program at the University of Tolima. The experience promoted geo-inquiry processes oriented toward the critical understanding of concrete territorial issues.
Methodologically, the project was carried out over one academic year with fifth and sixth-semester students within the courses Geography Didactics I and II. In the first phase, problematization activities and the strengthening of spatial thinking were addressed through three dimensions: concepts, representations, and spatial relationships. In the second phase, urban field visits and fieldwork activities were conducted to connect theory and practice, culminating in the design and collective presentation of contextualized teaching proposals. Among the main results, the strengthening of skills in observation, description, analysis, and spatial explanation was evident, as well as greater territorial awareness and the ability to formulate viable pedagogical proposals. Furthermore, it was found that solving everyday spatial problems fosters the development of critical civic competencies. The article presents two significant experiences developed by the pre-service teachers.
Keywords: spatial thinking; spatial skills; teaching proposals; geographic education; civic education.

Introducción

El presente articulo es producto del ejercicio de implementación de la propuesta internacional de "¡Nosotros proponemos!" en la ciudad de Ibagué-Colombia, en el marco del programa de fortalecimiento del pensamiento espacial y la formación ciudadana para docentes en formación (estudiantes universitarios de la licenciatura en ciencias sociales).

El objetivo de la propuesta se sustenta en potenciar habilidades de investigación social y desarrollo del pensamiento espacial para buscar soluciones pedagógicas y didácticas a problemáticas cotidianas que se presentan en los entornos cercanos.

Debido a que el trabajo se realiza con docentes en formación, el interés de la implementación de ¡Nosotros Proponemos! es que estos estudiantes se formen para replicar las metodologías del proyecto en sus ejercicios de practica docente, razón por la cual las propuestas de implementación se enmarcan en estrategias didácticas.

Ahora bien, fortalecer el pensamiento espacial es una posibilidad, mas de establecer apropiación espacial por que este ejercicio implica que los docentes en formación desarrollen habilidades, desde las mas simples, como observación, descripción, establecer sistemas de referencia, lectura e interpretación cartográfica a las mucho mas complejas, como establecer relaciones espacio - tiempo, comprender la heterogeneidad espacial, analizar y proponer soluciones. A su vez, comprender, estudiar, analizar y proponer en el espacio permite que dos procesos se desarrollen a la vez: 1. se fortalecen las competencias ciudadanas y, 2. aporta a la comprensión de la acción social de la educación geográfica.

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolla la discusión conceptual, se explicara la metodología y contexto de implementación y dos propuestas realizadas por docentes en formación.

Educación geográfica, pensamiento espacial y formación ciudadana: la resolución de problemas de la cotidianidad especial

Aplicar la propuesta internacional ¡Nosotros proponemos! con docentes y estudiantes de la Universidad del Tolima no constituye un simple ejercicio de implementación didáctica, sino un proceso formativo integral orientado al fortalecimiento articulado de tres ejes fundamentales: la educación geográfica, el pensamiento espacial y la formación ciudadana. Esta articulación adquiere sentido en la medida en que se orienta a la comprensión y resolución de problemas de la cotidianidad espacial, entendidos como aquellas situaciones que emergen de la relación diaria de los sujetos con los espacios que habitan, transitan y transforman.

Desde esta perspectiva, el pensamiento espacial se configura como un componente central de la educación geográfica, ya que posibilita interpretar, analizar y resolver problemas espaciales concretos vinculados con el lugar, el territorio, el paisaje y el ambiente. Lejos de constituirse en una abstracción teórica, el pensamiento espacial se construye desde experiencias reales y cotidianas, lo que permite que la enseñanza de la geografía trascienda la transmisión de contenidos y se proyecte hacia la formación de ciudadanos capaces de comprender y actuar sobre su entorno. Como señala Cely (2021, p. 167), la educación geográfica fortalece la capacidad de percibir el espacio vivido, conectando a los sujetos con el mundo y permitiéndoles comprenderlo en sus múltiples manifestaciones y posibilidades.

La educación geográfica se concibe, así, como un proceso amplio de formación y comprensión de la espacialidad, entendida como acción reflexiva sobre el espacio vivido y sustentada en la experiencia. Arenas y Salinas (2013) plantean que este proceso se expresa en la alfabetización geográfica, la cual permite a los sujetos interpretar críticamente el espacio y enfrentar problemáticas espaciales derivadas de dinámicas sociales, ambientales, económicas y culturales. En este sentido, Souto (2007) y Cely (2021) coinciden en afirmar que la educación geográfica constituye una de las claves para la formación ciudadana, en tanto se construye a partir de la experiencia en el espacio público y se orienta a la comprensión y resolución de problemas espaciales que afectan la vida colectiva.

El objetivo de la educación geográfica es, por tanto, la formación de ciudadanos del mundo, responsables de su entorno, capaces de afrontar los contextos socioculturales que los rodean desde una postura crítica y reflexiva, promoviendo el desarrollo sostenible, la conservación del medio ambiente y la reivindicación de espacios históricamente marginados (Cely, 2021, p. 167). Esta finalidad sitúa a la educación geográfica como un campo estratégico para la formación ciudadana, en la medida en que los problemas espaciales de la vida cotidiana – como el uso del suelo, la movilidad, el acceso a servicios, la segregación socioespacial o el deterioro ambiental – requieren capacidades de análisis espacial y toma de decisiones informadas.

