

FORMACIÓN DE VÍNCULOS SOCIALES MEDIANTE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA  
PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL.

PRESENTADO POR

MAYKOL CAMILO ANDRES GIL SÁNCHEZ

TUTOR

MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS  
SOCIALES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

BOGOTÁ

2025

## **Dedicatoria**


A mi padre y a mi madre.

A mi hermano.

A todo el que llevó a la reflexión.

Al pasado, que lo inspiró todo.

Al futuro, que aguarda.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página II</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	FORMACIÓN DE VÍNCULOS SOCIALES MEDIANTE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL.
<b>Autor(es)</b>	Gil Sánchez Maykol Camilo Andrés
<b>Director</b>	Hurtado Beltrán Mario Fernando
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad pedagógica nacional, 2025. P
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	VÍNCULOS SOCIALES, ORGANIZACIÓN SOCIAL, GEOGRAFÍA, DIDÁCTICA, ENSEÑANZA.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo surge de la preocupación por contribuir a los procesos de organización social, desde una perspectiva que propone los vínculos sociales como la categoría esencial para conseguir la mejora y consolidación de las habilidades colaborativas. Con ese objetivo, se busca establecer relaciones sociales en la escuela, marcadas por el reconocimiento, el parentesco, la protección, la solidaridad y la reciprocidad. Lo anterior se desarrolla por medio de la enseñanza de la geografía, en específico, del espacio urbano, visto desde un esquema conceptual compuesto por la <i>civitas</i>, <i>polis</i> y <i>urbs</i>, para comprender las relaciones sociales, culturales y de poder, en los ámbitos físicos y simbólicos de la ciudad. De ese modo, el trabajo indaga en la posibilidad de formar mejores relaciones sociales, fortalecer el trabajo colaborativo y mejorar la enseñanza geográfica desde conceptos y esquemas que permitan un entendimiento profundo del espacio y la sociedad.</p>

### 3. Fuentes

Arango, A, (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, 11 (1), 70-103.

Castro-Zubizarreta, A., & García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208.

Capel, H. (2003) A modo de introducción: Los problemas de las ciudades. Urbs, civitas y polis. *Mediterráneo Económico: Ciudades, arquitectura y espacio urbano*. (1) 12-7.

Hurtado, M. F. (2024). De los teóricos en cómo enseñar la ciudad, a lo que aprenden los estudiantes: La ruta de la geografía urbana escolar en España y Colombia. *Didáctica Geográfica*, 25, 159-179.

Palacios, M., Cárdenas, A. (2008). Vínculo social e individualización: reflexiones en torno a las posibilidades del aprender. *Revista de Sociología*, 22, 66-68.

Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. Papeles del CEIC. *Revista internacional sobre investigación de identidad colectiva*. (2), 1-19.

Peker, G. M. Rosenfeld, N. G. Febbraio, A. Bergara, G. Loiza, C. Stigliano, M. & Berlingieri, M. (2015). Estudio acerca de las conductas antisociales en adolescentes y sus vínculos. *Anuario de Investigaciones*, XXII, 327-331.

Ríos, S, Ramos, J. (2011). Arte y enseñanza de las ciencias sociales. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*. 6, (4) 91-106.

Ruiz, J. E. (2008). ¿Qué es Organización Comunitaria? *Instituto de Formación Permanente (INSFOP) y Programa Especial para la Seguridad Alimentaria Nutricional Nacional (PESANN/FAO)*

Sánchez, JF, (2008). Los vínculos sociales como formas de regulación. Reflexiones sobre el poder de los vínculos en la sociedad colombiana. *Nóesis. Revista de ciencias sociales y humanidades*. 17 (34), 204-234.

Sotomayor, C, Veccara, C, y Tellez, A. (2021). Aprendizaje basado en proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje de hoy. *Fundación de Chile*. Versión en español de Fundación Chile (2021).

Souto, X. (2024). El pensamiento geográfico en la enseñanza y aprendizaje escolar. *Boletín de Estudios Geográficos*. 122.

Tur-Porcar, A, Doménech, A. y Mestre, V. (2018). Vínculos familiares e inclusión social. Predictores de la conducta prosocial en la infancia. *Anales de Psicología*, 34 (2), 340–348.

Uricoechea, F. (2002). La organización social y sus formas en *División del trabajo y organización social: una perspectiva sociológica*. Editorial Norma.

#### 4. Contenidos

El trabajo de grado consta de ocho capítulos. En el primero, se desarrolla el estado del arte a partir de tres categorías: vínculos sociales, organización social y enseñanza de la geografía. Se indaga sobre lo que se ha hecho con respecto a cada categoría y, a partir de esa indagación, se define el problema investigativo del proyecto de grado. El capítulo número dos representa el marco teórico. A partir de las indagaciones hechas en el estado del arte, se brindan las definiciones teóricas y conceptuales sobre cada categoría y se cruzan de modo que se articula la propuesta del proyecto investigativo: la construcción de vínculos sociales por medio de la enseñanza de la geografía para el fortalecimiento de la organización social.

El capítulo número tres se refiere al marco metodológico definido para llevar a cabo el proyecto. En esta parte del documento se desarrollan los enfoques por medio de los cuales se guió la práctica en el aula. Estos fueron el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque colaborativista y el enfoque artístico. Además, se enuncian los instrumentos diseñados para el desarrollo del presente trabajo.

El siguiente capítulo es el número cuatro; en este se empieza la exposición de la práctica pedagógica. A partir de este capítulo, hasta el número siete, los contenidos se estructuran en dos partes: la primera representa el resumen de las actividades y la segunda, el análisis de las mismas para comprender el impacto de los instrumentos diseñados.

En el caso del capítulo cuatro, se sistematizan las actividades del eje número uno: la ciudad como fenómeno. El capítulo cinco hace lo mismo con el segundo eje: Bogotá desde *civitas, polis, urbs* y los vínculos sociales. Por su parte, el capítulo siete narra y analiza las actividades del último eje: Barrio María Niwi.

Después de terminadas las sistematizaciones de las acciones en el campo de práctica, se finaliza el proyecto investigativo con el octavo capítulo, en donde se enuncian las conclusiones y el balance de las actividades desarrolladas. En la parte final, se hacen reflexiones en cuanto a los aportes al colegio, al campo de la enseñanza de la geografía y a la formación profesional de quien realiza el presente trabajo.

## 5. Metodología

El trabajo desarrollado implementó una metodología cualitativa y la sistematización de experiencias para el tratamiento de la información recogida a partir de la práctica pedagógica. A su vez, el trabajo desarrollado en el aula se llevó a cabo a partir de tres enfoques.

El aprendizaje basado en proyectos fue utilizado para el diseño de una unidad didáctica entendida como “proyecto”, denominada “Ciudad Utópica”, para los alumnos. Esta unidad-proyecto se compuso de dos fases (investigación y creación) y cuatro ejes (La ciudad como fenómeno, Taller de vinculación, Bogotá desde *civitas, polis, urbs* y vínculos sociales, y Barrio María Niwi).

Los dos enfoques restantes son el colaborativista, para el fortalecimiento de las habilidades en el trabajo grupal, y el artístico, como herramienta mediante la cual representar los aprendizajes y enseñanzas desarrolladas en el aula.

## 6. Conclusiones

El desarrollo del proyecto dio como resultado un balance neutral. En lo que respecta a la experiencia puntual en el aula, no se lograron transformar los vínculos sociales predominantes entre los alumnos de 801. Esto era presumible y se esperaba, puesto que la idea inicial del proyecto fue indagar acerca de la posibilidad de fortalecer la organización social mediante la construcción de vínculos sociales. La práctica desempeñada demostró que sí es posible interferir y modificar las formas en las cuales se dan las relaciones dentro de la escuela y, a partir de allí, fortalecer habilidades colaborativas, organizativas y grupales.

La experiencia enseñó a los alumnos los significados y el valor de los vínculos sociales (parentesco, reconocimiento, protección, solidaridad y reciprocidad) y de la organización social. Promovió relaciones marcadas por la colaboración y los vínculos positivos. En cuanto a la enseñanza de la geografía, se logró empezar a establecer el esquema conceptual para comprender la ciudad por medio de sus dimensiones físicas, sociales, culturales, políticas y administrativas. Adicionalmente, se consiguió que los y las estudiantes cruzaran las categorías y comprendieran los vínculos sociales como dimensión estructural y relevante para entender el modo de actuar de las personas y algunas realidades sociales como la corrupción, el clientelismo, el machismo, el racismo, la xenofobia, etc.

A pesar de no transformar de forma definitiva los vínculos sociales predominantes en las relaciones de los alumnos con la generalidad de la comunidad educativa, dentro del curso si se establecieron relaciones positivas evidenciadas en los comportamientos y practicas relacionales de los y las estudiantes. Eso permitió identificar cinco pautas a tener en cuenta al momento de trabajar con los vínculos sociales. Por otra parte, se fortalecieron las habilidades colaborativas,

aunque este resultado, no se dio gracias a los vínculos sociales sino más bien gracias al enfoque y actividades propuestas. Ello significó que, en primera instancia, mientras los vínculos sociales positivos no se establezcan, si la organización social o habilidades colaborativas se ven fortalecidas, se debe mayormente a otros factores.

También, se observó que la colaboración y el trabajo en grupo pueden funcionar como facilitadores en la construcción de vínculos sociales. Quiere decir que, ambas categorías (organización social y vínculos sociales) se pueden retroalimentar mutuamente al mismo tiempo. En síntesis, a pesar de no cambiar el modo de relacionarse de forma definitiva en los y las estudiantes, se logró evidenciar la posibilidad de lograrlo en escenarios más amplios y de mayor duración. También, se manifiesta la necesidad de que la formación de vínculos positivos sea una labor de toda la escuela, la familia y en general la sociedad. Puesto que, de no ser así, los esfuerzos se ven limitados y los logros vulnerados, la formación de vínculos sociales positivos debe ser un objetivo común de las partes de la comunidad educativa, el currículo y la sociedad.

<b>Revisado por:</b>	Hurtado Beltrán, Mario Fernando
----------------------	---------------------------------

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	22	11	2025
--	----	----	------

## Contenido

Introducción .....	XIII
Capítulo 1. Antecedentes en la investigación sobre los vínculos sociales, la organización social y la enseñanza de la geografía: estado del arte y planteamiento del problema.....	16
Vínculos sociales .....	16
Enseñanza de la geografía.....	18
Organización social.....	22
Fuentes adicionales .....	24
1.1.    Vínculo social .....	26
1.2.    Organización social.....	29
1.3.    Enseñanza de la geografía.....	33
A modo de síntesis del estado del arte .....	35
Definición del problema investigativo.....	39
Primero: Los vínculos sociales, su estudio, aplicación e importancia.....	39
Segundo: La organización social, su estudio aplicación e importancia.....	41
Tercero: La enseñanza de la geografía y el contexto actual.....	42
El problema articulado .....	44
Contextualización del área de trabajo .....	46
Capítulo 2. Las categorías de estudio desde una lectura epistemológica. ....	58
Capítulo 3 La estrategia metodológica para fortalecer vínculos sociales en la escuela.....	77
3.1.    El aprendizaje basado en proyectos: “Ciudad utópica”. ....	79
3.2.    Aprendizaje colaborativo: herramienta para la práctica .....	83
3.3.    El enfoque artístico: herramientas de representación .....	85
3.4.    El pensamiento espacial, una habilidad transversal a los enfoques .....	86
3.5.    Los instrumentos diseñados .....	90
Introducción a lo que se aprendió: inicio de la práctica.....	91
Capítulo 4. La presentación y la ciudad como fenómeno: eje 1 .....	95
4.1.    La presentación de los talleres .....	95
4.2.    La ciudad como fenómeno: Eje 1 .....	97
4.3.    Análisis: enseñar la ciudad: la dimensión conceptual.....	102

Capítulo 5: Reconocimiento, parentesco, solidaridad, protección y reciprocidad en el curso 801: eje2.....	109
5.1.    Análisis: la importancia de la vinculación entre los miembros de los grupos.....	113
Capítulo 6. Bogotá desde <i>civitas, polis, ubs</i> y los vínculos sociales: Eje 3 .....	121
a.    Análisis: la consolidación del marco conceptual e histórico .....	129
b.    El desempeño de estudiantes y profesor: evaluaciones y refuerzos .....	130
c.    El desempeño de estudiantes y profesor: el caso de “los chicos de inclusión” .....	135
d.    Bogotá pensada esquemáticamente: las dificultades .....	138
e.    El arte urbano como instrumento didáctico .....	142
Capítulo 7. Barrio Maria Niwi: Eje 4.....	148
7.1.    Análisis: los resultados de la creación del barrio.....	154
7.2    Los resultados de la creación: perspectiva desde lo colaborativo.....	155
7.2.    Los resultados de la creación: perspectiva desde los contenidos geográficos .....	160
Capítulo 8: Conclusiones .....	169
8.1. Los vínculos sociales: ¿qué se logró? .....	170
8.2.    La organización social: ¿se puede fortalecer con este tipo de esfuerzos? .....	174
8.3.    Los contenidos: ¿Cómo contribuyen a la formación de vínculos y habilidades colaborativas? .....	179
8.4.    Los aportes: a la institución, a la didáctica geográfica y a la formación personal.....	183

## **Bibliografía.**

### **Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> Tipo de investigación sobre los vínculos sociales. ....	17
<b>Gráfico 2.</b> Enfoques de los trabajos consultados. ....	18
<b>Gráfico 3.</b> Tipo de investigación sobre la enseñanza de la geografía. ....	20
<b>Gráfico 4.</b> Campos en lo que se enfoca la producción sobre la enseñanza de la geografía. ....	22
<b>Gráfico 5.</b> Tipo de investigación sobre la organización social. ....	23
<b>Gráfico 6.</b> Enfoques de los trabajos consultados ....	24
<b>Gráfico 7.</b> Institución de origen de las fuentes consultadas. ....	25
<b>Gráfico 8.</b> Tipo de investigación sobre los vínculos sociales en Instituciones de Educación Superior (Universidad Nacional, Universidad Pedagógica y Universidad Distrital). ....	26
<b>Gráfico 9.</b> Enfoques de los trabajos consultados, sobre los vínculos sociales en Instituciones de Educación Superior (IES). ....	27
<b>Gráfico 10.</b> ¿Cómo se entienden los vínculos sociales? ....	28
<b>Gráfico 11.</b> Tipo de investigación sobre la organización social en IES. ....	29
<b>Gráfico 12.</b> Enfoques de los trabajos consultados, sobre la organización social en (IES). ....	30
<b>Gráfico 13.</b> ¿la organización social para qué? ....	31
<b>Gráfico 14.</b> ¿la organización social se articula con el Estado? ....	32
<b>Gráfico 15.</b> Tipo de investigación sobre la enseñanza de la geografía en (IES). ....	33
<b>Gráfico 16.</b> ¿En qué se enfocan las propuestas para la enseñanza de la geografía? ....	34

### **Fotografías**

**Fotografía 1.** Esquema en tablero: ¿Por qué surgió la ciudad? 98

<b>Fotografía 2.</b> Esquema en tablero: características de la ciudad. ....	99
<b>Fotografía 3.</b> Esquema en tablero: la urbs, la civitas y la polis. ....	100
<b>Fotografía 4, 4,1, 4,2.</b> Instrumento didáctico y lúdico: lotería. ....	101
<b>Fotografía 5.</b> Lista de datos de estudiante. ....	110
<b>Fotografía 6.</b> Lista de datos de estudiante. ....	111
<b>Fotografía 7 y 7.1.</b> Evaluaciones de estudiantes calificadas.....	122
<b>Fotografía 8, 8,1.</b> Escenificación por parte de los y las estudiantes, de vínculos sociales y categorías de la ciudad. ....	122
<b>Fotografía 9, 9,1.</b> Escenificación por parte de los estudiantes, de vínculos sociales y categorías de la ciudad. ....	123
<b>Fotografía 10 y 10,1.</b> Escenificación por parte de los estudiantes, de vínculos sociales y categorías de la ciudad. ....	124
<b>Fotografía 11, 11,1 y 11,2.</b> Material didáctico: Libros sobre la historia de Bogotá.....	125
<b>Fotografía 12 y 12,1.</b> Estudiante en museos en el centro histórico. ....	126
<b>Fotografía 13 y 13,1.</b> Collagues de los conceptos urbs y civitas. ....	127
<b>Fotografía 14.</b> Collague del concepto polis. ....	128
<b>Fotografía 15 y 15,1.</b> Formatos de evaluación de desempeño.....	149
<b>Fotografía 16.</b> Reglamento del barrio Maria Niwi. ....	150
<b>Fotografía 17 y 17,1.</b> Trabajo en creación. ....	151
<b>Fotografía 18 y 18,1.</b> Trabajo en creación. ....	153
<b>Fotografía 19.</b> Reglamento, leyes y acuerdos del barrio Maria Niwi. ....	162
<b>Fotografía 20 y 20,1.</b> Fachadas y formas de las casas. ....	166
<b>Fotografía 21 y 21,1.</b> Fachadas y formas de las casas. ....	166

<b>Fotografía 22 y 22,1.</b> Grafiti y murales. ....	167
<b>Fotografía 23 y 23,1.</b> Grafiti y murales. ....	167

## **Tablas**

<b>Tabla 1.</b> Tabla de contextualización: Objetivo y justificación .....	97
<b>Tabla 2.</b> Información del eje: actividades. ....	103
<b>Tabla 3.</b> Tabla de contextualización: Objetivo y justificación .....	109
<b>Tabla 4.</b> Información del eje: actividades. ....	114
<b>Tabla 5.</b> Tabla de contextualización: Objetivo y justificación .....	121
<b>Tabla 6.</b> Información del eje: actividades. ....	129
<b>Tabla 7.</b> Tabla de contextualización: Objetivo y justificación .....	148
<b>Tabla 8.</b> Información del eje: actividades. ....	155

## **Figuras**

<b>Figura 1.</b> La enseñanza de la geografía, la búsqueda del equilibrio. ....	55
<b>Figura 2.</b> El funcionamiento de los vínculos sociales.....	65
<b>Figura 3.</b> Los elementos y las variables de los vínculos sociales. ....	70
<b>Figura 4.</b> Fases del proyecto .....	80
<b>Figura 5.</b> Rubrica de trabajo en equipo.....	82
<b>Figura 6.</b> Los elementos para formar el pensamiento espacial. ....	89
<b>Figura 7.</b> La enseñanza del espacio urbano y triada conceptual.....	141

## **Imagen Satelital**

<b>Imagen satelital 1.</b> Sector Samper Mendoza, zona del lugar de la práctica .....	48
---	----

## Introducción

La idea de trabajar sobre la organización social con el objetivo de aprender a colaborar y fortalecerla como fenómeno surgió a partir de las vivencias experimentadas a lo largo de la vida. Desde que existe memoria, siempre se observó cómo “alcanzar objetivos” dependía de esfuerzos comunes. Se aprendió así en la casa, el colegio, el barrio y se quiso continuar con mucha más emoción en la universidad pública. En los imaginarios, ese lugar, esos individuos, esa carrera tenían que saber cómo organizarse.

Siempre se fracasó en cada intento. En la casa, en el colegio, en el barrio y también en la universidad. Entonces siempre aparecían las interrogantes sobre las fallas y las faltas: ¿qué había que corregir? A esa pregunta se dedicó el tiempo desde los primeros semestres. Solo existía una vaga idea sobre las relaciones sociales y la necesidad de construirlas de mejores maneras. Tenía que dejarse el ego, el interés egoísta, la hostilidad, el miedo, el irrespeto y cualquier otra forma de interacción que impidiera que los grupos convivieran de buena forma. Además, había que conectarse con el otro de maneras más profundas.