Enseñabilidad de la geografía y resolución de problemas espaciales

En los escenarios educativos universitarios, fortalecer la enseñabilidad de la geografía implica concebir la enseñanza como un proceso orientado a la resolución de problemas espaciales significativos. La enseñabilidad se entiende como la particularidad que tiene cada ciencia para ser enseñada desde la articulación de sus fundamentos epistemológicos, teóricos y

prácticos, lo que supone reflexionar no solo sobre qué se enseña, sino sobre cómo y para qué se enseña.

En este marco, la enseñabilidad del pensamiento espacial implica la articulación de conceptos, representaciones y razonamientos que permitan a los estudiantes comprender la organización del espacio y enfrentar problemas derivados de su uso y transformación. La educación geográfica pretende que los estudiantes comprendan la superficie terrestre, el territorio, el paisaje y el lugar desde la interrelación de los sistemas físico-ambientales, económicos, sociales y culturales, con el fin de interpretar y resolver problemáticas espaciales en distintas escalas territoriales (Araya, 2007, p. 341).

Moreno (2010) destaca la importancia de que los estudiantes construyan y analicen conceptos de manera articulada, lo que resulta fundamental para enfrentar problemas espaciales complejos. En coherencia con ello, Chicón *et al*. (2023, p. 26) señalan que el Conocimiento Geográfico Potente (CGP) constituye el fundamento desde el cual deben diseñarse los planes curriculares de geografía, a través de procesos de recontextualización que permitan abordar problemáticas espaciales relevantes.

Educación geográfica, ciudadanía y problemas de la vida cotidiana

Arenas y Salinas (2013) explican que la Geografía disciplinar se centra en el análisis del espacio como objeto de conocimiento, mientras que la Geografía enseñada se orienta al desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes comprender y enfrentar problemas espaciales desde su realidad cotidiana. Ambas perspectivas confluyen en la resolución de problemas y en la toma de decisiones informadas (Arenas; Salinas, 2013, p. 149).

Desde este enfoque, Castellar y Moreno (2018, p. 6) sostienen que la educación geográfica debe centrarse en problemas contemporáneos abordados desde diferentes escalas territoriales, con el propósito de formar ciudadanías responsables, activas y participativas.

Pensamiento espacial, habilidades y formación docente para la resolución de problemas

Araya (2015) y Araya y Cavalcanti (2017) señalan que las habilidades cognitivas adquieren relevancia cuando se relacionan con la realidad geográfica contemporánea y con la resolución de problemas espaciales concretos.

Desde la perspectiva de la inteligencia espacial, Gardner (1996, p. 142) reconoce que las habilidades espaciales comprenden la capacidad de reconocer objetos desde diferentes ángulos, imaginar transformaciones y comprender relaciones espaciales. La inteligencia espacial integra capacidades como la evocación y transformación de imágenes mentales y la producción de representaciones gráficas, lo que resulta esencial para la resolución de problemas espaciales en contextos reales.

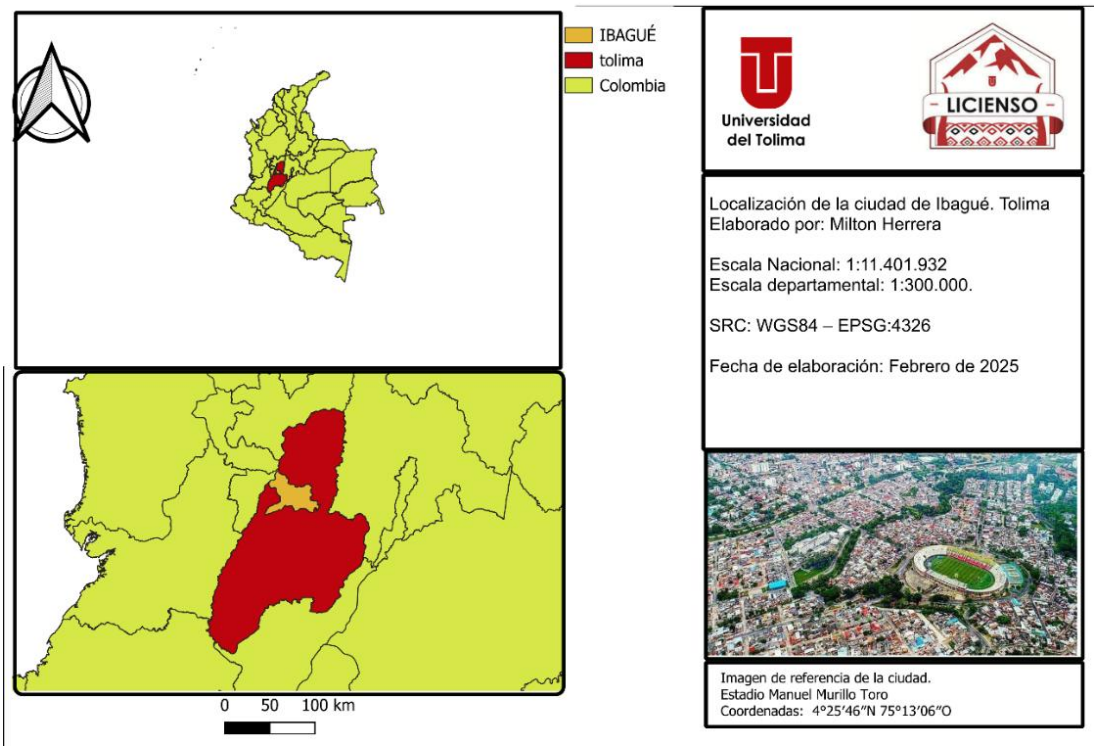
En síntesis, la articulación entre educación geográfica, pensamiento espacial y formación ciudadana, mediada por la resolución de problemas espaciales de la vida cotidiana en el marco de la implementación de ¡Nosotros proponemos!, permite replantear los procesos de formación inicial docente en geografía. Esta perspectiva conduce a interrogantes centrales para la educación geográfica contemporánea: ¿qué capacidades y habilidades se desarrollan para enfrentar los problemas espaciales cotidianos?, ¿cómo se articulan los distintos tipos de pensamiento en la enseñanza de la geografía?, y ¿de qué manera la educación geográfica contribuye a la formación de ciudadanos capaces de interpretar y transformar responsablemente los espacios que habitan?

Contextualización del proceso de implementación

El proceso de implementación se desarrolla en la Universidad del Tolima (Imagen 1), específicamente con docentes en formación del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales que cursan quinto y sexto semestre (equivalente al tercer año de formación profesional).

La selección de estos niveles responde a dos criterios académicos y formativos fundamentales. En primer lugar, los estudiantes se encuentran matriculados en los espacios curriculares Didáctica de la Geografía I y Didáctica de la Geografía II, lo que posibilita articular los fundamentos teóricos de la educación geográfica con procesos de indagación orientados a la identificación y análisis de problemáticas espaciales de la cotidianidad. Esta condición curricular favorece el desarrollo sistemático del pensamiento espacial como eje estructurante de la intervención pedagógica.

Imagen 1- Localización de Ibagué



Fuente: Localización de Ibagué, realizado en QGIS 3,40. Elaboración propia (2025).

En segundo lugar, los docentes en formación ya han iniciado su práctica pedagógica en instituciones educativas, lo que amplía el alcance del proyecto, al permitir la transferencia directa de las propuestas diseñadas a contextos escolares reales. De esta manera, la intervención no se limita a un ejercicio académico universitario, sino que impacta procesos concretos de enseñanza-apendizaje del espacio geográfico, promoviendo simultáneamente transformaciones didácticas y el fortalecimiento de la formación ciudadana en estudiantes de educación básica y media.

Metodología

El proyecto tiene una duración anual y se estructura en dos momentos articulados, correspondientes a los cursos de Didáctica de la Geografía I (V semestre) y Didáctica de la Geografía II (VI semestre).

Primera fase: Problematización y fortalecimiento del pensamiento espacial (V semestre)

Durante el curso de Didáctica de la Geografía I, se desarrollan procesos iniciales de problematización orientados a la identificación de situaciones espaciales susceptibles de ser

abordadas desde la educación geográfica. Este momento no se reduce a la simple detección de problemáticas, sino que enfatiza procesos de **geoindagación**, entendidos como ejercicios sistemáticos de observación, descripción, interpretación y explicación de fenómenos espaciales.

Paralelamente, se implementa un proceso de fortalecimiento del pensamiento espacial centrado en tres dimensiones fundamentales:

Conceptos espaciales (localización, escala, territorio, paisaje, región, red, entre otros).

Representaciones espaciales (mapas, croquis, esquemas, sistemas de información geográfica básicos y otras formas de modelización).

Relaciones espaciales (proximidad, conectividad, jerarquía, interacción, distribución y patrones).

Este trabajo permite que los estudiantes comprendan las problemáticas no como hechos aislados, sino como configuraciones espaciales complejas que pueden ser analizadas críticamente.

Al finalizar el semestre, cada grupo delimita una situación a mejorar. No obstante, se orienta a los participantes para que trasciendan la formulación de soluciones idealizadas o de difícil implementación y, en su lugar, estructuren propuestas de carácter didáctico, pedagógico y de intervención social viables en sus contextos de práctica.

Segunda fase: Apropiación territorial y diseño de propuestas (VI semestre)

En el curso de Didáctica de la Geografía II, el proceso se profundiza mediante recorridos urbanos y ejercicios de trabajo de campo. Estos espacios permiten reforzar conceptos y relaciones espaciales previamente abordados y facilitan la transición de la comprensión teórica a la experiencia directa del territorio.

Los recorridos urbanos cumplen una función clave en la apropiación espacial, ya que posibilitan ejercicios formativos y desarrollo de habilidades como: Contrastar categorías teóricas con dinámicas reales; Reconocer escalas de análisis espaciales; Identificar tensiones socioespaciales en la cotidianidad; y Visualizar oportunidades de intervención pedagógica.

A partir de esta experiencia situada, los docentes en formación avanzan en la búsqueda y sistematización de información relevante, así como en el diseño de propuestas didácticas fundamentadas en la resolución de problemas espaciales concretos.

Finalmente, las propuestas son socializadas en espacios colectivos de retroalimentación académica. Este ejercicio permite fortalecer los proyectos mediante el diálogo crítico, la

coevaluación y la revisión argumentada, consolidando, así, una perspectiva colaborativa y reflexiva de la práctica docente.

El proceso metodológico descrito no solo promueve el desarrollo del pensamiento espacial, sino que lo vincula explícitamente con la formación ciudadana. Al abordar problemáticas de la cotidianidad territorial – movilidad, uso del espacio público, conflictos ambientales, segregación, accesibilidad, entre otros – los docentes en formación y sus estudiantes desarrollan capacidades de analizar crítico de su entorno, argumentación con base en evidencias espaciales, propuestas de soluciones contextualizadas y uno de los mas importantes: participar, de manera informada, en la transformación de su territorio.

De este modo, la resolución de problemas espaciales cotidianos se constituye en un medio para el ejercicio de la ciudadanía activa, crítica y responsable en el marco del ¡Proyecto Nosotros Proponemos! con aplicación en Ibagué (Tolima).