De igual modo, solucionar todos esos problemas parecía demasiado difícil dentro de los grupos a los que pertenezco. Uno solo puede encargarse de los errores en su conducta, esa labor es de cada quien una vez que ya somos adultos. Entonces, la tarea es corregirse a uno mismo y contribuir a evidenciar los errores existentes en las formas negativas de relacionarse. Pero la escuela puede no ser el mismo caso, en ella se forman las personas, ahí adquieren su forma de actuar en el mundo y su forma de relacionarse con las personas.

Había que dirigir los esfuerzos hacia ese lugar, eso se intentó con este trabajo. Las claves previas eran organización social y relaciones interpersonales, posteriormente, se relacionó la

geografía pues algo habría que enseñar, no quería dedicar todo un trabajo de grado a talleres sensitivos y pedagógicos para vincularse de buena forma. Se consideró que las relaciones se dan en todos lados y en todo momento. Se están aprendiendo constantemente mientras se va al colegio o se está jugando fútbol en el barrio. Entonces habría que hacerlo también mientras se aprende geografía.

Con esas ideas en la cabeza, inició el proyecto de grado, pero no se planteó un problema directamente, sino que se llevó a cabo el estado del arte sobre cada categoría para a partir lo encontrado, tener un contexto ampliado y poder definir la problemática a la cual se dedicaría el presente documento. Luego de las indagaciones, con la cuestión definida, se estructuró el cronograma de trabajo y el orden de la práctica pedagógica e investigativa.

Así, luego del estado del arte, se encontrará la contextualización del lugar de la práctica: el Colegio República Bolivariana de Venezuela. Posterior a ello, se define el marco teórico del trabajo, desde la perspectiva geográfica hasta las definiciones conceptuales de cada uno de los conceptos del trabajo. Luego, aparece en el capítulo tres el marco metodológico, acomodado al contexto y los objetivos del proyecto.

Una vez definidas las ideas y las labores a desarrollar, sigue la sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada con el curso 801 del colegio nombrado. En los capítulos cuatro, cinco, seis y siete, se exponen las actividades desarrolladas y algunas implicaciones que tuvieron sobre el logro de los objetivos. Cada uno de los capítulos corresponde a un momento específico de la práctica. El cuarto representa la introducción conceptual a los alumnos. El quinto, se dedica a la sistematización de la vinculación. El sexto se trata de la lectura de Bogotá bajo los conceptos aprendidos y el sexto es la puesta en práctica de los aprendizajes.

Por último, se encuentra el capítulo ocho en el cual se ofrecen las conclusiones de todo el proyecto. Se abordan tres preguntas con las cuales se evalúa qué se logró y se brinda un balance de las labores desarrolladas. En la recta final, se reflexiona sobre el valor del trabajo dentro del campo de la enseñanza de la geografía, sus aportes a la institución, y su valor dentro de la formación propia para el futuro y la docencia.

## **Capítulo 1. Antecedentes en la investigación sobre los vínculos sociales, la organización social y la enseñanza de la geografía: estado del arte y planteamiento del problema.**

Para hacer la revisión de lo que se ha hecho al respecto de los vínculos sociales, la organización social y la enseñanza de la geografía, se propone seguir una secuencia categoría por categoría que obedecen a un hilo conductor coherente. Primero, los vínculos sociales, (elemento que estructura el trabajo) como los elementos que forman la base sobre la cual se desarrollan las personas y que pueden servir de optimizadores del aprendizaje y la organización social. En un segundo momento: la enseñanza de la geografía y lo que se ha hecho en general en dicho campo. Finalmente seguirá la organización social y lo estudiado con respecto a ella.

### **Vínculos sociales**

Para esta categoría se abordaron a fondo doce fuentes documentales, y treinta adicionales de forma somera. Para su análisis se propone la identificación de corrientes generales pudiéndolos enmarcar en algunas variables mediante la categorización estadística de los documentos. Ello se llevó a cabo una vez que se abordaron todas las fuentes y se identificaron los aspectos con los cuales discriminar la información. Entre ellos, se tuvieron en cuenta las franjas temporales y los lugares en que se produjeron. También los enfoques y las metodologías con que los autores trabajaron en sus investigaciones. De igual forma, se diferenciaron los trabajos en distintos tipos. Se tienen en cuenta: artículos, ponencias, capítulos de libros y trabajos de grado de los repositorios de las tres principales universidades públicas en Bogotá.

Para empezar con las fuentes trabajadas a fondo, se identificó que el 91% de los trabajos, además de ser cualitativos, son caracterizaciones críticas de los vínculos sociales. En esos trabajos, los autores llevan a cabo intentos variados por describir los vínculos sociales y

atribuirles características y patrones susceptibles de convertirse en categorías de análisis.

Mientras tanto, una franja pequeña corresponde a estudios de caso, que es una investigación para describir lo observado en algún escenario específico. Sin embargo, algunas de las caracterizaciones, son hechas a partir de experiencias que se relacionan con estudios de caso, por lo cual, se podría afirmar que ambos tipos de trabajo van de la mano, diferenciados únicamente porque el primero (caracterizaciones) propone análisis con ejemplos abstractos impersonalizados, mientras que el segundo expone conjeturas desde un ejemplo concreto que no puede servir como un referente global para proponer unidades de análisis. (gráfico 1)

**Gráfico 1** Tipo de investigación sobre los vínculos sociales.

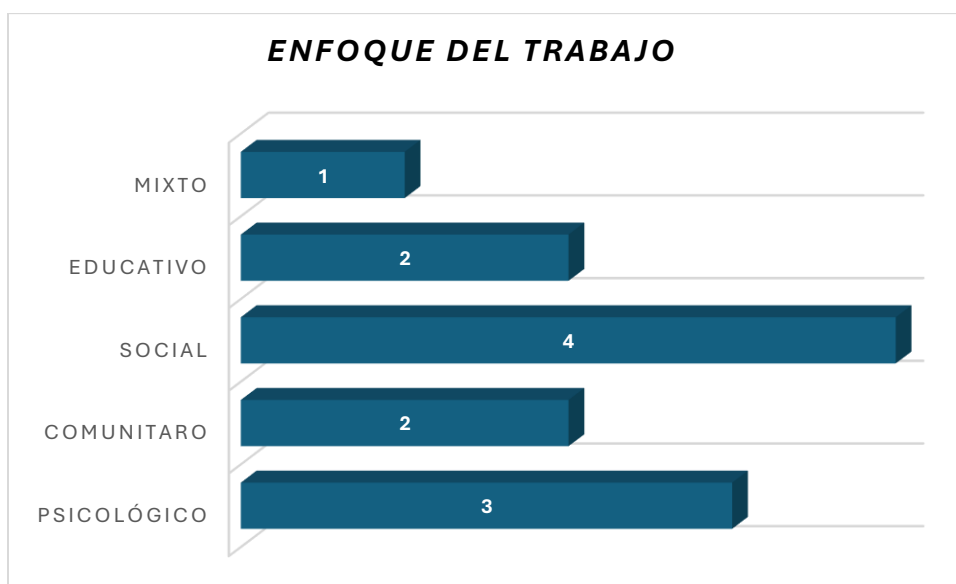


Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

En segundo lugar, el 50% de los trabajos son producidos del 2000 al 2009, el otro 50% del 2010 a la actualidad. Se dividen de la misma manera entre producciones nacionales e internacionales. Además, las metodologías son en un 91% cualitativas y el resto son mixtas, con algunas herramientas cuantitativas. Con respecto al uso de enfoques, se encontró una división

entre: psicológicos, (3) que se refieren a los trabajos que abordan el desarrollo temprano de los niños y sus interacciones con el entorno. También estudios con enfoque educativo, (2) referidos a los vínculos sociales que se forman y se modifican en la escuela de distintas formas y con los fenómenos actuales de la sociedad contemporánea. Comunitarios, (2) referidos a estudios de caso y vínculos sociales en grupos pequeños. Y sociales, (3) que comprenden los vínculos como funcionales a la sociedad. (Una aglomeración mucho más grande que la comunidad. Por lo cual los vínculos se manifiestan y juegan un rol diferente, pasando de lo emotivo a lo funcional) Uricochea, 2002. Finalmente, también se encontraron estudios con enfoque mixto, (2) donde se mezclan distintas perspectivas de las nombradas hasta ahora (gráfico 1.1)

**Gráfico 2.** Enfoques de los trabajos consultados.



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

### **Enseñanza de la geografía**

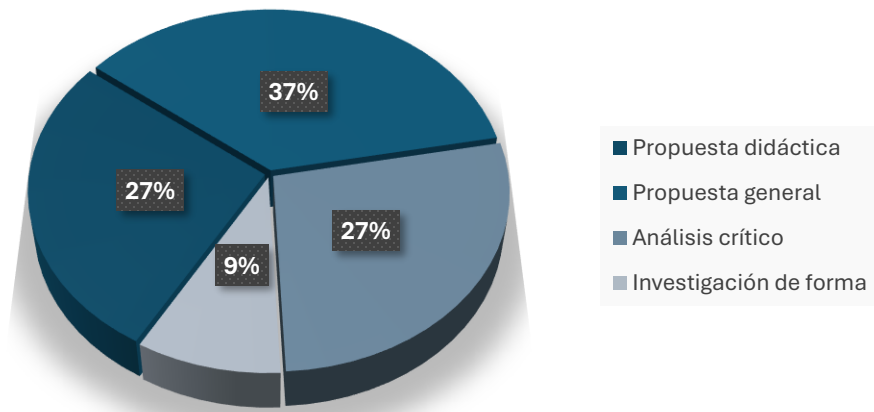
En esta categoría se estudiaron once fuentes que abordan la enseñanza de la geografía, para poder observar un panorama general de lo que se trabaja dentro del campo de estudio. Los

artículos provienen de artículos especializados en la materia. Estos fueron encontrados en buscadores especializados y sugeridos por algunos maestros. Van desde geografía física, hasta propuestas para el abordaje de conceptos o campos correspondientes a geografías críticas. Además, se tienen en cuenta trabajos que proponen herramientas como los SIG para la enseñanza de esta disciplina y, también documentos que abordaron algunas formas de trabajar en la enseñanza de conceptos geográficos. Adicionalmente, se tuvieron en cuenta a grandes rasgos, otros 20 trabajos pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital. Con este material se llevó a cabo, de la misma manera que con los vínculos sociales, el análisis estadístico en varios aspectos que se expondrán a continuación.

Primero, se diferencian los tipos de trabajo en las corrientes de más fácil identificación: “Propuesta didáctica”, para trabajos que lleven a cabo la realización de planes, actividades y/o unidades didácticas. “Propuesta general”, para aquellos trabajos que propongan de manera superficial, llevar al aula algún tema sin especificar claramente actividades u acciones. “Análisis crítico”, para los que analicen cuestiones relacionadas con la categoría de estudio del trabajo. “Investigación de forma”, para los que estudien en específico un campo y la manera en cómo se aborda o enseña. Finalmente, “estudios de caso”, en los cuales se describe y sistematiza una experiencia en el aula. En el gráfico 1.2 se evidencia que la mayor parte de los trabajos son propuestas didácticas (37%), seguidas de los análisis críticos y propuestas generales con el mismo porcentaje; 27%. Por último, se encuentra la investigación de forma con una franja pequeña del 9%.

**Gráfico 3.** Tipo de investigación sobre la enseñanza de la geografía.

***Tipo de Investigación/trabajo con respecto a la enseñanza de la geografía.***



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

Lo anterior arroja una mirada alentadora en lo que respecta a la praxis. Las propuestas de innovación e inserción de una mejor geografía dentro del aula representan la mayor parte de los trabajos. Sin embargo, los análisis críticos y las investigaciones de las formas en las cuales se está enseñando geografía, también son necesarias puesto que son las investigaciones que brindan pautas sobre las cuales diseñar innovaciones y atender problemas específicos.

Lo que resalta en apariencia, es que la práctica resulta mayor que la producción académica sin aplicación. Es decir, los trabajos que investigan acerca del cómo enseñar contenidos geográficos de maneras elaboradas es amplio. Por lo cual, se puede intuir lo saludable del campo de la enseñanza de la geografía, en la medida que se encuentra en un equilibrio entre la práctica y la producción académica. A pesar de eso, no se puede negar que la disciplina geográfica aún es muy poco abordada en la escuela colombiana. Se puede ver en la cantidad de trabajos que arrojan los buscadores, si se compara con los trabajos sobre la enseñanza de la

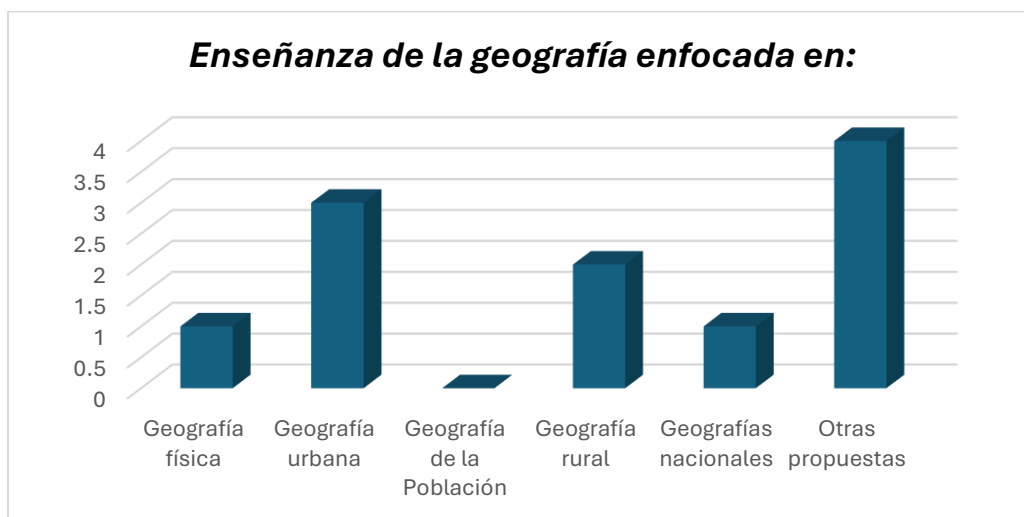
historia y posteriormente, en los saberes y habilidades de las personas una vez que se encuentran en etapas universitarias o programas de educación más avanzados con requerimientos amplios en habilidades espaciales.

Por último, con respecto a los tipos de trabajos, se ha de manifestar con especial interés, la ausencia/escasez de trabajos dirigidos a la articulación de la geografía con el currículo. Investigaciones o propuestas en las cuales se lleve a cabo un intento elaborado por consolidar un plan de estudio preocupado en profundidad por los procesos de la enseñanza geográfica de forma procesual a lo largo de toda la vida escolar. Si bien, es seguro que existen, el poco acceso a ellos da cuenta de la marginalidad en que se ubican con relación a las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la enseñanza de la geografía.

Por otro lado, la mayor parte, (54%) de la producción académica abordada corresponde a una franja temporal ubicada entre el 2010 y la actualidad. Luego, el 18% son del 2000 al 2009, repartiéndose el restante, entre la década del 90 y anteriores años. En cuanto a las metodologías, se pudo observar que el 91% son investigaciones y propuestas cualitativas. Mientras que muy pocos elementos cuantitativos son incluidos en la producción de estos trabajos.

El siguiente gráfico muestra las corrientes de estudio enfocadas a los subcampos de la geografía. Se encuentra bastante nivelado, pero la enseñanza de la geografía urbana con sus particularidades entre cada propuesta tiene la mayor cantidad de trabajos. A pesar de ello, es abordada de maneras muy diferentes. También se evidenció una gran heterogeneidad de apuestas que se ubican dentro de lo que se consideró “otras propuestas”, ya que allí se opta por abordar conceptos bien específicos o estudiar temas que no se relacionan tanto con uno de los campos del gráfico, sino que más bien estudian y enseñan la geografía a partir de temas muy puntuales y delimitados.

**Gráfico 4.** Campos en lo que se enfoca la producción sobre la enseñanza de la geografía.



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

### Organización social

Para esta última categoría se propone el mismo análisis estadístico en cuanto a tipo de trabajo, metodologías, enfoques, datos de producción en franjas temporales y, además, un apartado que aborda la pregunta: ¿la organización social para qué? Las fuentes consultadas para este concepto son doce. De esa forma, en el gráfico 3 se evidencia una predominancia de los estudios de caso (42%) que son las investigaciones donde se estudia y describe una organización específica y sus dinámicas. Lo siguen las caracterizaciones críticas (34%), que buscan formas de analizar las organizaciones por medio de reflexiones profundas en relación a sus alcances, problemáticas internas, falencias y necesidades. Por último, el campo se divide en investigaciones mixtas (8%), trabajos de carácter epistemológico (8%) y la elaboración de manuales (8%) para comprender y formar organizaciones. El gráfico refleja muy bien la realidad, puesto que las consultas hechas arrojan muy pocos trabajos del tipo epistemológico o manuales, mientras que abundan los estudios de caso que analizan las experiencias que se han dado en los escenarios nacionales e internacionales.

**Gráfico 5.** Tipo de investigación sobre la organización social.



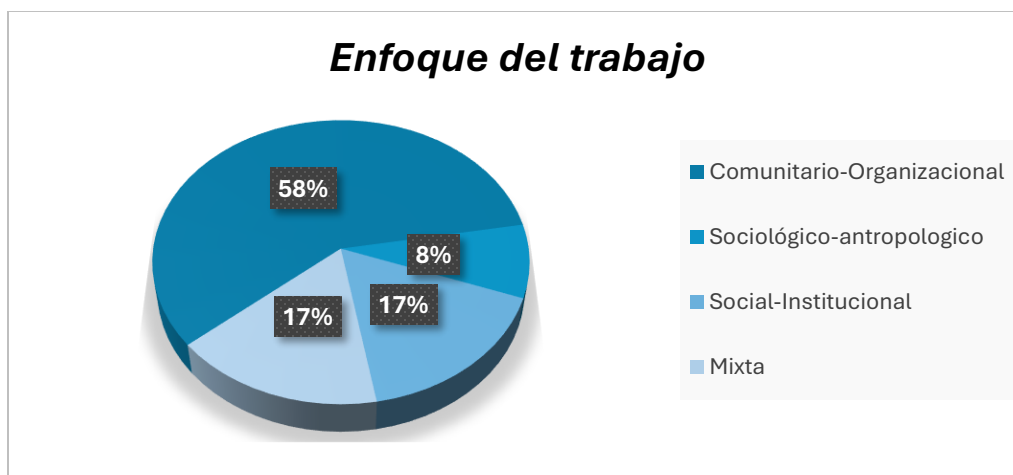
Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

Por otra parte, el 50% de los trabajos consultados están hechos entre el 2000 y 2009, el 41% fue elaborado del 2010 a la actualidad y 8% corresponde a un solo trabajo hecho entre 1990 y 1999. En cuanto a la metodología, la más usada, con el 91% es la cualitativa. Con un restante 8% están las mixtas, con herramientas cuantitativas. Con relación a los enfoques, se definen tres a partir del análisis: Comunitario-organizacional: referidos a estudios que se enfocan en organizaciones comunitarias; su importancia y conductas. En cuanto al sociológico-antropológico: son los trabajos que buscan definir y estudiar desde estas perspectivas disciplinares la organización social, para brindar explicaciones sobre ella y sus formas.

Si se tiene en cuenta a Uricocha (2002), también se encuentran estudios sociales-institucionales que están relacionados con una mirada desde el Estado u organizaciones privadas: estos entienden la organización como un elemento social y no comunitario, lo que quiere decir que está en función de la sociedad general, y los vínculos sociales y la misma organización es

impulsada, en mayor medida, por intereses funcionales en vez de razones emotivas o morales. Por último, están los enfoques mixtos que usan más de uno de los ya nombrados.

**Gráfico 6.** Enfoques de los trabajos consultados



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

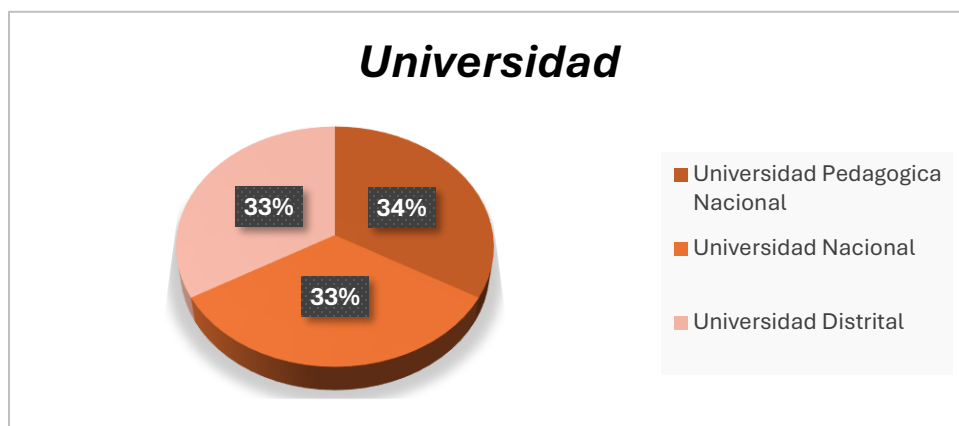
Como lo evidencia el gráfico 3.1, el enfoque comunitario-organizacional predomina sobre los demás trabajos (58%), lo siguen el enfoque social-institucional y mixtos, cada uno con un 17%. Mientras que solo el 8% de los trabajos tienen un enfoque sociológico-antropológico. En primera instancia, esto es problemático ya que existen pocos trabajos que brinden bases teóricas epistemológicas para los trabajos que pretendan llevar a cabo el estudio de esta categoría. Por otra parte, es alentadora la revisión de todos los trabajos que evidencian los esfuerzos de organizaciones comunitarias y la evidencia de que existen un sinnúmero de proyectos y apuestas organizativas de todo tipo, pero, estos trabajos brindan ejemplos más no, un apoyo académico o didáctico contundente, que den una pauta a seguir.

### **Fuentes adicionales**

Por último, cabe presentar las estadísticas obtenidas con respecto a las tres categorías presentadas anteriormente, pero esta vez, alrededor de los trabajos consultados en los

repositorios de las principales universidades públicas de Bogotá. Se discrimina entre unas fuentes y otras, debido a que los trabajos extraídos de dichas universidades no se abordaron en su totalidad porque cada uno de ellos representa un trabajo o tesis de pregrado con extensiones considerables. Por eso, se tuvieron en cuenta los resúmenes, introducciones, índices y conclusiones de las investigaciones.

**Gráfico 7.** Institución de origen de las fuentes consultadas.



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

La figura 4 muestra el origen del trabajo para los casos de la organización social y vínculos sociales. Cada categoría tomó diez fuentes documentales de cada universidad. En el caso de la enseñanza de la geografía no se encontraron trabajos con respecto a la enseñanza de esta disciplina en la Universidad Nacional, por lo cual, los trabajos consultados sobre dicho concepto fueron extraídos en un 50% de la Universidad Distrital, y de la Universidad Pedagógica se obtuvo el otro 50%.

### 1.1. Vínculo social

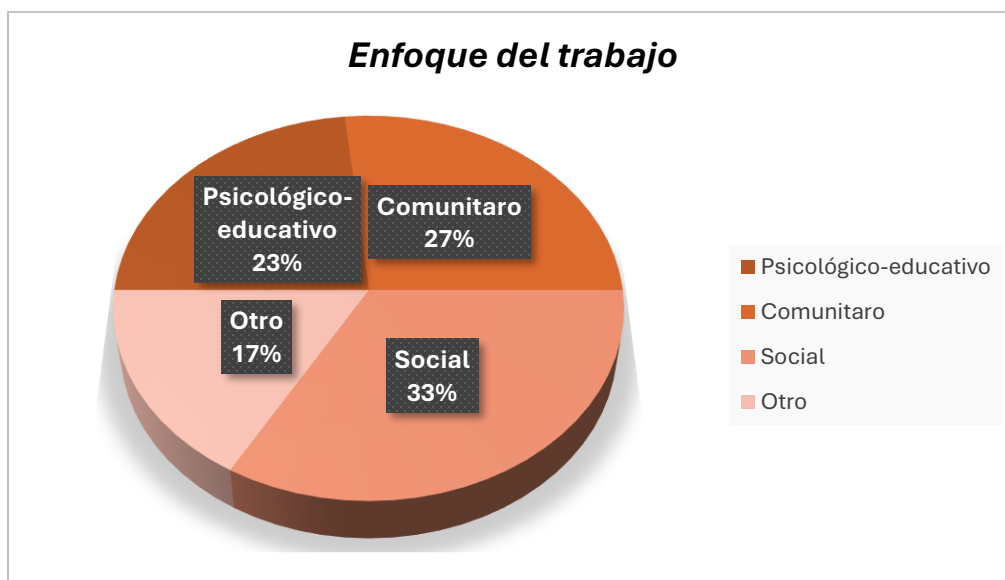
**Gráfico 8.** Tipo de investigación sobre los vínculos sociales en Instituciones de Educación Superior (Universidad Nacional, Universidad Pedagógica y Universidad Distrital).



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

El gráfico 4.1 se diferencia del número 1, donde el 90% son caracterizaciones. Sin embargo, en esencia son parecidas porque dentro de lo que se considera “mixto” (37%) en esta gráfica, se llevan a cabo caracterizaciones y estudios de caso o propuestas de intervención. Eso hace que sumadas acumulen un 67%, lo cual evidencia la preponderancia de la búsqueda por caracterizar los vínculos sociales, aunque no se puede negar la aparición de trabajos que dan pasos más allá en el trabajo con los vínculos sociales. De la misma manera, se evidencia un patrón que tiene en cuenta los mismos vínculos sociales que trabajan los autores de las primeras fuentes (Reconocimiento, solidaridad, protección, reciprocidad y parentesco). También se encuentran muchos trabajos centrados en la infancia, con las figuras paternas-de apego y relacionadas con la comunidad y las formas de convivencia y colaboración. Lo cual se conecta con la siguiente gráfica:

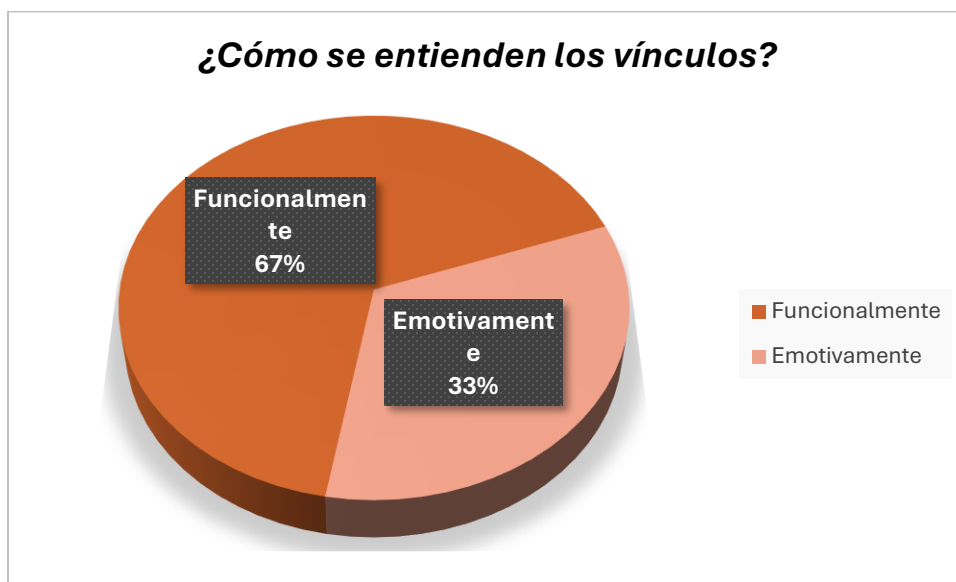
**Gráfico 9.** Enfoques de los trabajos consultados, sobre los vínculos sociales en Instituciones de Educación Superior (IES).



Nota: En este caso, lo “educativo” se fusionó con lo psicológico debido a que es en esta última disciplina donde se han hecho los trabajos al respecto de los vínculos y no en las carreras como las licenciaturas, en ellas se encontró apenas una fuente al respecto. Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

El gráfico revela cierta heterogeneidad de enfoques, encontrándose de igual manera enfoques comunitarios, sociales y psicológicos-educativos principalmente, además, aparecen varios trabajos que abordan las representaciones sociales y aspectos filosóficos del vínculo social. Todos esos trabajos buscan analizar el vínculo social, y/o hacen apuntes para su modificación, mejora o fortalecimiento. Aquí, de nuevo se diferencia lo comunitario de lo social debido a que, en la comunidad, los vínculos se presentan más fuertes, emotivos y cercanos, mientras que, en lo social, el vínculo está formado por relaciones más lejanas y abstractas basadas en modelos éticos de comportamiento. (Uricoechea, 2002.)

**Gráfico 10.** ¿Cómo se entienden los vínculos sociales?



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

Dentro de los documentos se puede identificar cual es rol de los vínculos dependiendo de cómo se construyen y que función cumplen en la sociedad. La mayoría de los estudios los conciben funcionalmente, es decir relacionados con posturas sociales, institucionales o privadas que abordan el vínculo social como un elemento que fortalezca proyectos específicos o dimensiones particulares de los individuos que pueden ser de igual manera en función de mejoras sociales.

En primera instancia, es revelador debido a que no se corresponde con lo esperado. Sin embargo, se puede entender si se tienen cuenta las carreras de las cuales provienen los estudios. En su mayoría vienen de otras disciplinas, (administración de empresas, mercadeo, psicología) fuera de las licenciaturas, pues en estas, fueron demasiado reducidos los resultados en los buscadores de los repositorios. Por otro lado, en menor medida, también están los trabajos en los cuales se conciben los vínculos de formas emotivas. Es decir, donde los sujetos se relacionan de formas profundas desde la emocionalidad y el sentimiento.

## 1.2. Organización social

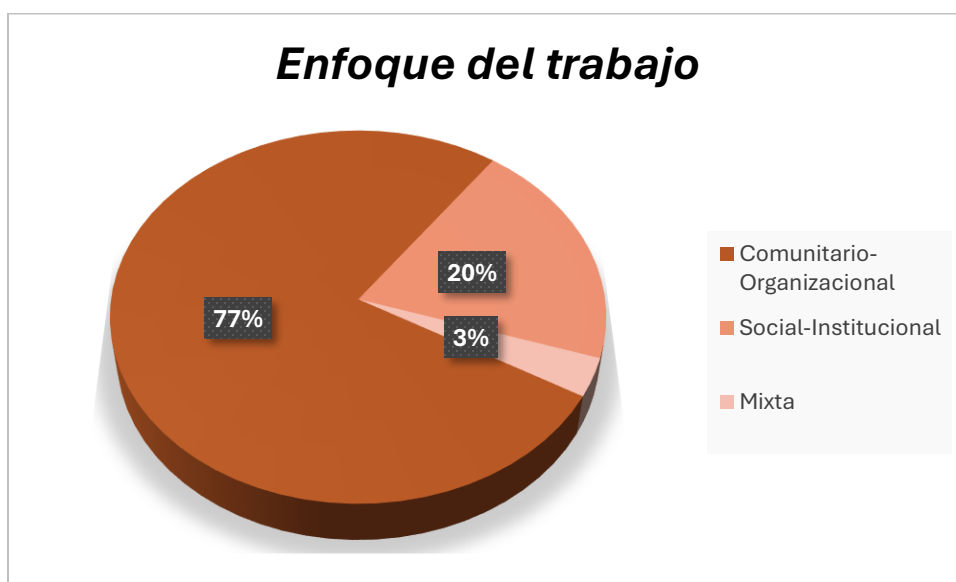
**Gráfico 11.** Tipo de investigación sobre la organización social en IES.



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

En la figura 4.4 se discriminan de igual manera que con las primeras fuentes, los tipos de trabajo. Se puede notar que sigue la predominancia del estudio de caso y las caracterizaciones críticas, que van de la mano. Continúa el panorama en el que los estudios epistemológicos son muy reducidos, pero se entiende ya que la mayor parte de investigaciones provienen de los programas de pregrado de las distintas universidades. De ese modo priman los objetivos por sistematizar experiencias comunitarias y sociales, a la vez que se acompañan de un análisis de caso, por lo cual es realista el gráfico. Cabe no obviar que la totalidad de los trabajos consultados en este caso son cualitativos para conectar con la siguiente figura.

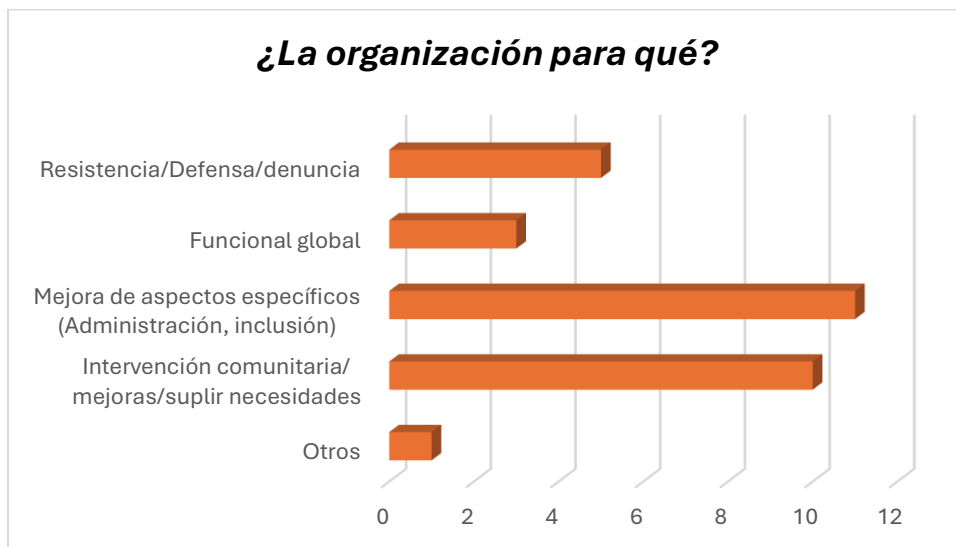
**Gráfico 12.** Enfoques de los trabajos consultados, sobre la organización social en (IES).



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

Persiste la predominancia de los enfoques comunitarios, con un 77%. Los enfoques sociológicos-antropológicos no aparecen en esta muestra, ni siquiera en los repositorios de los departamentos de pregrado en sociología y antropología de la UNAL, mientras que los sociales-institucionales tienen una representación del 20%. Ello da muestra de la visión sobre la organización social en el grupo de investigadores que la estudian, donde la mayoría, la concibe más cercana a lo comunitario y emotivo que a lo social-funcional. Por último, hay una pequeña franja que aborda la organización desde la articulación de varios de esos enfoques.

**Gráfico 13.** ¿la organización social para qué?



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

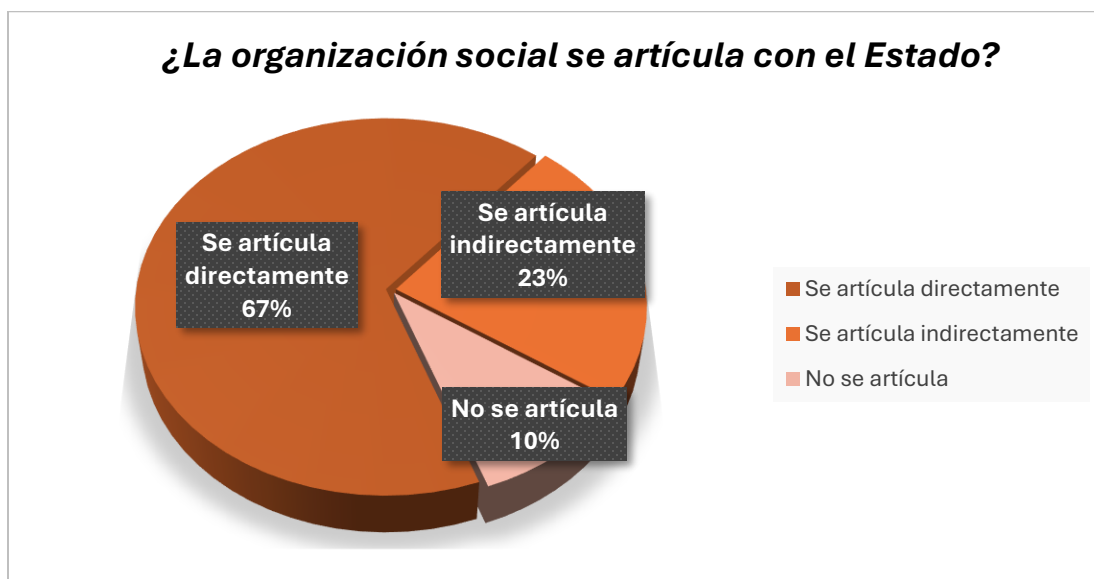
En este caso se busca comprender para qué sirve la organización social según quien la estudia o los miembros de ella. Así, se evidencia que las organizaciones trabajan en general sobre aspectos específicos, como la gestión del conocimiento, la atención a la diversidad, la gestión administrativa, la mejora de la cultura organizacional de una empresa. Luego, se encuentran las intervenciones comunitarias en función de mejoras o suplir necesidades; en específico las que apuntan a llevar servicios públicos a las comunidades, fortalecer la soberanía alimentaria o la consecución de subsidios, mejoras legales o beneficios para población vulnerable.

Por otra parte, las organizaciones de resistencia, defensa o denuncia también abundan y son las que se dedican a hacer activismo político y comunitario, casi siempre, desde grupos vulnerables, víctimas de algún proceso que los afectó o afecta. También se encuentran otros estudios que abordan la organización desde lo privado y lo empresarial, y finalmente, con un

bajo índice de estudio se encuentran las organizaciones que apuntan a la intervención global de la sociedad desde lo institucional y que provienen de esfuerzos estatales.

El panorama deja ver que la organización se ha enfocado siempre en aspectos bien concretos y contextualizados que buscan mejorar o intervenir. Permite entrever como cada vez se complejiza más y llega a objetivos muy puntuales de los que no se espera que existan organizaciones. Lo anterior evidencia cómo estas se convierten en opciones viables para lograr mejorar cada pequeño espectro de la sociedad.

**Gráfico 14.** ¿la organización social se articula con el Estado?



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

En cuanto a la gráfica 4.7 se evidencia que la mayor parte de las organizaciones se articulan directamente con el Estado. No quiere decir que estén a su orden o que provengan de él, sino que se muestran como interlocutoras, como una de las partes que hace contrapeso, colabora o denuncia. Esto es así, porque se auto conciben como un agente que interactúa con otros, entre ellos el Estado; con el cual se tiene que llegar a acuerdos y acciones debido a que este último,

concentra el mayor poder y posibilidades. Por otra parte, el 24% de las organizaciones no se articula ya que son organizaciones privadas o que llevan a cabo actividades específicas dentro de un orden de cosas que no interviene directamente lo público o no es necesario que se articulen con la institucionalidad. Finalmente se encuentran algunas organizaciones directamente articuladas, que, si provienen de políticas públicas, aunque son muy reducidas aún.