Propuesta 1: La gentrificación a través de la expresión gráfica: El derecho a la ciudad como estrategia didáctica para la apropiación patrimonial.

En las calles, paredes, esquinas, semáforos y otros componentes de las ciudades se pueden observar distintas representaciones gráficas creadas por sus habitantes. Estas manifestaciones se expresan a través de grafitis, murales, esténcil, firmas y otras intervenciones visuales que configuran narrativas urbanas. Tales expresiones pueden comprenderse como formas de apropiación simbólica del espacio, en tanto evidencian disputas por el sentido y el uso del territorio urbano (Lefebvre, 1969).

En la ciudad de Ibagué, múltiples espacios urbanos se ven transformados por estas narrativas visuales que, aunque poseen elementos estéticos llamativos, no siempre trascienden hacia posicionamientos políticos explícitos. De manera paralela, se observa la proliferación de murales orientados principalmente al embellecimiento urbano, promoviendo una estética funcional a determinados sectores sociales con mayor capital económico. Este fenómeno puede analizarse en el marco de procesos de revalorización simbólica del espacio que anteceden o acompañan dinámicas de transformación urbana, la cual lleva a la concepción de narrativas y formas de leer diversas de interpretar la ciudad (Pérgolis; Moreno, 2013).

A partir de lo anterior emerge la problemática de la gentrificación, entendida como un proceso de transformación socioespacial asociado a la inversión de capital privado y a la reconfiguración del mercado inmobiliario (Harvey, 2012). La intensificación de interconexiones globales ha facilitado la movilidad de capital extranjero hacia ciudades

latinoamericanas, generando cambios en la infraestructura, el comercio y las dinámicas residenciales. Estas transformaciones suelen implicar desplazamientos indirectos de población local y la redefinición de usos del suelo en función de nuevas demandas económicas.

Casos como el centro histórico de Bogotá o barrios como Laureles y El Poblado, en Medellín, evidencian cómo determinados sectores urbanos experimentan procesos de turistificación y extranjerización que modifican prácticas culturales y lingüísticas cotidianas. Dichos cambios pueden interpretarse como parte de una reconfiguración urbana que privilegia determinados consumos y estilos de vida globalizados (Harvey, 2012).

En este contexto, el proyecto propone analizar la gentrificación en Ibagué, desde una perspectiva pedagógica y geo-histórica. Se plantea el uso de imágenes comparativas para examinar transformaciones urbanas en distintos periodos, promoviendo preguntas problematizadoras que permitan comprender críticamente el fenómeno. Asimismo, se desarrollará un taller que articule pasado, presente y proyecciones futuras de la ciudad, favoreciendo la construcción de hipótesis y el análisis territorial. Finalmente, se propone una salida de campo al centro de la ciudad como estrategia de observación directa y consolidación conceptual.

Comprender la gentrificación en Ibagué exige situarla en su contexto espacial específico y analizar el papel del muralismo como posible mecanismo de embellecimiento que, en algunos casos, invisibiliza tensiones sociales subyacentes (Imagen 2). De esta manera, el estudio del fenómeno permite articular análisis espacial, pensamiento crítico y formación ciudadana desde la educación geográfica.

Imagen 2 – Grafittis embellecedores en el centro de la ciudad de Ibagué

Fuente: elaboración propia (2025).

En contraparte, existen sectores de la ciudad donde se manifiestan elementos culturales, deportivos o de memoria – como se evidencia en la Imagen 3 –, que no buscan exclusivamente el embellecimiento del espacio urbano, sino la exaltación de rasgos identitarios propios de los habitantes locales. Estas expresiones pueden interpretarse como formas de apropiación y resistencia simbólica, frente a procesos de transformación urbana que tienden a homogeneizar la estética de la ciudad (Lefebvre, 1969).

Imagen 3 – Grafitis como protesta

Fuente: elaboración propia (2025).

Lo anterior conduce a preguntarse cómo el derecho a la ciudad se ha visto afectado por dinámicas de gentrificación en ciudades latinoamericanas y, particularmente, en Ibagué. Este proyecto surge, en primer lugar, de la preocupación por el avance de la gentrificación en diversos contextos urbanos de América Latina. Ciudades como Bogotá, Medellín o Ciudad de México se encuentran en una encrucijada en la que los muros y las intervenciones gráficas pueden convertirse en instrumentos estéticos que anteceden o acompañan procesos de revalorización inmobiliaria y transformación socioespacial (Harvey, 2012).

En este sentido, el análisis retoma los planteamientos de Henri Lefebvre sobre el derecho a la ciudad. Lefebvre sostiene que este derecho no se limita al acceso a los recursos urbanos, sino que implica la posibilidad de participar activamente en la producción y transformación del espacio urbano (Lefebvre, 1969). Desde esta perspectiva, la clase trabajadora posee un potencial transformador en la reconfiguración de la ciudad, en tanto sujeto colectivo capaz de reivindicar usos y significados del espacio más allá de las lógicas del capital.

Así, la gentrificación puede entenderse como una tensión entre el derecho colectivo a habitar y producir la ciudad y las dinámicas de acumulación que tienden a mercantilizar el espacio urbano (Harvey, 2012). En consecuencia, el estudio del caso de Ibagué permite problematizar cómo las intervenciones estéticas, lejos de ser neutras, pueden participar en disputas más amplias por el sentido, el uso y la permanencia en el territorio urbano.

En primer lugar, este proyecto surge de la preocupación por el avance de la gentrificación en ciudades latinoamericanas. Como se ha ejemplificado anteriormente, ciudades como Bogotá, Medellín o Ciudad de México se encuentran en una encrucijada en la que los muros y las intervenciones gráficas son utilizados como instrumentos estéticos que acompañan procesos de revalorización urbana y transformación socioespacial (Harvey, 2012). En tal sentido, se hace posible pensar que las ciudades son las contenedoras de luchas entre clases sociales. Así, el presente proyecto educativo se recoge en las palabras de Lefebvre (1969) planteando que solo grupos, clases o fracciones de clases sociales capaces de iniciativas revolucionarias pueden tomar en cuenta y llevar hasta su plena realización las soluciones a los problemas urbanos; la ciudad renovada será la obra de estas fuerzas sociales y políticas.

Para abordar esta problemática, se retoman los planteamientos de Henri Lefebvre sobre el derecho a la ciudad. Lefebvre sostiene que este derecho implica la posibilidad de que los habitantes participen activamente en la producción y transformación del espacio urbano (Lefebvre, 1969). En su propuesta, destaca el potencial de la clase obrera para rehacer la ciudad, en la medida en que son, precisamente, los sectores que padecen desigualdades sociales quienes han sido históricamente despojados del derecho pleno a habitarla.

Asimismo, Lefebvre reflexiona sobre la dimensión temporal del no habitar, señalando que en sociedades marcadas por la lógica capitalista el tiempo se encuentra subordinado a la producción y acumulación de capital (Lefebvre, 1969). Bajo estas condiciones, la vida cotidiana se orienta hacia la obtención de ingresos, el progreso económico y la búsqueda de bienestar a través del consumo, limitando las posibilidades de reflexión crítica sobre la ciudad. Para amplios sectores sociales que laboran extensas jornadas diarias, el tiempo para pensar y transformar el espacio urbano resulta restringido. En este sentido, imaginar y rehacer la ciudad desde perspectivas no subordinadas al capital constituye un acto profundamente político.

Pensar la ciudad latinoamericana en el siglo XXI implica considerar las desigualdades estructurales propias de la región. Aunque el derecho a la ciudad fue formulado en el contexto europeo de la década de 1960, su alcance ha trascendido fronteras. Griffin señala que este concepto ha tenido un impacto global al proponer una crítica a la desigualdad social vinculada

con los entornos urbanos y al reivindicar la capacidad de los habitantes – especialmente sectores subalternos y clases trabajadoras – para decidir sobre la transformación urbana (Griffin, 2019).

Desde esta perspectiva, la cotidianidad se convierte en un escenario político en el que las subjetividades se expresan, por ejemplo, a través de grafitis y otras intervenciones urbanas. En el estudio "Negociando el derecho a la ciudad: graffiti en Bogotá", Griffin analiza cómo estas expresiones emergen de procesos de subalternización de la clase trabajadora y de sectores marginados (Griffin, 2019, p. 213-214).

> La vida cotidiana para los subalternos dentro de sistemas capitalistas se encuentra enmarcada por la exclusión material y alienación espiritual. Esta situación se ve reflejada en diferentes problemáticas como, por ejemplo, la falta de acceso a la vivienda, el empleo y la educación, así como a actividades creativas, a la expresión libre de género, de religión o de la sexualidad.

En consecuencia, la problemática central radica en comprender cómo los procesos de gentrificación han subordinado a las clases populares, generalmente desplazadas hacia las periferias urbanas. Estas periferias resultan particularmente afectadas por transformaciones del paisaje asociadas a dinámicas de valorización inmobiliaria y reestructuración urbana. De esta manera, ciudades como Bogotá o Ibagué no se transforman exclusivamente por voluntad política local, sino también por procesos estructurales de gentrificación que atraviesan América Latina en el marco de dinámicas globales de capital (Harvey, 2012).

Metodología

Tres momentos para abordar la gentrificación: inicio, desarrollo y cierre. En el arranque se proyecta un vídeo corto y se muestran imágenes que contextualizan cómo ha cambiado Ibagué; se plantea al grupo preguntas como "¿qué cambios notaron en su barrio?" o "¿cómo era el centro hace cinco años y cómo está ahora?" y se complementa con la lectura breve de un artículo clave. Como producto, el grupo elabora un mapa mental colectivo que articule el concepto, sus causas, actores y consecuencias.

En el desarrollo los estudiantes trabajan en grupos sobre un caso de estudio: reciben artículos, noticias, fotos y mapas (incluidas las imágenes del primer momento) para identificar evidencias de gentrificación, quién gana y quién pierde, y qué factores la facilitaron. Cada equipo organiza sus hallazgos y los comparte en plenaria con apoyo visual para luego sintetizarlo en una infografía grupal que explique el caso.

El cierre es una salida de campo con objetivo claro: observar e interpretar el fenómeno en un entorno real. Antes de salir se asignan roles – fotografía, entrevistas breves, observación – y en el sitio se registran cambios arquitectónicos, negocios nuevos frente a tradicionales y las implicaciones sociales como desplazamientos o cambios demográficos. Al volver, los equipos sistematizan la información en un informe final que recoja análisis crítico y propuestas.

La estrategia tiene como fin concientizar y empoderar: los estudiantes diseñan una intervención llamada "Revitalización sin Desplazamiento" para mitigar efectos negativos y promover inclusión. Entre las medidas propuestas están controlar precios de arriendo para evitar desplazamientos; garantizar la participación de residentes históricos en la planificación; apoyar y proteger los pequeños negocios locales; crear espacios culturales inclusivos que integren a nuevos y antiguos vecinos; y ofrecer talleres de educación y sensibilización sobre derechos y negociación en procesos urbanos.