### 1.3. Enseñanza de la geografía

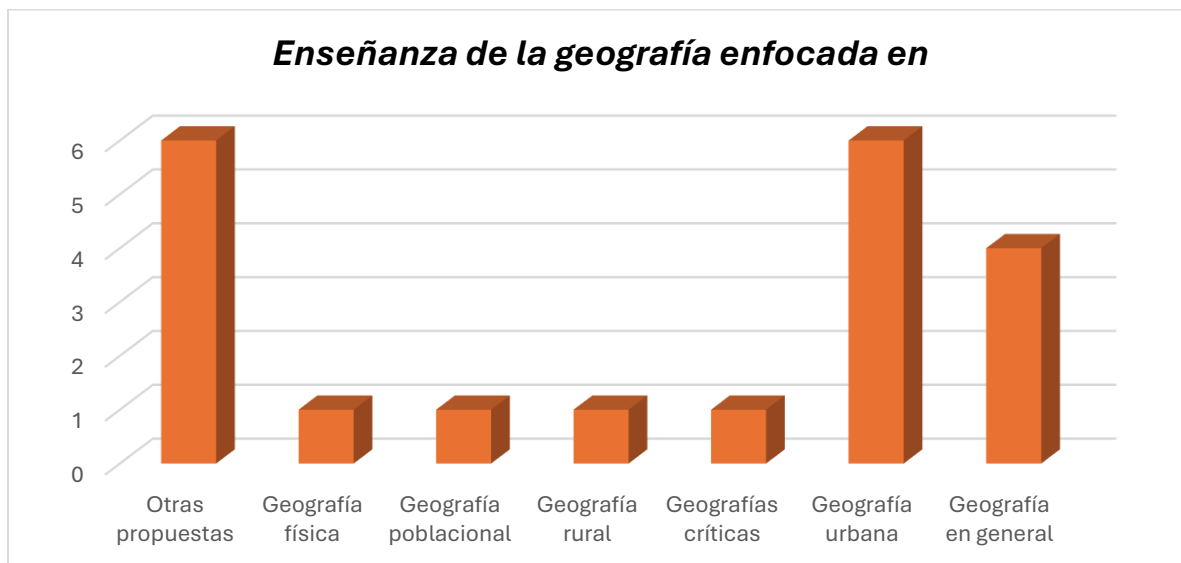
**Gráfico 15.** Tipo de investigación sobre la enseñanza de la geografía en (IES).



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

El gráfico 4.8 discrimina el tipo de investigación, en este se evidencia que los trabajos son su mayoría, propuestas didácticas, lo cual es entendible ya que los trabajos que se extrajeron de los repositorios pertenecen a las licenciaturas, en, o con énfasis en ciencias sociales, que son carreras de pregrado y que corresponden a un requisito de grado, dirigido a alimentar el campo de la didáctica de la geografía. Es por eso que los demás tipos tienen un rol marginal dentro de lo que se ha hecho en el campo.

**Gráfico 16.** ¿En qué se enfocan las propuestas para la enseñanza de la geografía?



Fuente: elaboración propia con base en categorización de las fuentes consultadas.

Finalmente, el gráfico 4.9 evidencia la gran heterogeneidad en los estudios, sin embargo, se logra identificar que la geografía urbana es la de mayor incidencia dentro del campo. Esta gráfica tiene gran similitud con la figura 2,1, donde se evidencia un panorama muy similar. Con una predominancia del apartado “otras propuestas”, (caracterizadas por ser trabajos muy específicos en sus alcances y objetivos, por ejemplo, la enseñanza del mar o el cuidado de los manglares, etc.) permite deducir que la diversidad de apuestas en el campo de la geografía es muy grande. Existe una gama de trabajos dedicados a temas muy específicos, conceptos y problemáticas puntuales. Si bien esto es importante, se puede considerar que los esfuerzos están diseminados por todas partes sin que se dirijan hacia un objetivo establecido para los estudiantes de colegio, con respecto a la aprehensión de la geografía. Esto tiene que ver con la falta de trabajos curriculares que sistematicen y propongan un plan unificado de enseñanza geográfica en

la escuela y con lo que manifiesta Delgado (1989) al respecto del papel secundario de esta disciplina en la escuela colombiana.

### **A modo de síntesis del estado del arte**

Para iniciar con los vínculos sociales, se pudo observar la existencia de grandes corrientes que se enfocan en este campo, muy bien estudiado, desde lo psicológico, lo sociológico, lo comunitario, lo social y lo escolar. Aunque en este último se encuentran rezagado aún. La mayoría de las investigaciones no van más allá de contextualizar o describir los vínculos sociales de la población, al presente.

A veces, son estudios de caso que cuentan con algún taller o experiencia que intenta tener efecto sobre esas relaciones sociales, o, en una reducida cantidad, están los que buscan la transformación de los vínculos como su objetivo. Sin embargo, lo que se encontró en los repositorios y demás fuentes, fue una gran ausencia del estudio de los vínculos en la escuela colombiana. Son estudios marginales en la medida que es un campo emergente y que se ha dejado en manos únicamente de las licenciaturas como educación infantil, mientras que desde las ciencias sociales escolares en bachillerato no existe una preocupación al respecto de tratar esta categoría de maneras profundas y verdaderamente consientes para darle continuidad a los pocos intentos que se hacen en la primera infancia.

Por otra parte, los estudios consultados se centran en diagnosticar el estado de los vínculos sociales. La mayoría de las investigaciones, demuestran que existen cada vez más conductas antisociales e individualistas, resultado de las dinámicas familiares y globales relacionadas con elementos estructurales de las sociedades basadas en el mercado capitalista. También muestran la debilidad en los vínculos, como producto de las nuevas formas de

relacionamiento. Mientras tanto, son muy pocas las propuestas de intervención que fortalezcan los vínculos sociales. Lo peor es que esos estudios no provienen de la escuela, sino que son resultado de las investigaciones focalizadas en las unidades familiares casi siempre desde disciplinas como la psicología.

Lo anterior, se evidencia luego, en los estudios consultados en los repositorios de las universidades, con tan solo el 13 % de los trabajos de programas en licenciaturas, dedicados al estudio y transformación de los vínculos sociales. Este recorrido documental demuestra que es necesario llevar a cabo más estudios que traten el fortalecimiento de los vínculos sociales en la escuela. Se evidenciaron varios estudios de caracterización, críticos y psicológicos, pero se hallan desarticulados de la práctica, ya que las propuestas son a nivel general y en verdad no son aplicadas.

En cuanto a la enseñanza de la geografía, el panorama es alentador en el papel, la producción académica que hace caracterizaciones, críticas y orientaciones es grande. Pero es más amplio el campo de las propuestas para llevar esas pautas a la práctica. Es decir que la academia está produciendo en los dos frentes, el práctico y el teórico. Sin embargo, existe una crítica que se podría hacer a esta praxis de la mano de lo que expresa Hurtado (2024) Esto es; la mínima sistematización de experiencias verdaderamente aplicadas en los colegios con respecto a la geografía desde los profesores en activo. Así, los trabajos que se encuentran provienen de una academia más especializada que verdaderamente poco va al aula.

Aunque los trabajos sustraídos de repositorios de los pregrados en licenciaturas en ciencias sociales son estudios y propuestas innovadoras críticas, y responden a todo el espectro de la geografía, desde la física a la humana: las prácticas de estos trabajos no son lo suficientemente extensas, ni brindan condiciones que a posteriori puedan ser usadas para brindar

conclusiones y balances sobre su aplicación e impacto real en los estudiantes y su desempeño académico. Adicional a ello, no son transversales en muchas ocasiones, sino que son introducidas en los planes de estudio de los colegios, por lo cual, la geografía, si bien va avanzando, aun es débil en la escuela sin tener un impacto visible en los estudiantes por ahora.

En cuanto al balance estadístico, lo que se puede resaltar es que la geografía urbana es la de mayor impacto en la escuela junto a propuestas transversales a los temas de la crisis ambiental, mientras que las demás corrientes evidencian una paridad en su aplicación en las aulas. Por último, el recorrido hecho alrededor de la organización social llega a varias conclusiones que la ponen como elementos deseables y cada vez más necesarias en la actualidad. Vale la pena enlistar estas razones que se identificaron.

- Las organizaciones sociales impiden que las sociedades se queden estancadas porque siempre buscan lograr mejoras en distintos aspectos.
- Las organizaciones ejercen un papel de denuncia y control sobre las esferas políticas, económicas y de poder, buscando mayor justicia y la mejora de la sociedad.
- Las organizaciones brindan un lugar de apoyo, protección y respaldo a los individuos vulnerables de la sociedad, les da voz y la posibilidad de actuar sobre las dinámicas que lo hacen vulnerable.
- Las organizaciones afianzan la comunidad que intervienen, las dota de vínculos sociales, las fortalece y termina por construir un tejido social robusto.
- Las organizaciones aumentan de forma exponencial las posibilidades de actuar, cambiar, interactuar y mejorar los objetos que persiguen, ya que los individuos por si solos carecen de poderes para lograrlo.

- Los objetivos son cada vez más específicos y la organización brinda la posibilidad de conseguir propósitos cada vez más complejos.

Por otra parte, con respecto a la categoría organización social; su estudio es robusto. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones son estudios de caso, mientras que trabajos de caracterización dedicados a comprender el funcionamiento de los grupos, son más reducidos y con un marco teórico supeditado a investigaciones administrativas y económicas. En otro frente, cabe resaltar que las investigaciones consultadas son muy ricas en experiencias, y se pueden usar para la categorización de las organizaciones, lo cual brinda un marco para la reflexión acerca del qué se quiere hacer en adelante, dónde y cómo lograrlo. Además, las experiencias, si bien no brindan un paso a paso, recomendaciones o algo para replicar la formación de organizaciones sociales, si pueden dar un panorama de lo que han hecho, a qué se han dedicado y cuáles son las problemáticas a las que responden con mayor frecuencia.

Como se evidenció, cada una de las categorías tiene problemas y falencias puntuales dentro de cada una, en su campo de estudios. En general, todas requieren ser pensadas para su aplicación con los jóvenes y niños. Eso lleva a la escuela y la posibilidad de articular esfuerzos desde ese espacio para dar tratamiento a los conflictos que aún están por resolver dentro de cada aspecto estudiado. De ese modo, lo que sigue es proponer acciones al respecto, a partir del contexto revelado.

## **Definición del problema investigativo**

A lo largo de la revisión documental hecha se pudieron encontrar aspectos importantes para poder definir el problema de investigación en el cual enfocarse. Para hacer esto, se dará un vistazo por todas las situaciones problemáticas encontradas. Una vez hecho ese recorrido se delimitarán los conflictos a responder y se dará estructura al problema investigativo. Para llevar a cabo dicho ejercicio se tendrán en cuenta las situaciones relacionadas a cada categoría y luego se cohesionarán los elementos de principal interés para dar forma a la cuestión del proyecto.

### **Primero: Los vínculos sociales, su estudio, aplicación e importancia.**

En el estado del arte hecho se evidenció la importancia de la categoría dentro de los análisis sociales, políticos, económicos y educativos. Existe un gran campo de estudio sobre las relaciones expresadas en vínculos sociales. Sin embargo, también se observó la necesidad de darle continuidad a la investigación sobre la categoría, con relación a otros conceptos, problemáticas y espacios. Uno de esos temas es: la escuela, en específico los ciclos de secundaria, pues en grados fuera de la primaria no se encontraron fuentes que trabajen los vínculos sociales como elementos necesarios en la formación de los individuos y la comunidad. Ello denota una oportunidad de estudio poco abordada en los trabajos educativos y didácticos, y una necesidad real si se tienen en cuenta los procesos formativos que ya se están iniciando desde los primeros ciclos de la vida escolar, a los cuales se les debería dar continuidad en las fases más avanzadas.

Construir vínculos, también en los cursos de la secundaria resulta una necesidad en varios frentes, uno puede ser con relación a la violencia escolar, (problemática repetitiva en las caracterizaciones de los vínculos sociales actuales). Implementar la formación de lazos sociales se puede convertir en una estrategia para combatir los conflictos por matoneo o acoso escolar tal

como lo expresan Fernández y Ceballos (2015) Por otra parte, hacer transversal el trabajo en formación de vínculos sociales puede contribuir en la constitución de comunidades educativas fuertes, cohesionadas y más eficaces en la acción educativa y pedagógica. También resulta interesante, según Uricoechea, (2001) pensar en los vínculos sociales como herramientas relevantes para acompañar iniciativas diversas, es decir, usarlos como una palanca que logre contribuir a objetivos heterogéneos, pues como se pudo observar en la revisión documental, la potencia de estas relaciones se encuentra en darles un uso con relación a un objetivo. Es necesario trabajar en la relación social, por la mera construcción de vínculos sanos, pero también es esencial aprovechar dichas relaciones para acelerar procesos y mejorar aspectos específicos de diferentes iniciativas.

A nivel macro, también se evidenció en varias investigaciones del ámbito nacional, la situación de preocupación como sociedad en la que nos ponen los investigadores. Sánchez (2008) ha expuesto de diferentes maneras el problema que representa el vínculo social en Colombia. Entre problemas que van desde la violencia endémica que se nos atribuye, hasta las relaciones cotidianas. Enuncia los vínculos sociales como el aspecto verdadero e integral, mediante el cual intervenir las relaciones sociales que nos han definido históricamente. Cambiar las relaciones patronales, clientelistas, “traquetas”, y violentas, desde lo simbólico hasta lo material, depende, de la educación y formación de valores y modelos ético-morales, marcados por el establecimiento de relaciones sociales saludables, honestas, empáticas y solidarias.

De tal forma, la familia, la escuela, la comunidad y en última instancia, la sociedad, son responsables de transformar las formas de relacionarse de los actores de los diferentes grupos sociales. Emprender la transformación de las dinámicas violentas y desiguales de cualquier espacio, requiere comprender que esa labor, solo se puede lograr de formas integrales, si se

atiende a la raíz de la formación de los individuos. Esto es, en las primeras etapas de la vida, marcadas por la familia, el colegio, y por las maneras en cómo se tratan las personas dentro de esas instituciones, junto a las dinámicas que les envuelven.

### **Segundo: La organización social, su estudio aplicación e importancia**

Con respecto a la organización social, el estado del arte evidenció varios elementos problemáticos en distintos aspectos. El primero de ellos, muy evidente en cuanto se inicia la búsqueda de fuentes, es la falta de investigaciones o textos que teoricen sobre la categoría desde perspectivas distintas a las que producen corrientes vinculadas al estudio de las organizaciones privadas con ánimo de lucro. Al respecto abundan textos y manuales que hablan de la organización, desde visiones productivas y de maximización de recursos y procesos, con implementaciones influidas por las teorías de Fayol, el Taylorismo y todo lo que las ha venido actualizando. Si bien estas fuentes pueden representar cierta utilidad, la realidad es que son limitadas en cuanto al factor social de las organizaciones, debido a sus objetivos, marcados por intereses orientados a la productividad y la generación de riqueza monetaria.

Por otra parte, la revisión documental arrojó un claro desbalance entre los estudios de caso, que sistematizan experiencias de organizaciones, con cualquier otro tipo de investigación, ya sea la producción de manuales, la indagación en la manera de lograr que las organizaciones sociales perduren en el tiempo o cualquier otro enfoque. Esto quiere decir que, la mayor parte de los trabajos realizados con respecto a la organización social, se preocupan por hacer visibles los esfuerzos y experiencias de ciertos grupos, de tal forma que los trabajos son la exposición de las actividades de las organizaciones, los logros que obtuvieron y las reflexiones que deja la actividad organizativa y el investigador.

El desbalance entre los estudios de caso, y cualquier otro trabajo de distinto enfoque, es un problema desde el mismo punto de vista de las reflexiones de los investigadores. La mayoría de ellos expresan siempre la importancia de las habilidades organizativas y de estos grupos, con respecto a la actividad constante en el escenario social, sin embargo, siempre aparece la preocupación con respecto a los relevos generacionales, la gestión de los grupos y la dificultad para congregarse las personas en función de un objetivo claro. También, es una constante según lo revelado por Acosta, (2011) la preocupación sobre el esquema fluctuante de trabajo de las personas dentro de los grupos, el abandono de miembros y los conflictos que desvían los esfuerzos colectivos hacia pugnas personales y discusiones poco fructíferas.

Las reflexiones de los estudios de caso, fuera de la reivindicación de los esfuerzos de las organizaciones, dan cuenta de la importancia que pueden tener investigaciones enfocadas en averiguar cómo formar habilidades organizativas, desde edades tempranas, que permitan solucionar de algún modo aquellas dificultades que afrontan las organizaciones sociales a lo largo de su accionar cotidiano. En este momento, la labor docente y la escuela tomarían un papel significativo para el fortalecimiento de la organización social. Formar estudiantes con habilidades en el trabajo grupal, la colaboración y la resolución de conflictos, sería ya, una labor esencial en la formación de personas capaces de organizarse, esto sin ir más allá de lo que promueven los lineamientos básicos de aprendizaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) e incluso los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de algunas instituciones, pero que al parecer no se está logrando en la medida que lo demandan las organizaciones sociales.

### **Tercero: La enseñanza de la geografía y el contexto actual**

En cuanto a la enseñanza de la geografía, el estado del arte logró mostrar varias dinámicas. En primera instancia, se observó que el campo de estudio sobre la enseñanza

geografía es abundante y se ha dividido de una manera que puede ser deseable, entre los académicos encargados de reflexionar y producir marcos teóricos sobre la didáctica geográfica, y quienes se han volcado a mejorar propuestas y producir nuevas formas de intervenir en las aulas con trabajos innovadores. A pesar del supuesto panorama alentador, existen trabajos que han demostrado la realidad en Colombia mediante la indagación de las prácticas y los aprendizajes geográficos de estudiantes y docentes.

Según Hurtado, M. (2024) En la práctica, las propuestas y reflexiones académicas sobre la didáctica de la geografía no están presentes como se desearía, en las enseñanzas de los docentes, ni en los aprendizajes de los alumnos. Mediante la investigación se logra evidenciar la existencia de una desconexión entre la producción de conocimiento y la puesta en escena de nuevas propuestas. Esa dinámica demuestra una gama de problemas con respecto al sistema educativo desde la formación de profesores, cuestiones relacionadas con el currículo, la articulación escuela-academia, la disposición de recursos para la educación de calidad y la actualización de los saberes docentes.

En segunda instancia, el estado del arte mostró los principales campos de investigación sobre la didáctica de la geografía. Allí, aparecieron las propuestas para la enseñanza del espacio urbano como la principal rama de estudio, mientras que, a los demás campos, como la geografía física, poblacional y rural, se les dedica menos atención. Otras propuestas de todo tipo abundan, pero no se pueden encasillar en un solo campo y conforman más bien una nebulosa diversa de propuestas innovadoras pero desarticuladas entre sí. Este aspecto es contradictorio a la hora de pensar sobre el deber ser de la enseñanza geográfica, y fluctúa entre lo deseable de una geografía diversa y rica en propuestas, y la desarticulación de los esfuerzos educativos por construir una geografía escolar que siga un rumbo similar en la formación integral de los estudiantes.

A pesar de todo, el problema principal radica en la constante que se ha enunciado desde hace décadas con respecto a la enseñanza de la geografía y las falencias que permanecen en los procesos de enseñanza aprendizaje de esta disciplina. Por esta razón, insistir en proponer nuevas formas de llevar el conocimiento geográfico a los alumnos es relevante, sin embargo, resulta de mayor importancia lograr que sea cierta su aplicación real y que todas esas indagaciones y apuestas dejen de quedarse en los repositorios universitarios y los buscadores que nadie usa. En ese sentido, preocuparse por innovar pasa a un segundo plano y se pone en primer lugar, adquirir un compromiso con la enseñanza geográfica real desde cualquier contenido que resulte contextualizado, interesante, útil y funcional a cualquier objetivo práctico.