En suma, el proceso busca convertir a los estudiantes en agentes de cambio capaces de proponer soluciones prácticas y viables que equilibren el desarrollo urbano con la preservación de las dinámicas sociales y culturales de los barrios.

Propuesta 2: infraestructura vial y accesibilidad en el campus Santa Helena, Universidad del Tolima

El presente estudio tiene como objetivo diseñar una estrategia didáctica a partir de la concepción de pensamiento espacial, con el propósito de promover la educación vial y la movilidad segura dentro del campus universitario. La propuesta se enfoca en problemáticas relacionadas con la movilidad segura de peatones y transeúntes, la ausencia de zonas peatonales podotáctiles y la desinformación sobre normas básicas de tránsito, situaciones que generan riesgos constantes para los miembros de la comunidad universitaria.

La educación vial se concibe como un componente fundamental de la formación ciudadana, en coherencia con lineamientos institucionales y nacionales como el Plan Estratégico de Seguridad Vial, que destaca la importancia de promover comportamientos responsables en el espacio público (Men, 2023). Desde esta perspectiva, la formación en movilidad segura se articula con el desarrollo del pensamiento espacial, entendido como la capacidad de interpretar, representar y actuar sobre el entorno inmediato.

Metodológicamente, el estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo, apoyado en el análisis de encuestas aplicadas mediante Google Forms a un grupo inicial de miembros de la comunidad educativa. Aunque el instrumento se encuentra en fase de ampliación, los datos

preliminares evidencian escasos conocimientos sobre el uso adecuado de pasos peatonales, señalización vial y senderos podotáctiles, así como desconocimiento de su relevancia para personas con discapacidad visual. Asimismo, se identifican problemas de accesibilidad y congestión vehicular en el ingreso al campus.

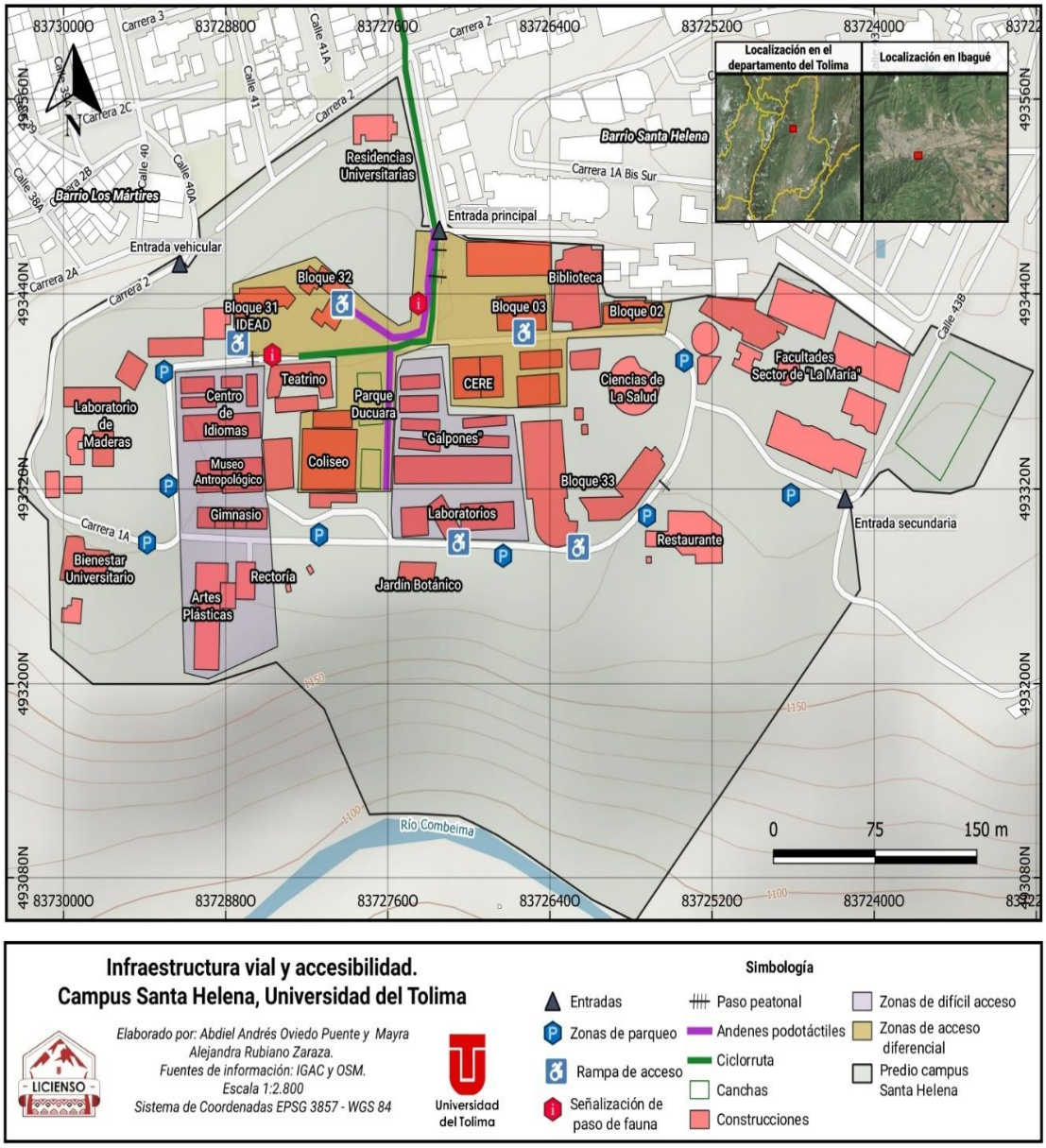
En el campus Santa Helena de la Universidad del Tolima (Ibagué), confluyen diariamente estudiantes, docentes, personal administrativo y visitantes que se desplazan como peatones, ciclistas y conductores. Esta diversidad de actores ha puesto en evidencia el desconocimiento de normas básicas de tránsito y conflictos derivados del uso inadecuado de los espacios comunes.

Diversos estudios respaldan la importancia de la educación vial en contextos educativos. Dávila, Goubert y Zavallos enfatizan la relevancia de la formación temprana en normas de tránsito y comportamientos seguros (Dávila; Goubert; Zavallos, 2020), planteamiento que puede adaptarse al ámbito universitario mediante campañas dirigidas a estudiantes de primer semestre. De igual forma, Sailema-Torres, Tamayo-Vásquez y Masabanda-Analuiza destacan el valor de metodologías didácticas participativas para promover aprendizajes significativos en educación vial (Sailema -Torres; Tamayo-Vásquez; Masabanda-Analuiza, 2021).

Por su parte, Lombo y Torres proponen la gamificación como estrategia innovadora para la enseñanza de la educación vial, demostrando su potencial para incentivar la participación estudiantil y fortalecer la apropiación de normas de movilidad (Lombo; Torres, 2021).

En coherencia con estos aportes, el presente estudio incorpora la cartografía social como estrategia pedagógica para identificar deficiencias en la infraestructura vial interna del campus, tales como pasos peatonales poco visibles, ausencia de rutas delimitadas para bicicletas y limitaciones en accesibilidad. Como resultado, se diseñó un mapa que delimita zonas de tránsito – andenes, senderos, zonas de parqueo y rampas de acceso – con el fin de promover una comprensión espacial crítica del entorno (Imagen 4).

Imagen 4 – Infraestructura vial y accesibilidad. Campus Santa Helena, Universidad del Tolima



Fuente: elaboración propia (2025).

De esta manera, la propuesta articula pensamiento espacial, educación vial y formación ciudadana, orientando a la comunidad universitaria hacia prácticas de movilidad más seguras, inclusivas y responsables.

Finalmente, hasta esta etapa del estudio se concluye que los problemas de educación vial en la Universidad del Tolima deben abordar diferentes aspectos, incluyendo la sensibilización de la comunidad universitaria, la mejora de la infraestructura vial y la implementación de metodologías innovadoras para el aprendizaje de normas de tránsito. La combinación de estrategias pedagógicas que se fundamente en el plan Estratégico de seguridad

vial (Ministerio de Minas y Energía, 2024), que resalta que la educación vial como componente clave en la formación ciudadana.

Consideraciones finales

La implementación del proyecto ¡Nosotros Proponemos! en el marco de los cursos de Didáctica de la Geografía I y II de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima ha permitido consolidar un proceso formativo integral que articula la educación geográfica, el pensamiento espacial y la formación ciudadana a partir de la resolución de problemas de la cotidianidad espacial. A lo largo de esta experiencia, los docentes en formación no solo fortalecieron habilidades espaciales fundamentales – como la observación, descripción, análisis, interpretación cartográfica y explicación de fenómenos territoriales –, sino que también desarrollaron capacidades para formular propuestas didácticas contextualizadas y viables, orientadas a transformar realidades concretas de su entorno.

Los resultados evidencian que el enfoque de geoindagación, articulado con recorridos urbanos y trabajo de campo, potencia la apropiación del territorio y favorece el tránsito desde la comprensión teórica hacia la acción pedagógica situada. Las dos experiencias significativas presentadas – una sobre gentrificación y derecho a la ciudad, y otra sobre infraestructura vial y accesibilidad en el campus universitario – demuestran cómo la resolución de problemas espaciales cotidianos puede convertirse en un eje estructurante para el desarrollo de competencias ciudadanas críticas, participativas y responsables.

Asimismo, se constata que la enseñanza de la geografía, cuando se fundamenta en el pensamiento espacial y se orienta a la comprensión y transformación del espacio vivido, trasciende la mera transmisión de contenidos para convertirse en un escenario de formación ética y política. Los docentes en formación logran reconocerse como agentes de cambio capaces de incidir en sus contextos educativos y comunitarios, promoviendo procesos de conciencia territorial y participación informada.

No obstante, el proceso también deja abiertos interrogantes que invitan a seguir profundizando en la investigación educativa en geografía: ¿cómo articular de manera más sistemática los distintos tipos de pensamiento - espacial, crítico y sistémico - en la enseñanza de la geografía?, ¿de qué manera la formación inicial docente puede potenciar aún más la vinculación entre universidad y escuela a través de proyectos como ¡Nosotros Proponemos!?, y ¿cómo evaluar el impacto real de estas propuestas en el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes de educación básica y media?

Por lo anterior, la experiencia aquí sistematizada reafirma que la educación geográfica, cuando se articula con el pensamiento espacial y la formación ciudadana a través de la resolución de problemas cotidianos, constituye una apuesta pedagógica y didáctica pertinente y necesaria para enfrentar los desafíos del siglo XXI, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de transformar responsablemente los espacios que habitan.

Referencias

ARAYA, Fabián. Perspectivas para la enseñanza de la geografía escolar. *Revista Espacio Regional*, [*S. l.*], v. 2, n. 4, p. 13-20, 2007. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3017719. Acceso en: 17 jan. 2026.

ARAYA Fabián. Programa de educación geográfica de la Universidad de La Serena, Chile: avances de investigación en torno al desarrollo del pensamiento geográfico. *Revista Anekumene*, [*S. l.*], n. 9, p. 64-75, 2015. DOI: 10.17227/Anekumene.2015.num9.6834. Disponível em: https://revistas.upn.edu.co/index.php/anekumene/article/view/6834. Acceso en: 17 jan. 2026.