### **El problema articulado**

A partir de todos los problemas mencionados, este trabajo buscara responder a ellos mediante la articulación de las categorías del siguiente modo: la formación de vínculos sociales (primer concepto y objetivo de la práctica) desde la enseñanza de la geografía, (segundo concepto y estrategia para articular todo el trabajo) para el fortalecimiento de la organización social (ultimo concepto y propósito final de la investigación).

Mediante la articulación hecha de los tres conceptos se posibilita responder a cada problemática. Los vínculos sociales en este caso son llevados al campo de las ciencias sociales y a la educación básica en bachillerato. Así se busca darle la atención que merecen las relaciones sociales en el aula mediante un enfoque que ponga la vista y los esfuerzos en formar modos de vinculación saludables y marcados por rasgos positivos. Además, le puede dar continuidad a los esfuerzos hechos con más frecuencia en las primeras etapas de la escuela, para que los procesos iniciados por los docentes y alumnos en la infancia, no se vean descuidados.

En cuanto a la enseñanza de la geografía, se va a llevar a cabo por medio de la ciudad como contenido, teniendo en cuenta el contexto educativo y las necesidades actuales del mundo. Se responde a las problemáticas del campo de la didáctica geográfica mediante el intento de llevar conceptos espaciales al aula pensando en las investigaciones pedagógicas realizadas por la academia especializada.

Por último, se busca contribuir a las organizaciones sociales desde la formación de habilidades colaborativas y la construcción de relaciones sociales que potencien las probabilidades de éxito y maximicen la posibilidad de que los estudiantes se integren a procesos organizativos y también puedan llevar a cabo nuevos esfuerzos. De ese modo, la investigación adquiere un hilo conductor mediante la enseñanza de la geografía como medio para construir vínculos sociales que a su vez potencialicen la colaboración y las habilidades para el trabajo en grupo. Así, la pregunta que motiva este trabajo de grado y es: **¿Cómo construir y deconstruir y vínculos sociales a partir de la enseñanza del espacio urbano, para fortalecer las habilidades organizativas de los estudiantes?**

### **Objetivo general**

Diseñar una propuesta para trabajar en los vínculos sociales mediante la enseñanza del espacio urbano, desde el trabajo en grupo.

### **Objetivos específicos**

1. Caracterizar la ciudad con las dimensiones de Capel; *civitas*, *polis*, *urbs*, y la forma en la cual se ha construido la misma, en relación con los vínculos sociales y la organización social.

2. Elaborar actividades y productos en conjunto con los estudiantes, que den cuenta de las enseñanzas y aprendizajes en el aula.
3. Relacionar los contenidos estudiados, las actividades desarrolladas, las categorías organización social y vínculos sociales, para la comprensión integral del impacto del trabajo desarrollado.

### **Contextualización del área de trabajo**

El lugar en el cual se desarrolló la experiencia pedagógica e investigativa se encuentra en la localidad de Los Mártires, en el sector de Paloquemao, en específico, dentro del barrio Samper Mendoza. Este entorno urbano se ubica entre la calle 19 al sur, hasta la calle 26 al norte, además, limita con la carrera 30 al occidente y tiene un corredor continuo hasta la Avenida Caracas al oriente. Dentro de esta zona, las principales actividades económicas son comerciales, desde la presencia del centro comercial Mall Plaza o Calima, seguido por la plaza de Paloquemao, todos los locales de especialización industrial, hasta los pequeños locales como cigarrerías, panaderías, cafeterías, restaurantes y talleres mecánicos.

También se encuentran actividades económicas relacionados con la distribución de mercancías, en general de productos agropecuarios. Es muy fuerte la presencia de depósitos de pescados y productos de mar y río, enfocados en la recepción y redistribución de estas mercancías por toda la ciudad y otros municipios del altiplano cundiboyacense. Esto produce una constante presencia y flujo de furgones que cargan y descargan tanto en la plaza de mercado, como en todos los demás depósitos de la zona. Por otra parte, hacia el oriente del barrio Samper Mendoza, entre la calle 22 y 19 se ubica toda la zona en donde se llevan a cabo actividades económicas relacionadas con servicios sexuales, allí se subdivide el lugar, en el espacio de

“mujeres” y el espacio de los y las “trans,” con sendas de establecimientos dedicados a la venta de alcohol, alquiler de billares, boliranas, y los lugares que alquilan habitaciones. Adicional a esas actividades, también se presenta de forma acentuada el microtráfico de todo tipo de sustancias psicoactivas, situación que se desarrolla en plena vía pública, sin necesidad de buscar, pues es frecuente la oferta de estas sustancias.

Por otro lado, dentro de la zona, el uso residencial del suelo también es fuerte bajo varios esquemas. Existen varios conjuntos residenciales, de numerosas torres, enrejados y con sistema de seguridad compuesto por varios vigilantes, si bien varían en antigüedad, sus alturas y número de pisos, se ubican en estratos tres y cuatro. También, existen edificios residenciales compuestos por una sola torre o bloque y con turnos de vigilancia individuales, sin rejas, ni grandes parqueaderos, ubicados en los mismos estratos. Por otra parte, existen viviendas habitadas bajo arrendamientos familiares o subdivididas por habitaciones. Estas casas son de construcción relativamente antigua, caracterizadas por tener de dos a tres pisos con balcones y fachadas enchapadas con piedra muñeca u otros materiales muy usados en las décadas de los 80`s. Allí, viven una cantidad significativa de estudiantes del colegio, (República Bolivariana de Venezuela) si bien varía el modelo de arrendamiento, entre paga diarios y mensualidades, es más preponderante este último modelo dentro de la zona más cercana al colegio, difuminándose conforme se avanza hacia el oriente, en dirección hacia la Avenida Caracas.

En la imagen satelital número 1 se delimita de manera más exacta el polígono de influencia inmediata, hacia el colegio. Todo el sector se considera parte del barrio Samper Mendoza, aunque existen otros barrios menos reconocidos. Por otra parte, también se delimita en rojo el sector de Santa Fe, donde se encuentra la zona de tolerancia, entre las carreras Decima y Caracas. Además, los marcadores referencian ambas sedes del colegio divididas en primaria

(sede B) y bachillerato (sede A). Por otra parte. Los marcadores azules ubican los principales focos del comercio de la zona: el centro comercial Mall Plaza y la Plaza de mercado de Paloquemao. Si bien estos elementos son los de principal influencia para el colegio, el sector se puede ampliar mucho más, hasta la calle 13, en donde también viven varios estudiantes.

**Imagen satelital 1.** Sector Samper Mendoza, zona del lugar de la práctica



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes satelitales de Google Earth.

En cuanto al colegio, (República Bolivariana de Venezuela, IED) es una institución pública, y cuenta con un enfoque institucional inclusivo. Por esa razón, dentro de sus instalaciones se encuentra una población estudiantil heterogénea y diversa. Allí, se verá una gran presencia venezolana, que representa alrededor del 40% de los estudiantes del colegio, según el censo institucional. Además, se encuentra una cantidad significativa de alumnos con discapacidades cognitivas de distintos espectros.

La población del colegio en bachillerato no supera los 500 estudiantes. Así mismo, las instalaciones de la institución son pequeñas pero equipadas con los insumos y materiales básicos para desarrollar la labor educativa de manera eficaz. El colegio ocupa alrededor de media cuadra, más una cancha de microfútbol y un espacio en donde se ha puesto una red de voleibol, deporte muy practicado en el colegio. Fuera de eso, el espacio del patio resulta reducido. El edificio cuenta con tres pisos; en el primero se encuentra la coordinación, rectoría, enfermería, baños y un espacio con sillas y mesas. Las otras dos plantas son salones. El horario escolar va desde las 6:20 a.m. a las 2:20 pm, con dos descansos de 20 minutos a lo largo de la jornada, y con el mismo tiempo para almorzar al medio día.

En cuanto al grupo con el cual se implementó el trabajo, fueron los estudiantes del grado 801, a cargo del profesor, Jhon Fajardo, docente del área de ciencias sociales, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional y quien lleva en las aulas casi 20 años. Con este curso, se llevaron a cabo 14 sesiones, los miércoles, en las clases designadas para geografía, en el horario de 11:40 a.m. a 2:20 p.m. hasta que se completaron la mitad de las prácticas, es decir siete sesiones, posteriormente, el horario fue cambiado y las restantes sesiones se desarrollaron intercaladamente entre miércoles y jueves de cada semana, de las 6:20 a las 8:20 a.m.

El curso empezó con 23 estudiantes, y dos madres que acompañan a dos de los cinco niños en situaciones especiales de discapacidad. Por otro lado, la mayor parte del curso son de sexo masculino, (17) mientras que seis son de sexo femenino, una de ellas con discapacidad cognitiva. En cuanto a sus edades, la mayoría (9) tiene 15 años, cinco de ellos tienen 13, cuatro tienen 14 años y los demás (4) tienen entre 16 y 17 años, mientras que solo uno de ellos tiene 12.

Con relación al lugar en donde viven, la mayoría de ellos se ubican en la localidad vecina de Santa Fe, mientras que otro grupo (8) vive en Los Mártires, tres estudiantes ubicados en Kennedy y dos en Bosa, quienes son trasladados en la ruta del colegio para ir y volver del colegio. Estos estudiantes son los alumnos con situaciones especiales, y en general, todos los alumnos que llegan en las rutas son los que se encuentran dentro del espectro con dificultades en su aprendizaje. La institución es de las pocas que reciben población con procesos de aprendizaje diferentes y les brinda asistencia mediante profesores y profesoras de educación especial o, en su defecto psicólogos gracias a su enfoque inclusivo y de diversidad.

Respecto a la clasificación socioeconómica de las viviendas, el 68% se ubican en estrato dos, el 26% son categorizados como estrato tres, y un estudiante vive en estrato uno. Por otro lado, solo el 56% de los estudiantes tienen acceso a internet constante en sus casas, mientras que el resto, manifiesta tener conexión intermitente o inexistente. Por otro lado, la mayoría de las familias de los estudiantes están conformadas por los dos padres y más de un hijo. Cinco, solo viven con su madres y hermanos, y solo una chica vive con sus tíos. En cuanto a los empleos de sus acudientes, casi la totalidad tienen trabajos fuera del hogar. Muchos son informales o independientes, (taxistas, conductores de plataformas, cocineros, servicios generales, etc.) mientras que otros son trabajadores de empresas formales, aunque con bajos rangos. Finalmente, en otro grupo, entran algunos padres pensionados y una madre docente.

Con respecto a las relaciones entre los estudiantes y las formas de habitar y convivir en el espacio, se pudo evidenciar varios elementos. Lo más interesante de las observaciones se encuentra en las formas de convivencia de la comunidad educativa, ya que se observó la influencia positiva de la heterogeneidad de la población escolar. Se pudo evidenciar las maneras de relacionarse determinadas por el respeto y el reconocimiento sano de la diferencia. En charlas con el profesor John y las profesoras de acompañamiento, se manifestó la importancia de la diversidad de los niños del colegio, en la formación de la tolerancia y respeto a los demás, a pesar de su diferencia. Sin embargo, se pone de relieve el problema representado por la sociedad fuera del colegio.

Se trata de las formas negativas en las cuales estamos inmersos como sociedad, influenciados por prejuicios y sesgos que llevan a la xenofobia y la intolerancia, lo cual resulta en la contradicción entre la labor del colegio y las formas de convivir afuera. Se convierte por tanto en un sinsentido, donde lo que se aprende es vulnerado de maneras profundas una vez vuelven a sus hogares y caminan por las calles, donde son irrespetados, revictimizados o mal influenciados, hasta caer en prácticas violentas por primera vez o de nuevo.

Por otra parte, también se indagó en los pasatiempos de los y las alumnas. En relación con los dispositivos móviles, 19 estudiantes cuentan con uno de uso personal. Mientras tanto, cuatro de ellos, que son los chicos de inclusión, no disponen de un dispositivo inteligente. Sin embargo, usan los de sus padres, con su acompañamiento. A pesar de que la gran mayoría tiene celulares, una buena parte no lo lleva a la institución por prevención suya y de sus padres, a que sean hurtados o lo pierdan. La parte restante que lleva los celulares al colegio se divide entre los que no cuentan con datos móviles y los que sí. Estos últimos son quienes más se distraen y los que también ejercen distracción en sus compañeros.

A pesar de ello, dentro del colegio y en las clases, el uso de los celulares no se nota demasiado. En el caso de 801, en la clase del profesor Jhon, hace parte de los acuerdos básicos, no usar los dispositivos mientras dure la clase y no sean requeridos. De no cumplirse, el profesor recoge todos los celulares en una caja y los devuelve al final de la sesión. Esta acción es llamativa, ya que los estudiantes siempre entregan los celulares sin discusiones ni malas actitudes, lo hacen como algo cotidiano y que no representa mayor problema.

Esta característica es alentadora si se tiene en cuenta que los celulares son cada vez más usados en los colegios, y en muchos casos de formas negativas, que van en contravía de los objetivos dentro de las aulas. Esta particularidad se puede atribuir a varias causas. Una puede ser que los alumnos y el profesor han construido una relación basada en el reconocimiento de ambas partes, en donde los alumnos aceptan la autoridad y las razones del profesor Jhon, mientras que él entiende y actúa de maneras empáticas con el grupo, lo que crea una relación de reciprocidad. Por otro lado, también se puede atribuir el bajo uso de los dispositivos, a los pasatiempos de los alumnos. Ellos y ellas enunciaron que dedican su tiempo a varias actividades distintas, como jugar fútbol, montar bicicleta, bailar, salir a dar vueltas por el barrio, etc. Aunque no son todos, este grupo representa la mitad del curso.

Si se cruza la información, teniendo en cuenta los estratos socioeconómicos y el acceso a internet, se puede ver que quienes tienen otros pasatiempos son aquellos alumnos que pertenecen a estratos dos y uno y que, además, no tienen acceso constante a internet. Luego, en las observaciones, también se pudo ver que muchos de ellos son a quienes se les facilita poner mayor atención, y resisten mejor el aburrimiento, pero no se puede decir tampoco, que les llame la atención la escuela en sí. Tampoco son los mejores académicamente, y también son los más “indisciplinados”. Es decir que, el uso de dispositivos móviles, dentro de este grupo, si afecta la

atención que pueden poner los estudiantes a lo largo de la clase, pero aquellos alumnos que no lo usan constantemente, por otra serie de problemáticas, como lo económico y lo social, tampoco logran desempeñarse significativamente dentro de la escuela.

Con relación al uso de dispositivos inteligentes, también se abordó el uso de redes sociales. Lo que se encontró fue que seis estudiantes no tienen redes sociales. Cuatro de ellos, son de inclusión, sin embargo, en dos casos, sus madres manifestaron que sí usan las suyas para ver videos en varias ocasiones. Por otro lado, 17 estudiantes mencionaron que si tienen redes sociales desde hace un año o más. En cuanto al uso, 19 de ellos respondieron que si las usan de forma constante. Seis indicaron un uso de menos de una hora al día. Otros seis dijeron usarlas de una a dos horas, mientras que diez lo hacen de dos a tres horas diariamente.

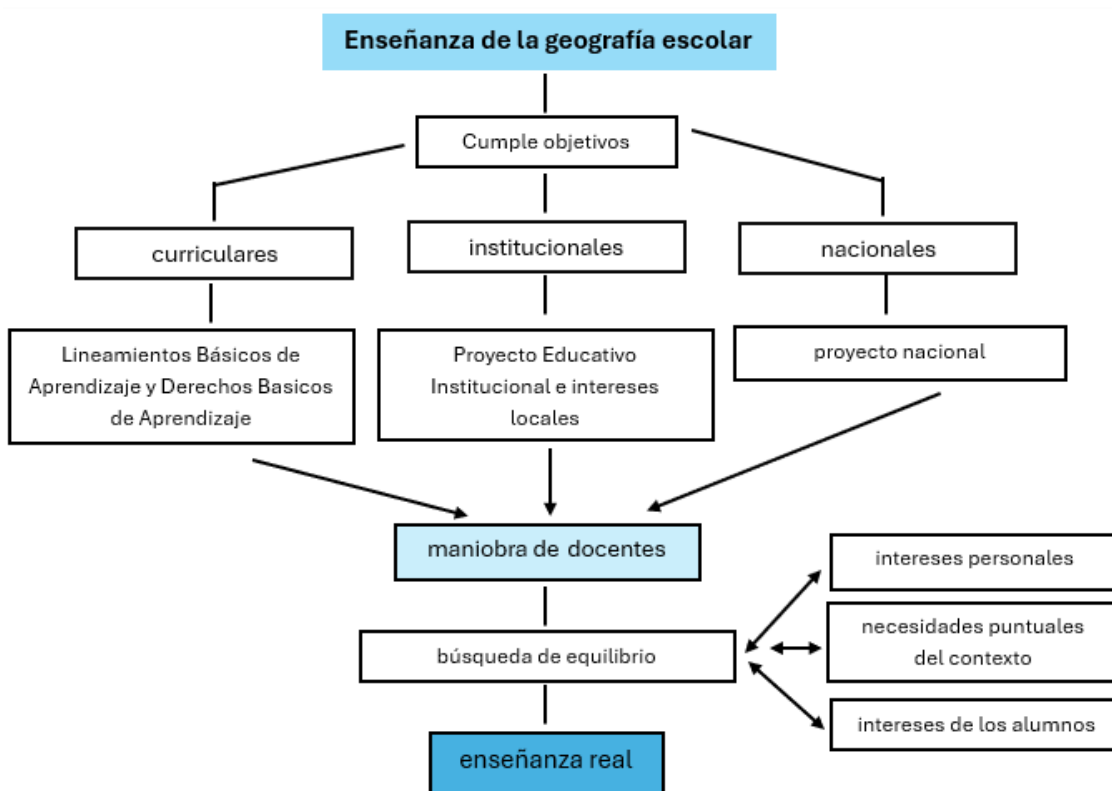
Las redes sociales más usadas son Tik Tok, Facebook y YouTube. Sin embargo, la que la mayoría usa es la primera, conocida por sus videos extremadamente cortos y sus efectos negativos en la concentración de las personas. Con relación a los contenidos que consumen, corresponde en su totalidad a memes, videos de entretenimiento, comedia, juegos, influencers, entre otros. En este apartado, cabe mencionar que la encuesta contemplaba opciones como “noticias”, “videos informativos”, “documentales”, y “música”, opciones que no obtuvieron ni una sola respuesta, a excepción de una vez para “música”, además, en esta parte del cuestionario, era posible marcar más de una opción. A pesar de ello, los estudiantes solo marcaron entre una y dos opciones, relacionadas con videos de entretenimiento y memes.

Lo anterior brinda el panorama sobre los intereses de los y las estudiantes. Aspecto un poco desalentador, aunque predecible y entendible. Puesto que la mayoría de ellos aún tienen edades tempranas y pertenecen a un contexto donde es difícil acceder a otras actividades de interés cultural. A pesar de este aspecto, el profesor Jhon enuncia la necesidad de continuar

llevando a la escuela los contenidos necesarios y los que nos corresponden como docentes de ciencias sociales. Ello desde perspectivas pragmáticas, esto es, visiones que prioricen lo útil para los estudiantes, los conceptos esenciales para entender procesos y no cantidades excesivas de elementos, que se olvidaran al siguiente día. También reflexiona sobre la necesidad de adaptarse a las tecnologías al alcance de los estudiantes, e intentar relacionar los contenidos con ese mundo en el cual permanecen, en la medida de lo posible, sin terminar por forzarlo y convertir el aula en una continuación del tiempo dedicado a redes sociales y temas demasiado específicos, que no tendrían congruencia con lo que se debe y nos corresponde enseñar.

En ese orden, el contexto de los intereses de los alumnos, marcados por el consumo virtual, y las reflexiones de docentes como el profesor Jhon, preocupados por encontrar un equilibrio entre llamar la atención de los chicos y lo que corresponde a la escuela, se encuentra el contexto de 801, y se podría ampliar al escenario educativo de hoy, si se tiene en cuenta la experiencia propia y lo enunciado por todo el sector docente. Dentro de esa problemática global, que no corresponde solucionar en este trabajo, se elaboró una propuesta que busque ese equilibrio, en la medida de las capacidades a la mano, entre llamar la atención de los alumnos, mediante la utilidad de los contenidos, la relación con sus intereses, y los deberes del docente, la didáctica, la geografía y el sistema educativo.

**Figura 1.** La enseñanza de la geografía, la búsqueda del equilibrio.



Fuente: elaboración propia. Nota: la figura ilustra la dinámica actual del área de la geografía y en general de todas las materias escolares. En ellas, los y las docentes deben hacer un proceso de introspección para buscar un equilibrio en el cual se logre atender a los objetivos, a los intereses y las necesidades de cada contexto, lo cual muchas veces es logrado de maneras insuficientes a los ojos de todas las partes que juzgan el desempeño escolar y docente.

Por último, es necesario brindar un contexto puntual con relación a los cinco “estudiantes de inclusión”, como se les nombra dentro del colegio. En primer lugar, se debe describir la situación y el marco en el cual se manejan estos casos dentro de la institución. El colegio, en su enfoque inclusivo, maneja de maneras flexibles y alternas a los estudiantes ubicados dentro de los espectros de dificultades en el aprendizaje o discapacidades. En ese sentido esta población atiende a normas un poco diferentes. En esta contextualización se enlistarán todas aquellas que se lograron observar.

- Los alumnos de inclusión gozan de flexibilidad en su asistencia, sujetas a sus necesidades y particularidades. (Terapias, citas médicas, controles, novedades particulares de su conducta o ánimo.)
- Los estudiantes de inclusión pueden ser acompañados por sus acudientes. Depende de su disponibilidad, pero esto solo es posible hasta grado noveno, según la información que brindaron las madres. Una vez alcanzado este grado, se lleva a cabo una junta, en las que generalmente, se llega a la pausa del acompañamiento del acudiente.
- El rol del acudiente es acompañar los procesos de sus hijos de manera más rigurosa y constante. Las madres presentes en el aula se encargan de ayudar y guiar a los alumnos en las distintas actividades. También, ejercen un rol de control y cuidado más eficaz sobre los niños con respecto a sí mismos y el resto de la comunidad educativa. Por último, terminan por ser parte de la clase, de modo que participan e influyen en dentro del grupo a la vez que aprenden con los demás estudiantes.
- Los estudiantes de inclusión no pueden perder el año, independiente de su desempeño.
- A los alumnos de inclusión se les diseñan planes de estudio diferenciados. Estos planes son diseñados por cada docente, con acompañamiento de los y las profesoras de apoyo.
- A pesar de que los estudiantes de inclusión de un solo curso tienen diferentes condiciones, el plan es solo uno para todos, sin embargo, en la realidad, se maneja de diferentes maneras, según las capacidades de los estudiantes.

- Los y las profesoras de apoyo son varios y se dividen en los de primaria y bachillerato. Además, a cada uno se les asignan cursos fijos, por lo cual llevan seguimiento únicamente de los estudiantes de inclusión de los cursos que les corresponden.

A partir de este marco, los docentes maniobran. Y en ese sentido, la propuesta también debió adecuarse a las circunstancias. En principio, el profesor Jhon y la profesora de inclusión manifestaron que los procesos en los que se encuentran los cinco chicos corresponden a la relación de imágenes, palabras y conceptos básicos, adicional, también continúan con el desarrollo de la psicomotricidad. En ese orden, las actividades que desarrollan buscan fortalecer la lógica básica y los movimientos que requieren cuidado, pulso y motricidad en general. Algunas de las actividades que más desempeñan son pintar, armar rompecabezas y construir secuencias. Por otro lado, también se puso en claro que aún no saben leer ni escribir, por lo cual se debe prescindir de actividades relacionadas.

## Capítulo 2. Las categorías de estudio desde una lectura epistemológica.

El estudio de las relaciones entre los sujetos y el espacio geográfico se fortaleció con el giro espacial. Cuando, “las ciencias que aparentemente eran la piedra angular del mundo moderno teñido de racionalidad no pueden escapar al derrumbe de las certezas. Por una parte, el progreso científico ha modificado radicalmente los patrones de conocimiento. Por otra parte, las ciencias sociales tratan de construir nuevos patrones de comprensión de los comportamientos humanos que no pueden asirse de los mismos postulados que les daban certezas en un pasado, ni tan remoto” (Lindon y Hiernaux, 2010, p7)

Debido a la necesidad de ir más allá del intento de clasificar, ordenar, estructurar, y demás acciones que las ciencias sociales pretendían llevar a cabo; la geografía por su misma supervivencia intentó responder al contexto académico e intelectual. Empezó así, la articulación desde preocupaciones en común con la sociología, antropología, psicología y demás ciencias sociales preocupadas por el funcionamiento de la sociedad. Sus análisis desde entonces pretenden responder a las preguntas surgidas en el ámbito de las ciencias sociales, con la articulación del espacio geográfico como su categoría principal.

En la medida que dicho concepto (espacio) engloba todo aquel lugar donde se dan los acontecimientos sociales, y que, junto al tiempo, juega un rol imposible de ignorar: los análisis geográficos pretenden posicionarse como las interpretaciones, con las cuales comprender profundamente las dinámicas de la sociedad. A partir de dichas transformaciones, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la geografía dio el denominado giro espacial. Desde entonces, la geografía constituida como un campo en el cual existen varias ramas ofrece una gama amplia de enfoques y corrientes.

La geografía, distribuida en grandes campos, muy relacionados con la clasificación de los estudios sociales hecha por Habermas en 1978 y sistematizada por Tim Unwin en “El lugar de la geografía” (1992), se dividió en tres grandes campos epistemológicos. Las geografías técnicas, son el primero, aquí se ubican la geografía física y humana, cuyos estudios buscan responder a intereses puramente técnicos, relacionados con la recolección de información. Elementos como los censos, usos del suelo o la formación geológica de cierta región son algunos ejemplos (Unwin, 1992.)

Por otra parte, se encuentran las geografías humanísticas, caracterizadas por intereses prácticos. Son aquellos estudios en los cuales lo hermenéutico prima, porque busca comprender, analizar y retroalimentar los fenómenos estudiados. (Uwin, 1998). En este campo del conocimiento, se ubican todos aquellos trabajos que generan reflexiones e interpretaciones sobre algún caso en específico. En ese sentido, las reflexiones didácticas, preocupadas por la forma de enseñar y aprender geografía, se encierran muy bien dentro del espectro, histórico-hermeneúatico, (aunque haya propuestas con otros enfoques) es el caso del actual trabajo.

Luego, se encontrarían las geografías críticas, que, según, Uwin (1992) al momento de adjetivarse con el término “crítica” buscan comprender, analizar y repensar los fenómenos estudiados. Son aquellos estudios que tienen intereses emancipatorios en la medida que investigan problemáticas específicas, con el objetivo de comprenderlas, criticarlas y proponer su cambio. A pesar de lo anterior, no se podría juzgar a los demás estudios como trabajos que no buscan la transformación de la sociedad. En este caso, se trata de clasificar los tipos de investigación con su interés más inmediato, sin obviar nunca que todos aquellos trabajos, técnicos o hermenéuticos, pueden ser insumos o pasos previos, hacia la construcción de una sociedad nueva.

Con relación a todo lo expuesto, ahora se enunciarán las características de la investigación para dejar en claro el marco teórico en cual se enmarca.

Esta experiencia se caracteriza por la manera de abordar el papel de las personas dentro de la sociedad y el espacio geográfico. Busca comprender cómo los vínculos sociales pueden ser una dimensión desde la cual fortalecer la organización social y transformar a su vez el espacio, con sus dinámicas sociales. Tiene por objetivo reflexionar de manera didáctica, sobre la enseñanza de la geografía, en específico el espacio urbano. En ese orden, la investigación busca analizar las condiciones de posibilidad de la escuela, para dar una formación que promueva la organización social desde la construcción de vínculos sociales sanos, en la materia de ciencias sociales, desde la geografía.

El proyecto se ubica en el horizonte epistemológico de las geografías humanísticas, que representan un enfoque en el cual “la experiencia vivida es la fuente original de las nociones científicas” (Delgado, 1989, p.4). Puesto que de lo vivido subyace todo el conocimiento que se puede construir, los humanos crean gran parte de las nociones que los guían a partir de lo experimentado. Esas nociones van más allá del conocimiento científico y se inmiscuyen con todas las demás facetas del ser, entre ellas, lo emocional, lo conductual, lo relacional y lo social.

Lo humanístico abre entonces la posibilidad de estudiar las partes de las personas, que son subjetivas, complicadas y fluctuantes. Procesos tales como la formación de los vínculos sociales, la organización social o el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentran dentro del gran espectro de lo particular-subjetivo, porque cada individuo experimenta de manera única la construcción de cada una de las dimensiones mencionadas. Otro motivo por el cual el trabajo se ubica en lo humanístico es que se encuentra inmerso en el estudio de la enseñanza de la geografía, un campo que exige en sí mismo, por su carácter educativo, la apertura suficiente para

entender que el aula es un lugar amplio, flexible y diverso, en donde los proyectos son llevados a cabo con sujetos distintos y únicos.

Desde el momento en el cual se concibe trabajar en la escuela, cuando se parte de una idea en la que los sujetos tienen cierta libertad para escoger, y donde sus acciones influyen: el estudio no puede estar orientado por lentes deterministas, sino por medio de posibilidades más amplias, sin olvidar el contexto circundante. Acompañar y evaluar requiere concebir procesos particulares, enseñar exige encontrar maneras eficaces de ser entendido, comprender lo que han aprendido los estudiantes, requiere la capacidad de analizar la práctica y las formas de aprehensión. Así, un enfoque humanístico es necesario para lograr atender el gran mundo de la escuela y el infinito universo de posibilidades que crean los humanos al moldearla y cambiarla una y otra vez.

Por último, el trabajo se encuentra ubicado en el campo de lo histórico-hermenéutico, con intereses prácticos porque lleva a cabo el análisis reflexivo sobre lo que es y representa cada categoría con relación al mundo y entre ellas mismas. Busca entender su funcionamiento, impacto y valor, para ser usadas en el escenario escolar. Para ese objetivo, se definen y contextualizan los vínculos sociales, la organización social y la enseñanza de la geografía, en función de varios intereses prácticos con respecto a la vida escolar y el escenario social.

Con relación a la enseñanza geográfica se indaga en la práctica docente y la forma de mejorar la didáctica para la aprehensión de la geografía. Dentro de la misma categoría: lo que se enseña, también busca ser un conocimiento práctico para los estudiantes, porque es necesario lograr entender la ciudad de manera esquemática y profunda. En una segunda instancia, los vínculos sociales son pensados en dimensiones prácticas, en tanto representan herramientas para fortalecer el trabajo en grupo y la organización social desde formas de relacionamiento

mejoradas. Por último, fortalecer la organización social, fuera de los intereses emancipatorios preconcebidos, también es una labor práctica, si se entiende que se están formando habilidades para fortalecer la “organización social” en abstracto. Es decir, no una en específico, ni las existentes, sino las habilidades de los individuos para trabajar en grupo de forma cotidiana y constante, en función de sus deseos y necesidades reales.

En síntesis, la propuesta investiga cómo mejorar varias prácticas. Las que tienen que ver con el quehacer docente: la enseñanza geográfica. También, pretende contribuir al mejoramiento de las prácticas de relacionamiento social en el aula como una alternativa a la hostilidad y violencia escolar. Y, por último, fortalecer los procesos de trabajo en grupo desde el colegio, para que se logren maneras de organizarse mucho más prácticas, y a la vez, para que se fortalezcan las habilidades organizativas de cada uno de los estudiantes.

A partir de lo anterior, con la perspectiva epistemológica sentada, se definen teóricamente las categorías esenciales del trabajo: vínculos sociales, organización social y enseñanza geográfica.

Los vínculos sociales se pueden leer de varias maneras. Con relación a la infancia: los vínculos se forman desde el vientre, desde el nacimiento, y en adelante en el núcleo familiar. De tal forma, los vínculos se construyen desde que surge la vida. El corpus inicial de lo que serán los vínculos con el mundo a lo largo de la experiencia vital, se construye en etapas muy tempranas. Según Doménech y Tur Porcar (2018), los vínculos se refieren a las relaciones afectivas duraderas, establecidas con figuras de apego. Estos vínculos emocionales brindan seguridad, estabilidad, autoestima y facilitan la comunicación emocional. Ellas enfatizan la importancia que tiene suplir la necesidad de vínculos familiares en la infancia, para la correcta formación de los niños, y dicen que los vacíos presentados en estas etapas se expresarán de formas negativas en

las siguientes. Zubizarreta y García (2019), se refieren a los vínculos sociales como las relaciones afectivas y de confianza, que se establecen entre individuos y grupos, que permiten entablar modos de vincularse efectivos en función de beneficios diversos. Fuera de su parecido con los demás estudios, hacen un esquema en el cual caracterizan las formas de apego en: seguro, inseguro, evasivo, resistente, organizado y desorganizado, eso para identificar maneras asertivas en la hora de relacionarse con cada individuo.

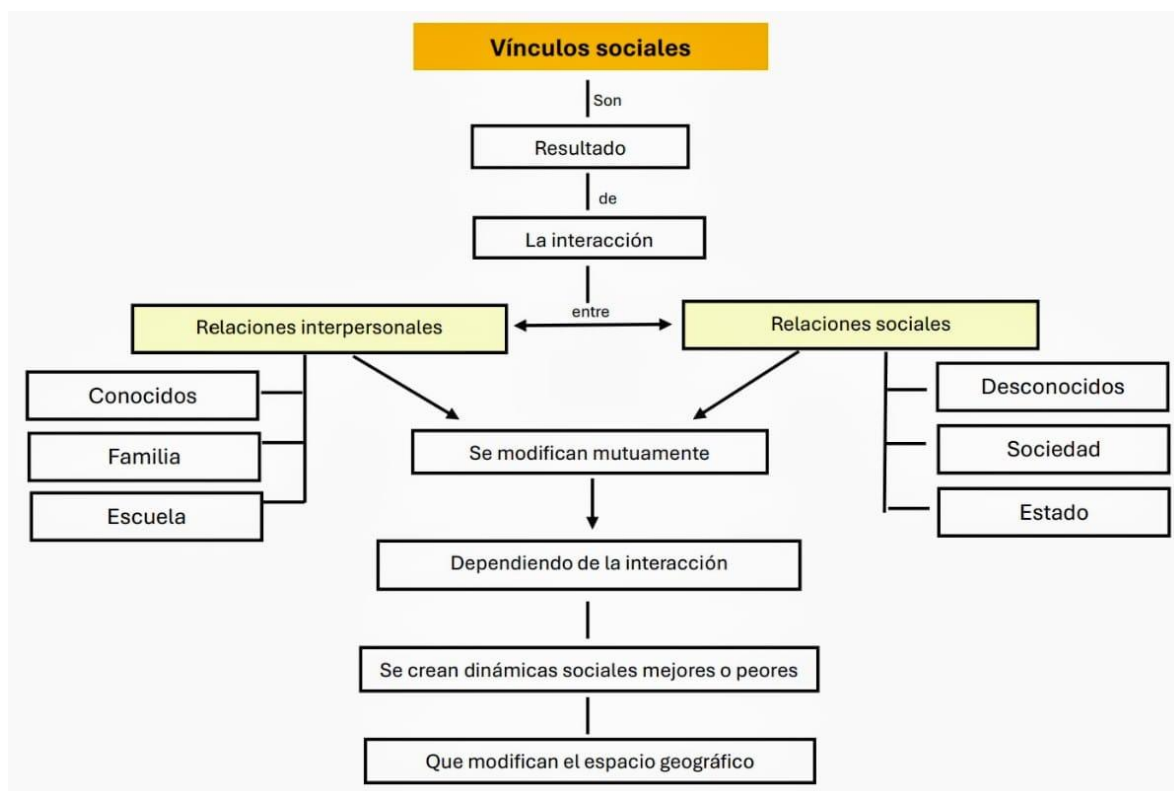
En otra perspectiva, “cada tipo de vínculo social puede ser definido a partir de dos dimensiones: la protección y el reconocimiento. Los vínculos son múltiples y de naturaleza diferente, pero todos proporcionan a los individuos, al mismo tiempo, la protección y el reconocimiento necesarios para su existencia social” (Paugman, 2008, p. 8). Según Paugman (2008) la protección remite al conjunto de soportes que el individuo puede movilizar frente a sus necesidades, (recursos familiares, comunitarios, profesionales, sociales) mientras que el reconocimiento remite a la interacción social que estimula al individuo al proveerle de la prueba de su existencia y de su valor.

Por otra parte, Torres, (2002) define los vínculos sociales como: las *relaciones interpersonales y colectivas* que se establecen entre individuos dentro de una comunidad. Estos vínculos pueden estar basados en la intimidad personal, la profundidad emocional, el compromiso moral, la cohesión social y la continuidad en el tiempo. Además, los vínculos sociales pueden variar en intensidad y naturaleza, desde relaciones jerárquicas y de dominación, hasta lazos afectivos intensos en comunidades emocionales contemporáneas.

Con una mirada dialéctica e integral de los vínculos sociales se definen dichas relaciones como las conexiones emocionales y afectivas, establecidas entre individuos. Estos vínculos pueden manifestarse en relaciones de amistad, familiares, románticas o en cualquier tipo de

interacción interpersonal que involucre emociones y afectos. La manera en cómo nos relacionamos con los demás y cómo nos vinculamos emocionalmente con ellos: está influenciada por la estructura social en la que vivimos. Nuestras relaciones afectivas contribuyen a la construcción y reproducción de la estructura social en la que estamos inmersos y los vínculos afectivos y sociales se retroalimentan mutuamente. Eso provoca que las relaciones afectivas influyan en la forma de relacionarnos en la sociedad, y a su vez, la estructura social en la que participamos moldee la naturaleza y calidad de nuestros vínculos afectivos. (Arango, 2003) Por lo tanto, comprender la interacción entre los vínculos afectivos y sociales es crucial para entender cómo nos relacionamos con los demás, cómo nos integramos en la comunidad y cómo contribuimos a la construcción de una convivencia positiva y solidaria en la sociedad. Para comprenderlo de forma esquemática se ilustra la siguiente figura.

**Figura 2.** El funcionamiento de los vínculos sociales.



Fuente: Elaboración propia a partir de lo expuesto por Arango (2003)

En una última línea, en el contexto nacional, “los vínculos sociales constituyen formas particulares de regulación a través de las cuales los individuos negocian las normas sociales, ajustándolas a sus intereses y necesidades” (Sánchez 2008, pg8). Significa que los vínculos, en el caso colombiano, ante la inoperancia del Estado y otras instituciones sociales, han tomado un papel importante en la regulación de la sociedad, desplazando normas y leyes ineficaces. Los vínculos producidos en dicho contexto tienen efectos negativos. Son clientelistas y patronales, ejercen relaciones de fuerza coercitivas y desiguales en la regulación de los ciudadanos, por lo cual, apoyan la injusticia social y paradójicamente minan los demás vínculos sociales fragmentándolos y destruyéndolos.