ARAYA, Fabián ; CAVALCANTI, Lana de Souza. Conceptualización del pensamiento geográfico. *In:* ARAYA, Fabian (ed.). *Desarrollo del pensamiento geográfico:* aportes para la vinculación entre investigación y docencia. La Serena: Ed. Universidad La Serena, 2017. p. 85-102.

ARENAS, Andoni; SALINAS, Victor Salinas. Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, [*S. l.*], n. 56, p. 143-162, 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000300008. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022013000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 17 jan. 2026.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORENO, Nubia. Lenguaje cartográfico, pensamiento espacial y prácticas escolares para la enseñanza de la geografía. *Revista Anekumene*, [*S. l.*], n. 18, p. 5-9, 2018. Disponible en: https://revistas.upn.edu.co/index.php/anekumene/article/view/13184. Acceso en: 17 jan. 2026.

CELY, Alexander. Educación geográfica y geografía escolar. *In*: PULGARÍN, Maria Raquel (coord.). *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica*. Bogotá: Sociedad Geográfica de Colombia, 2021. p. 159-189.

CHICÓN, Casandra Sarai Flores *et al*. Revisión teórica acerca del conocimiento geográfico potente: un nuevo enfoque conceptual en la educación geográfica. *Didáctica Geográfica*, [*S. l.*], n. 24, p. 17-38, 2023. DOI: https://doi.org/10.21138/DG.666. Disponible en: https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/666 Acceso en: 17 jan. 2026.

GARDNER, Howard. *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

GRIFFIN, Alba. Negociando el derecho a la ciudad: grafiti en Bogotá. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, n. 37, p. 209-229, 2019. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/459/45963879012/html/. Acceso en: 17 jan. 2026.

HARVEY, David. *Ciudades rebeldes:* del derecho de la ciudad a la revolución urbana. Madrid: Akal, 2012. Disponible en: https://derechoalaciudadflacso.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/david-harvey-ciudades-rebeldes-del-derecho-de-la-ciudad-a-la-revolucic3b3n-urbana.pdf. Acceso en: 17 jan. 2026.

LEFEBVRE, Henri. *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península, 1969. Disponible en: https://www.comunicacionyrurbanidad.org/wp-content/uploads/2018/03/Lefebvre-El-derecho-a-la-ciudad3.pdf. Acceso em: 17 jan. 2026.

LOMBO, Heriberto; TORRES, Olga Beatriz. *Gamificación como estrategia para la educación vial: estudio de caso estudiantes del SENA regional Tolima en la ciudad de Ibagué*. Ibagué: Universidad del Tolima, 2021. Disponible en: https://repository.ut.edu.co/entities/publication/e3c63c6c-9a2f-4687-aebe-e09233aaf58c. Acceso en: 17 jan. 2026.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Educación vial*. Colombia Aprende. Disponible en: https://www.colombiaaprende.edu.co/ 2022. Acceso en: 17 jan. 2026.

MINISTERIO DE MINAS Y ENERGÍA. *Actualización plan estratégico de seguridad vial – PESV 2024*. 2024. Disponible en: https://www.minenergia.gov.co/documents/12135/PESV-2024.pdf. Acceso en: 17 jan. 2026.

MORENO, Elsa Amanda Rodríguez de. *Geografía conceptual:* enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. [*S. l.*]: Autoedición, 2010.

PÉRGOLIS, Juan Carlos; MORENO, Danilo. Espacio público: narrativas y deseos. *Revista Nodo,* v.7, n. 14, p. 21-34, 2013. Disponible en: https://revistas.uan.edu.co/index.php/nodo/article/view/82/64. Acceso en: 17 jan. 2026.

SAILEMA-TORRES, Angel Aníbal.; TAMAYO-VÁSQUEZ, Fausto Mauricio; MASABANDA-ANALUIZA, Galo Iván. Enseñando y aprendiendo educación vial: una experiencia con niños de educación infantil. *Revista Científica FIPCAEC*, [*S. l.*], v. 6, n. 3, p. 157-180, 2021. Disponible en: https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/392. Acceso en: 17 jan. 2026.

SOUTO, Xosé Manuel. Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, [*S. l.*], n. 9, p. 11-32, 2007. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328854. Acceso en: 17 jan. 2026.

Olga Lucía Romero Castro
Doctora en Didácticas Especificas, Universidad del Tolima.
Endereço profissional: Barrio Santa Helena parte alta, Ibagué, Tolima, Colombia.
CP: 7003
E-mail: olromeroc@ut.edu.co

Jhider Soler Mejía
Doctor en Educación, Universidad del Tolima.
Endereço profissional: Barrio Santa Helena parte alta, Ibagué, Tolima, Colombia.
CP: 7003
E-mail: jhsolerm@ut.edu.co

Abdiel Andrés Oviedo Puente
Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad del Tolima.
Endereço profissional: Barrio Santa Helena parte alta, Ibagué, Tolima, Colombia.
CP: 7003
E-mail: aaoviedop@ut.edu.co

Milton Andrés Herrera Higuera
Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad del Tolima.
Endereço profissional: Barrio Santa Helena parte alta, Ibagué, Tolima, Colombia.
CP: 7003
E-mail: maherrera@ut.edu.co

Recebido para publicação em 30 de janeiro de 2026.
Aprovado para publicação em 10 de junho de 2026.
Publicado em 1º de julho de 2026.