Un ejemplo de ello se muestra en un estudio de caso del Caribe colombiano. Canal, (2015), abordan cómo se ha fragmentado el vínculo social de la comunidad de Nueva Venecia (Magdalena) a partir de la masacre de líderes sociales por parte de grupos armados. Muestran cómo ha sido el proceso de reconstrucción de los vínculos, con ayuda de la memoria y la comunicación. La comunidad revela los vínculos sociales como necesarios para una mejor convivencia y una colaboración más eficiente. Por el lado de la memoria, demuestran la necesidad de construirla de forma colectiva, para tratar de impedir y resistir ante las formas de relacionamiento predominantes allí, y en gran parte del país. (Canal et al, 2015).

Los vínculos sociales pueden ser según lo expuesto, una categoría dialéctica porque moldean las formas de relacionamiento y a su vez la sociedad, en un ciclo que se repite constantemente (Arango, 2003). Representan conexiones emocionales y afectivas en las cuales se mezclan, (en diferentes medidas) distintos sentimientos, que, sin embargo, se pueden entender a partir de dos dimensiones; la protección y el reconocimiento (Paugman, 2008). Ambos vínculos son necesarios para la formación de los individuos y el fortalecimiento o debilitamiento de las relaciones entre ellos y también entre grupos. Todo esto se expresó en la investigación de Sánchez (2008) y en el caso de Nueva Venecia. En aquellos trabajos, se evidencia de forma clara cómo los vínculos entre personas y grupos alteran la comunidad y el espacio, en este caso, de manera negativa. A pesar de eso, los autores de los trabajos hacen el llamado a romper con el ciclo de vínculos dañinos que moldean la sociedad colombiana. Así, resulta necesario hacerse consiente de las formas en cómo nos relacionamos y se relacionan nuestros allegados. Se trata pues, de corregir las malas prácticas y enmendar los daños presentados hasta el momento.

Con relación a la escuela, se encuentra una gran variedad de trabajos y atención a las primeras etapas de la vida. Entre ese espectro, se encuentran muchos estudios con relación a la

educación, debido a que la escuela es una protagonista esencial en la formación, cuidado y fortalecimiento de los vínculos sociales. Por eso, Tur-Porcar (2018) abordan las formas de relacionarse entre la familia y los maestros, ya que son los principales cuidadores (lo quiera ser o no) de los infantes. Entre padres y docentes se modifican los vínculos, y se construyen de maneras muy heterogéneas dependiendo de las relaciones que sostengan, sin embargo, es seguro que esas interacciones afectaran a los estudiantes en distintas facetas de su formación, por lo cual, es deseable que dichas interrelaciones se establezcan de la mejor manera posible (p 341). Una buena relación entre ambas partes resultara en un trabajo conjunto en la educación de los niños. Adicional a ello, en este estudio aparece de nuevo el reconocimiento como un vínculo esencial para el funcionamiento óptimo de las relaciones sociales, como se puede evidenciar.

Por otra parte, pero con gran relación, Fernández y Ceballos (2015) estudian las consecuencias de la violencia escolar, lo cual se asocia en gran medida con los problemas que estudian Palacios y Cárdenas, (2003) acerca de la individualización; producto de las transformaciones del último siglo sobre las familias. También tiene relación con las conductas antisociales de Rosenfeld, (2015) que son producto de debilidades y falencias en la construcción previa de los vínculos sociales. Juntos elementos (individualización y conductas antisociales) son los factores que tienen por consecuencia la violencia escolar que luego, generan otra gama de problemas convivenciales. Lo común en casi todos los casos, son los vacíos que tienen los niños y jóvenes en la construcción de sus vínculos con sus figuras de apego y, además, la ausencia de una respuesta de la escuela frente a esas realidades.

Entendida la necesidad de construir mejores vínculos sociales, las principales problemáticas con respecto a este campo son: primero, la manera negativa en cómo se construyen los vínculos hoy en día en Colombia, enmarcados en el clientelismo, el tráfico de

influencias, el patronazgo, el paternalismo, el machismo, racismo y la cultura mafiosa (conductas antisociales). La segunda problemática se enmarca en las dinámicas económicas globales, que guían las relaciones sociales hacia una predominancia de visiones mercantiles y materialistas para desembocar en la individualización de las personas. En consecuencia, se acercan hacia otras conductas antisociales como el egoísmo, la envidia, la intolerancia y la violencia en última instancia.

Para finalizar con la primera de las categorías (Vínculos sociales) y conectar con la Organización Social, de acá en adelante (O.S). aparece Fernando Uricoechea (2001), quien hace un recorrido histórico por el concepto (O.S), y propone los vínculos esenciales que conforman y mantienen las organizaciones. Estos son el Reconocimiento, la reciprocidad, el parentesco y la solidaridad. Dichos vínculos, “se presentan en cada relación social, entre individuos y también entre organizaciones” (p 36). Uricoechea (2001) expone cada vínculo con relación a la forma en como se ha entendido históricamente, en el estudio de la organización social. Es decir, identifica, el reconocimiento, la solidaridad, reciprocidad y el parentesco, como los principios básicos para que la organización social se mantenga en el tiempo y funcione. Además, ese ejercicio lo contrasta con estudios sociológicos sobre la O.S, y el resultado, es el acuerdo sobre los vínculos sociales como elementos importantes, con relación al éxito, medido en tiempo de existencia, y el logro de los objetivos de la organización social.

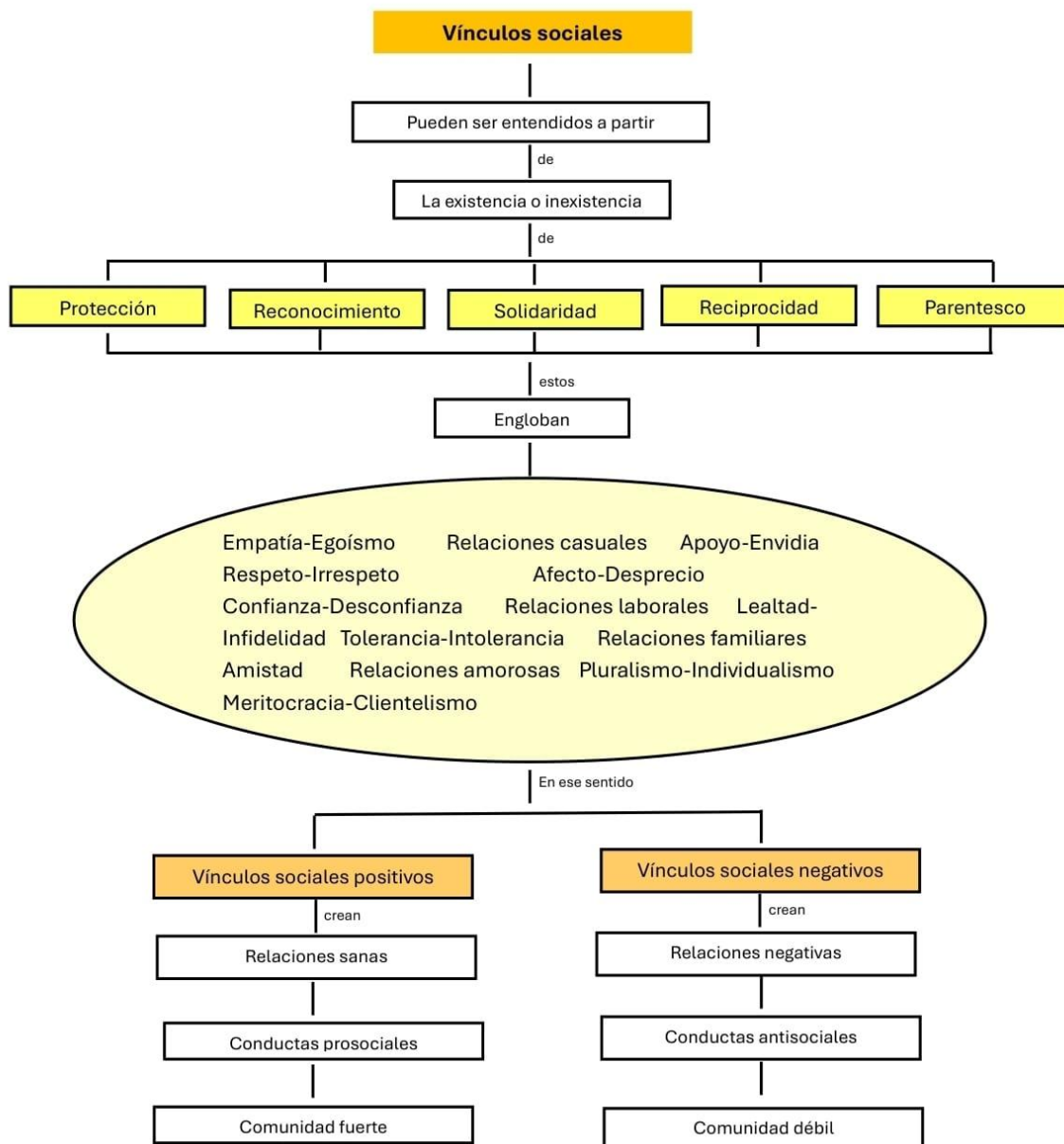
A continuación, se definen los vínculos sociales puntuales que guiarán la práctica pedagógica. Es decir, los que se busca fortalecer. Estos representan el acuerdo teórico entre quienes han estudiado los vínculos sociales y la organización social. En ese sentido, se implementan: la protección y el reconocimiento, que plantea Paugman, y los tres adicionales

planteados por Uricoechea, quien también incluye el reconocimiento junto a la reciprocidad, el parentesco y la solidaridad.

En primer lugar, el vínculo sobre el cual se encuentra la mayor coincidencia: El reconocimiento. Este vínculo hace referencia a “la relación que establecen dos o más partes entre sí, donde cada una acepta la validez, valor e importancia en la realidad, del otro, mutuamente” (Paugman, 2008, p.2). Por otro lado, la reciprocidad, refiere a una relación de intercambio mutuo entre las partes. Esta puede ser de naturaleza afectiva o material, (Uricoechea, 2001) Sin embargo, el intercambio tiene que ser uno a uno, es decir, que cada parte tiene que retribuir lo que recibió en pro de mantener este vínculo sano y fuerte.

En cuanto al parentesco, alude a la necesidad de las partes, por encontrar entre sí, un elemento común que los haga parte de un grupo más grande, que a su vez los haga sentir más cercanos o parecidos, para que de esa forma entablen una relación de cercanía. (Uricoechea, 2001) En siguiente lugar, la solidaridad remite tal vez al sentimiento más difícil de establecer porque este necesita de los primeros vínculos, y refiere al deseo de que el otro simpatice, entienda y lo ayude material o emocionalmente a uno, y así mismo, el individuo sea capaz de hacer lo mismo con el otro. Por último, la protección, se “refiere a los “recursos” que le brindan las otras partes, a una de ellas, para que se pueda desarrollar a sí misma. Estos recursos pueden ser emocionales, materiales, sociales, profesionales, etc.” (Paugman, 2008 p2.)

**Figura 3.** Los elementos y las variables de los vínculos sociales.



Fuente: Elaboración propia a partir de las reflexiones sobre lo expuesto por los autores.

De esta forma, son cinco los vínculos sociales, los que engloban todos aquellos sentimientos y emociones que conectan a las personas y las hacen relacionarse de varias formas, entre ellas: la organización social. Es a partir de los cinco vínculos enunciados y de sus definiciones que se llevara a cabo el trabajo. Se define así porque son sobre los cuales se

encuentra acuerdo teórico y académico, además, pueden aglomerar todas aquellas relaciones de apego emocional propuestas por quienes han caracterizado “los vínculos sociales”. De ese modo pueden ser los más idóneos para desarrollar un plan de trabajo que logre conectar a los estudiantes entre sí, para lograr fortalecer el trabajo en grupo y la organización social.

Por otra parte, en cuanto a la categoría “organización social” de manera más puntual, es un concepto pragmático, lo evidencian todos los trabajos que la enuncian. En una síntesis dada por una de las organizaciones sociales consultadas: la organización social: es cuando un grupo de personas se unen para ver los problemas que les afectan en su comunidad y le buscan soluciones. Los problemas pueden ser de carácter social, cultural, económico, político y productivo. La organización, es la estructura que se da a un grupo de personas para funcionar de acuerdo con un método y a un objetivo común. Cuando varias personas deciden organizarse lo hacen porque tienen intereses o problemas comunes que les exigen su unión para poder enfrentarlos (Ruiz Lorente, J. E, 2008, p.10)

La organización social es una institución común, creada para aglomerar individualidades y adoptar una figura que avale las acciones y los objetivos, antes, particulares. Mediante ella se modifica la realidad, es un agente transformador dotado de fuerzas mayores a las individuales, de las cuales brotan muy pocas opciones de cambio y agencia. Lo particular no está dotado de vínculos sociales que respalden las modificaciones en la realidad social o común, pues allí habitan todos los actores de la sociedad, sin los cuales es imposible transformar los contextos. En una visión democrática del mundo, el pluralismo da la pauta, por lo cual se debe tener en cuenta a los demás miembros del conjunto social, antes de afectar lo común. La organización resulta entonces en un cuerpo social que vincula a las personas y se vincula con la sociedad en una lectura integral de la realidad, donde las y los ciudadanos deben participar activamente por

mejorar las condiciones actuales, y a la vez, consensuar sus acciones en el mundo, entre ellos y con los demás.

A parte de su carácter vinculante, democrático y transformador, la organización social es una opción para mejorar la sociedad desde la medula espinal. Cuando Sánchez habla de los vínculos dañinos existentes en Colombia, se refiere a las formas antisociales e individualistas de relacionamiento entre personas, de Rosenfeld et al (2015) y Palacios y Cardenas (2006).

Describe los patrones dañinos en las formas de relacionamiento colombiano. Menciona cómo las conductas negativas afectan la sociedad en general, es allí, donde aparece relacionado Arango (2003) con la visión dialéctica de los vínculos sociales y las reflexiones sobre el modo en el que se deben dar las relaciones sociales e interpersonales en función de producir y transformar las estructuras existentes.

Se trata de cambiar las formas de relacionamiento de las personas en la vida cotidiana para que, en un proceso largo, las comunidades y más adelante la sociedad gire hacia una expresión de sí, más justa, equitativa, igualitaria y empática. Para ese objetivo, la organización social puede jugar un rol significativo si tiene dentro de ella valores como el reconocimiento, la solidaridad, la reciprocidad, el parentesco y la protección propuestos por Uricoechea y Paugman. Los integrantes de la organización y que son también parte de la sociedad al mismo tiempo, empiezan desde sus relaciones interpersonales, a romper con los patrones dañinos y transformar “inconscientemente”, y a la vez, por las acciones organizativas, “conscientemente”, la sociedad.

La relación entre vínculo social y organización social en este trabajo, la articula la enseñanza de la geografía, en específico el espacio urbano. Según el DANE, (2018) el 77% de la población colombiana vive en centros urbanos, lo que indica que la mayor parte de la población habita con constancia ciudades y cabeceras municipales. Además, el porcentaje restante mantiene

relaciones con centros urbanos por diversos motivos. Significa que el espacio urbano, se ha convertido en un lugar que se relaciona con casi la totalidad de los habitantes del país.

El fenómeno de lo urbano y su interacción constante, incluso con quienes no se ubican en dichos espacios, lleva a la necesidad, por parte de las personas, de comprender como funcionan. Saber moverse en los entornos citadinos, comprender las formas de comportamiento que se dan, y que a veces se deben adquirir, es necesario para quienes no provienen de la ciudad, pero deben recorrerla en algún momento de la vida. Por su parte, quienes la habitan a diario también deben adquirir habilidades para caminar la ciudad, esas destrezas tienen que ver con la espacialidad; la orientación, la predicción de situaciones, la memorización de rutas. También requieren habilidades temporales, sociales e interpersonales en función de lograr habitar lo urbano de maneras efectivas y saludables.

A partir de todo lo anterior, lo urbano y la ciudad resulta en un conjunto de saberes y aprendizajes necesarios para la vida. La escuela entendida como la institución que forma a los ciudadanos futuros y en ellos, las habilidades necesarias para el trasegar en la existencia, toma un papel relevante a la hora de formar habilidades espaciales, temporales, sociales e interpersonales. Por otro lado, la ciudad colombiana actual, también necesita ser atendida y habitada de otros modos, por el bien de la misma y de sus habitantes.

En los diferentes centros urbanos del país, tienen presencia muchas problemáticas relacionadas con la pobreza, la desigualdad, la inseguridad y la violencia. También existen dificultades con respecto a situaciones más específicas, como la limpieza, el tratamiento de basuras, la contaminación de los cuerpos de agua y el aire, el cuidado de lo público y el patrimonio, la informalidad, la inmigración, etc. Todas esas dinámicas hacen de la ciudad

colombiana, espacios geográficos convulsionados con una necesidad gigantesca de ser atendidos de formas integrales.

Al respecto, la ciudadanía, en la perspectiva de muchos autores de distintas disciplinas, parece ser un atributo que se debe formar en los estudiantes pensando en construir una sociedad ideal. Entre ellos, Souto es uno de los maestros que más ha trabajado el asunto de la enseñanza de la geografía y la ciudadanía como objetivo en la formación del alumnado. Para ello, ha propuesto “la selección de contenidos didácticos asociados a los problemas sociales relevantes, con el objetivo de hacer una propuesta sustancial para la participación ciudadana” (2024, p96).

Otro de los académicos que liga espacio y ciudadanía es el geógrafo Horacio Capel (2003) especializado en el estudio de la ciudad y el patrimonio. En varias de sus obras aborda el tema desde tres categorías: *urbs*, *civitas* y *polis*. En su artículo “Los problemas de las ciudades. *urbs*, *civitas*, *polis*” habla sobre varios temas complejos para la ciudad y liga su solución a la educación y la formación de ciudadanos. En ese sentido, “tenemos necesidad de pensar e imaginar la ciudad en su conjunto, de manera integrada, teniendo en cuenta todas las dimensiones que hay en la ciudad y a las que hemos aludido, es decir su carácter de *urbs*, de *civitas*, de *polis*.” (p 18)

Las categorías mencionadas por Capel son tres, la primera, *urbs*, se refiere a la ciudad como hecho físico, a su arquitectura, mobiliario, paisaje, infraestructura y extensión territorial. *Civitas* es la ciudad como producción social y cultural, con énfasis en las conductas de las personas y las relaciones entre ellas y colectivos, y *polis* se refiere al ámbito y condición de las relaciones de poder y el ejercicio de los derechos ciudadanos y libertades públicas. (Capel, 2003)

Estas tres dimensiones de la ciudadanía se relacionan entre sí. El medio físico se mezcla con el medio social, el medio social con las relaciones sociales y de poder, y estas con el medio físico; entre todas se articulan y el trio de estos conceptos y sus relaciones crean a los ciudadanos de mejores o peores maneras, depende de las vivencias que haya tenido cada persona. Esto quiere decir que, *urbs*, *civitas* y *polis* son esenciales en la construcción de la ciudad y de los ciudadanos en todos sus ámbitos, (físicos, sociales, políticos, culturales). A pesar de ello, la gran mayoría de las personas son, o muy mal formadas en dichas dimensiones, o ni siquiera son conscientes de la existencia e importancia de estas, o de plano las ignoran voluntariamente. Prueba de ello, son los paisajes urbanos que predominan en la ciudad, las situaciones cotidianas de falta de empatía, el irrespeto a los demás y a lo público,

Es necesario hacer evidente la conexión entre lo físico, lo social, lo cultural y lo político. Analizar la relación entre esos espacios es relevante para hacer más consciente el ejercicio de habitar los lugares y los territorios. Más aún, si lo que se quiere es cambiar en forma consciente, los lugares. Comprender cada categoría es equivalente a entender la historia de la ciudad, los procesos que ha vivido, las transformaciones por las que ha pasado, las coyunturas por las cuales atraviesa junto con el ser humano como individuo. Todo lo anterior, en ámbitos físicos, y en lo correspondiente a lo simbólico.

Las categorías que propone Capel son en esencia los conceptos por medio de los cuales abordar las dinámicas relevantes del escenario social, y además, se unen con su idea de que la educación es la solución a los problemas de la ciudad (violencia, inseguridad, delincuencia, desigualdad, corrupción, individualismo, egoísmo.) Las categorías, se articulan a la lectura integral que este trabajo ha tomado hasta ahora, en el intento de construir vínculos sociales que dejen de lado patrones negativos. Busca que se incluyan, en las identidades y relaciones de las

personas: la protección, el reconocimiento, la solidaridad, el parentesco y la reciprocidad, junto a la capacidad y deseo de trabajar en grupo, y organizarse en formas efectivas para intervenir en el espacio que los rodea.

Como se ha evidenciado, cada categoría va más allá de sí misma y se relaciona con la sociedad y el espacio, cada una es entendida complejamente en relación con otra. Los vínculos sociales van más allá de las relaciones afectivas entre personas y se establecen como unas relaciones que afectan tanto a los protagonistas del vínculo, como a toda la sociedad y el espacio. La organización social va más allá de cambiar los entornos y condiciones materiales, y se centra en mejorar los vínculos en tanto que estos, son los que permiten su existencia. Entonces, la organización social, fortalece su carácter transformador cuando cambia algo en el mundo y a la vez, modifica las relaciones interpersonales, las formas de relacionarse entre personas, y mejora las maneras de convivencia en la sociedad. Por último, la enseñanza del espacio urbano va más allá de cumplir con lineamientos curriculares y cumple con el objetivo estatal, escolar y social de crear ciudadanos. A partir de las *civitas*, *polis* y *urbs*, se entiende el espacio, el cual trae consigo relaciones sociales que lo moldean junto a las personas en su forma de ser y actuar. Llevan consigo estas tres categorías la carga y la ambición de entender mejor el paisaje, el territorio y la ciudad, para habitarla y transformarla de formas positivas y críticas.

### **Capítulo 3 La estrategia metodológica para fortalecer vínculos sociales en la escuela**

Esta investigación se enmarca en la sistematización de experiencia. Metodología en la cual se lleva a cabo un trabajo concreto en el aula, u otros escenarios, para luego exponer los hallazgos y resultados de las intervenciones en el campo práctico. La metodología es muy usada para investigaciones de corte pedagógico y didáctico, porque permite a los docentes visibilizar sus apuestas a través de las actividades y proyectos desarrollados en sus salones de clase. Por otra parte, logra hacer del ejemplo su mayor elemento de exposición, también permite comprobar la idoneidad de las propuestas y logra ser una herramienta eficaz para entender otros factores relacionados a la labor docente, lo cual hace a esta metodología (sistematización de experiencia) un artefacto idóneo, tanto para investigar nuevas propuestas pedagógico-didácticas, como también, para indagar en la práctica docente diaria, o en este caso, inicial.

Claro lo anterior, es necesario adoptar un enfoque metodológico pertinente al momento de poner en diálogo dichas experiencias con lo propuesto y lo encontrado. Por eso la metodología cualitativa es relevante en este caso. También es idónea porque este trabajo busca comprender la manera de construir vínculos sociales en la escuela, desde la enseñanza de la ciudad, para mejorar las formas de organizarse de los estudiantes, objetivo mucho más cualitativo que cuantitativo.

La metodología cualitativa trae consigo las herramientas para llevar a cabo los objetivos del trabajo, porque desde su principal propósito (explorar y entender aquellos contextos en donde se dan las investigaciones) permite abordar en profundidad las situaciones del aula. También, admite un reconocimiento amplio en las percepciones, experiencias y significados que le dan los estudiantes a diferentes fenómenos de la vida, por lo cual, encaja en la búsqueda de establecer

vínculos sociales, que, ante todo, son relaciones subjetivas, fluctuantes y en constante transformación.

Aplica lo mismo a la organización social, cuyas dinámicas sumergen las relaciones sociales en un remolino de interacciones complejas en cada paso. Tampoco se diferencia de ese patrón la experiencia pedagógica, pues en ella se presentan escenarios diversos y diferentes entre sí. Por esos motivos y para lograr un análisis profundo, constante, y contextualizado de las experiencias de campo, el enfoque cualitativo es idóneo. Por otro lado, existe la necesidad de implementar herramientas acordes a este trabajo y esta metodología con el ánimo de lograr una entrada profunda en reflexiones amplias y provocadoras de análisis rigurosos, para hacer de esta experiencia, un caso relevante en el esfuerzo de hacer de las relaciones sociales escolares; vínculos fuertes capaces de soportar apuestas mayores en el porvenir.

Las “herramientas” adicionales para acompañar la investigación son tres enfoques, y una visión que permita pensar el espacio geográfico. El primero es el aprendizaje basado en proyectos, (ABP) el segundo es el colaborativismo y el enfoque artístico es el tercero. Cada uno juega un rol esencial para poder lograr los objetivos del trabajo desarrollado con los alumnos. En primer lugar, el ABP va a representar el sistema óseo, a partir del cual se articulará la experiencia pedagógica. El proyecto diseñado para desarrollar en el aula les dará el sostenimiento y equilibrio a todos los demás órganos de la investigación.

Este método (ABP) es pues, la estructura a partir de la cual se organizará la apuesta didáctica. Luego, el colaborativismo, será el sistema por medio del cual se trabajará a lo largo de todo el proyecto. Su función es la de transformar los esfuerzos individuales en una fuerza colectiva que propicie el logro de los objetivos planteados. En pocas palabras el colaborativismo es lo que articula cada una de las partes del organismo. Por último, el enfoque artístico es el

sistema por el cual circularán las ideas y la evidencia de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la experiencia. Es el enfoque mediante el cual se le dará vida y emoción al conocimiento puesto en práctica.

### **3.1. El aprendizaje basado en proyectos: “Ciudad utópica”.**

Según Sotamayor, (2021) el aprendizaje basado en proyectos representa el conjunto de experiencias formativas relacionadas con los intereses y necesidades de las comunidades educativas, organizadas en torno a sus problemáticas reales, pero articuladas a los objetivos de aprendizaje del currículo escolar. También, enuncian la importancia que puede jugar esta estrategia de enseñanza, en la captación de la atención de los alumnos, en la medida que el trabajo desarrollado en las aulas está plenamente relacionado con la vida real de los jóvenes y niños.

El ABP es una herramienta idónea en el momento aquel que se busca incluir activamente a los alumnos en el proceso de su formación, haciéndolos un poco más participes de lo que se les enseña y aprenden. Este enfoque también tiene beneficios relacionados con el orden y estructura que se le puede imprimir. Puesto que se debe seguir una estructura más o menos clara, diseñar un proyecto previo, y concebir espacios para la corrección de los errores o percances, las actividades pueden ser susceptibles de un control que vuelva cada vez más eficaz, el ejercicio de enseñar y comprender. (Sotamayor, et al, 2021)

Otro de los motivos profundos por los cuales el ABP es un enfoque educativo deseable, se centra en su potencia para llevar los contenidos y enseñanzas, hacia su transformación en aprendizajes significativos y memorables. Gracias a la relación directa entre estudiante, contenido y experiencia, se establecen vínculos cognoscitivos profundos porque el alumno

contribuye a escoger el problema, se involucra con su solución, por lo tanto, aprende para poder contribuir al proyecto, y en ese orden de ideas experimenta una relación más estrecha con sus aprendizajes. Fuera de sus ventajas y beneficios, el enfoque también está plenamente relacionado con los objetivos del trabajo. Si recordamos uno de los principales intereses del proyecto: fortalecer la organización social, se asume que la colaboración entre individuos y el establecimiento de proyectos es esencial para lograrlo. Por ese motivo, adoptar un enfoque que brinde la posibilidad de llevar a cabo las acciones que haría una organización de personas, resulta ideal.

La siguiente figura ilustrará la forma en la que se va a llevar a cabo el proyecto que articula cada categoría con los contenidos a abordar en las prácticas educativas.

**Figura 4.** Fases del proyecto



Fuente: Aprendizaje basado en proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje de hoy. (p11) por, Sotomayor, C, Veccara, C, y Tellez, A. (2021). Fundación de Chile.

En la figura número cuatro se evidencia cinco momentos esenciales. La primera fase, denominada “desafío” tiene como propósito llevar a los alumnos el tema desde una pregunta problema, una cuestión intrigante o algún estímulo que genere la curiosidad de los alumnos. En palabras de Souto, (2024) “contenidos didácticos asociados a los problemas sociales relevantes.”





















(p97) En este momento, se presenta el proyecto de tal manera que se muestre vinculante y llamativo. Para el caso de este trabajo el desafío consiste en crear un barrio que haga parte de una ciudad ideal a los ojos de los y las estudiantes, a partir de la identificación de los problemas actuales de la ciudad.

La segunda fase se denomina “investigación” en este momento, se busca indagar sobre la cuestión o el problema, comprender cómo solucionarlo o conseguir el objetivo planteado. Esta fase resulta esencial para cuestionarse, cómo son las cosas actualmente, cómo funciona el fenómeno investigado, qué fallas y qué elementos positivos presenta, cuáles son sus características y cómo podrían aportar a su transformación o mejora. De tal forma, en la etapa investigativa el profesor debe guiar las acciones desde varias perspectivas. Existen diferentes formas: la investigación se puede dar con la enseñanza del docente y se puede complementar con tareas de indagación en el caso de los y las alumnas. Para el caso presente, los alumnos deberán comprender como son y cómo funcionan las ciudades desde el esquema del trio *civitas, polis, urbs* y los vínculos sociales.

La tercera etapa: “creación”, consiste en la elaboración de productos de aprendizaje. En esta fase, el proyecto busca sacar a relucir las enseñanzas aprendidas a lo largo de la etapa anterior. A pesar de que los pasos pueden ser secuenciales, uno a uno, también se pueden dar paralelamente, de manera que, con cada indagación se cree un elemento o parte del elemento final. Ello dependerá de la manera en cómo se desenvuelva el curso o la forma en como lo quiera llevar a cabo el o la docente. Por otra parte, en este paso, la colaboración es esencial para conseguir llevar a buen puerto las actividades y propuestas de cada sesión, sin embargo, existen herramientas a través de las cuales hacer un poco más organizada y eficiente esta fase. (Uno de los instrumentos se puede encontrar más adelante en la figura 5. Por último, para el caso del

proyecto ciudad utópica, la “creación” consistirá en la construcción de un barrio en el que cada alumno hará su hogar y colaborará en la formación de los acuerdos y normas que regirán su barrio.

**Figura 5.** Rubrica de trabajo en equipo.

<p><b>Hago mi trabajo a tiempo</b></p> 	<p>1. Todavía estoy aprendiendo</p> 	<p>2. Algunas veces</p> 	<p>3. Casi siempre</p> 
<p><b>Ayudo a mi equipo</b></p> 	<p>1. Todavía estoy aprendiendo</p> 	<p>2. Algunas veces</p> 	<p>3. Casi siempre</p> 
<p><b>Escucho las ideas de mis compañeros</b></p> 	<p>1. Todavía estoy aprendiendo</p> 	<p>2. Algunas veces</p> 	<p>3. Casi siempre</p> 
<p><b>Comparto mis ideas con mi equipo</b></p> 	<p>1. Todavía estoy aprendiendo</p> 	<p>2. Algunas veces</p> 	<p>3. Casi siempre</p> 
<p><b>Trato a mis compañeros de equipo con respeto</b></p> 	<p>1. Todavía estoy aprendiendo</p> 	<p>2. Algunas veces</p> 	<p>3. Casi siempre</p> 

Nota: Las rubricas son instrumentos necesarios para que los grupos mantengan el orden y control entre sí y de ese modo contribuir al logro de los objetivos. En este caso, esta rúbrica busca funcionar como elemento de control del trabajo en grupo, que es la habilidad a fortalecer y el elemento de evaluación individual y grupal del trabajo desarrollado. Fuente: Aprendizaje basado en proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje de hoy. (p21) por, Sotomayor, C, Veccara, C, y Tellez, A. (2021). Fundación de Chile.

El último de los pasos en el proyecto consiste en la comunicación. Se puede dar de varias formas dependiendo de los acuerdos y lo que plantee el proyecto. Pueden ser actividades dirigidas a la exposición misma de los estudiantes a su comunidad educativa, puede ser mediante la producción de un documento que muestre las actividades desarrolladas; como se consiguieron los objetivos y las reflexiones sobre todo el proyecto en sí. También se pueden crear artefactos de divulgación como videos, podcast o publicaciones de diferente naturaleza en distintas plataformas de alcance público. Sin embargo, lo importante es lograr que los y las alumnas comuniquen todo lo que trabajaron y lograron mediante las actividades desarrolladas.

### **3.2. Aprendizaje colaborativo: herramienta para la práctica**

El aprendizaje colaborativo ha sido un enfoque didáctico de amplio estudio y experimentación en las experiencias pedagógicas sistematizadas y usadas para reflexionar sobre los resultados obtenidos con dicho método. Según León (2023) la colaboración como estrategia didáctica, se ha transformado en las últimas décadas, en una de las estrategias de mayor éxito para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes y para los docentes también. El colaborativismo se ha transformado en un enfoque transversal, es decir: se ha implementado en las aulas, con el objetivo de que los alumnos colaboren entre sí, y también se ha usado como un enfoque “docente” en la medida que busca la colaboración entre profesores y áreas para transformar las enseñanzas, en aprendizajes integrales y significativos.

De esa manera, León (2023) propone el enfoque colaborativo para lograr preparar a los estudiantes para la vida fuera del colegio. La metodología tiene muchas ventajas y oportunidades para ser explotadas. Entre ellas la posibilidad de convertir la práctica en un elemento didáctico. También, en muchos casos maximiza las posibilidades de implementar actividades y proyectos más complejos, los cuales serían imposibles con las meras intenciones del docente. Lo

colaborativo permite entonces, la gestión de materiales, recursos, esfuerzos y el mismo estudio de situaciones puntuales.

Todas las oportunidades que brinda el colaborativismo a los proyectos, para aprender y hacer de las actividades algo más provechoso, lo hace un enfoque ideal para esta investigación. La metodología carga sobre si misma características afines al proyecto, transformándose en un elemento imposible de ignorar, pues sería incoherente pretender fortalecer las habilidades de los estudiantes para organizarse mutuamente, sin tener en cuenta la colaboración como una fase, en los pasos que los individuos dan, previo al trabajo grupal y organizativo. En ese sentido, la metodología apunta a responder en lógica de ir de menos a más. Empieza por fortalecer las habilidades de los estudiantes para dialogar, acordar y actuar en grupo. De esa manera, la colaboración como habilidad, logra poco a poco responder a este proyecto e incluirse en la caja de herramientas de los y las estudiantes.

Por otra parte, las características del aprendizaje colaborativo también llevan a un escenario particular de gran interés en el proyecto. El hecho de que los alumnos deban colaborar entre sí, por la naturaleza de las diferentes situaciones en las cuales deben dialogar, debatir, tomar decisiones y actuar conjuntamente, contribuye a la creación de un escenario en el que cada joven interactúa de diferente manera con las demás personas. Es allí, cuando se presenta la situación clave de todo el proyecto: la construcción y retroalimentación de los vínculos sociales. En esas situaciones, las enseñanzas de contenidos, las reflexiones sobre las relaciones sociales, el trabajo en grupo y el arte, se pondrán a prueba, en la formación y fortalecimiento de los vínculos trabajados en el proyecto.

### **3.3. El enfoque artístico: herramientas de representación**

El uso de estrategias, actividades y enfoques relacionados con el arte ha venido tomando relevancia en la didáctica como un elemento significativo a la hora de construir conocimientos integrales. Además, la dimensión artística ha sido desde siempre una parte transversal a los humanos, desde las expresiones musicales, hasta las literarias y pictóricas. Es decir, el arte ha formado parte de la construcción de nuestra humanidad, constituyéndose como un elemento eminentemente educativo por su carácter representacional y transformador.

“El arte, al igual que cualquier construcción humana, no es otra cosa que un intercambio de significados. Una obra de arte, independientemente de su valor estético, tiene como característica fundamental: el tener la capacidad de ser exhibida, analizada y comprendida a partir del código de significados con la que fue construida y que tiene como finalidad el expresarlos de manera tácita o explícita” (Ríos y Ramos, 2011, p93)

En ese orden de ideas, intentar manifestarse artísticamente requiere llevar a cabo procesos cognitivos beneficiosos en lo que respecta al desarrollo intelectual y emocional de las personas. “Para atribuir sentido a cualquier obra artística es necesario que quede en evidencia la relación que puede presentarse entre la realidad que representa y nuestra propia experiencia de vida, ya que es sólo a partir de lo conocido que, el sujeto que aprende, es capaz de generar y modificar sus esquemas de conocimiento” (Ríos y Ramos, 2011, p93). De ese modo, el proceso enseñanza-aprendizaje y la creación de arte, son actividades diferenciadas únicamente por los intereses estéticos o performáticos, pero cada uno se encuentra enriquecido por procesos didácticos en la medida que, mediante la didáctica usada, se logra la comprensión del mensaje expuesto en la obra.

Interpretar, crear o analizar una obra de arte, exige, pero también forma las habilidades que la escuela debe encargarse de construir. No sería ilógico entonces, implementar una dinámica artística dentro del aula, que haga paralela la formación de habilidades asociativas, inferenciales, analíticas y críticas, para entender e implementar el arte en diferentes facetas, como también, para usar dichas habilidades en la vida cotidiana de los y las alumnas.

### **3.4. El pensamiento espacial, una habilidad transversal a los enfoques**

Como se ha enunciado desde hace tiempo en los círculos de la geografía y la didáctica geográfica, la disciplina que estudia el espacio y a los humanos en él, se encuentra rezagada en su rol científico y en el reconocimiento que recibe. Sucede lo mismo en su rol educativo y las labores dedicadas a enseñar la geografía de maneras efectivas. Eso significa que la geografía ha tenido un papel de segundo orden en las esferas académicas-científicas y del mismo modo ha sido sub enseñada y sub aprendida en las escuelas.

La situación resulta, entre otros muchos problemas, en los vacíos de la dimensión espacial de las personas. Dicha dimensión, se compone de habilidades conductuales e intelectuales. Al no ser formadas las habilidades espaciales, las personas omiten en su vida una perspectiva que les permite construir destrezas para habitar (conducta) y pensar (intelecto) el espacio, lo cual conlleva a que las relaciones que se dan, en y con los lugares, sean insuficientes para los mismos individuos.

Insuficiencia, pensada en términos de la incapacidad para habitar de buenas maneras el espacio y pensar en sus dinámicas. Un ejemplo de los vacíos en el pensamiento espacial que se encuentra muy seguido es la incapacidad para orientarse en los entornos urbanos. Otro, es la falta de conciencia del lugar geográfico en el que se vive, y los fenómenos que esa ubicación genera

en la vida cotidiana, ya sean factores climáticos, ambientales o sociales. Ese tipo de problemas dirige a las personas hacia la codependencia de otros individuos o de los artefactos tecnológicos cada vez más necesarios para hacer de las personas individuos funcionales.

La inexistencia del pensamiento espacial provoca la pasividad de los ciudadanos y la falta de posiciones críticas con respecto a los problemas políticos, económicos y territoriales que aparecen en la cotidianidad. Incluso, en el caso de los fenómenos globales, que también tienen efectos en asuntos cotidianos. En ese sentido, suplir la falencia en la formación geográfica de las personas, es una necesidad en cuanto al peligro que representa la pasividad, y un deber de la escuela y de la geografía en sí misma, en tanto desee trascender del segundo orden en el que se ha encontrado.

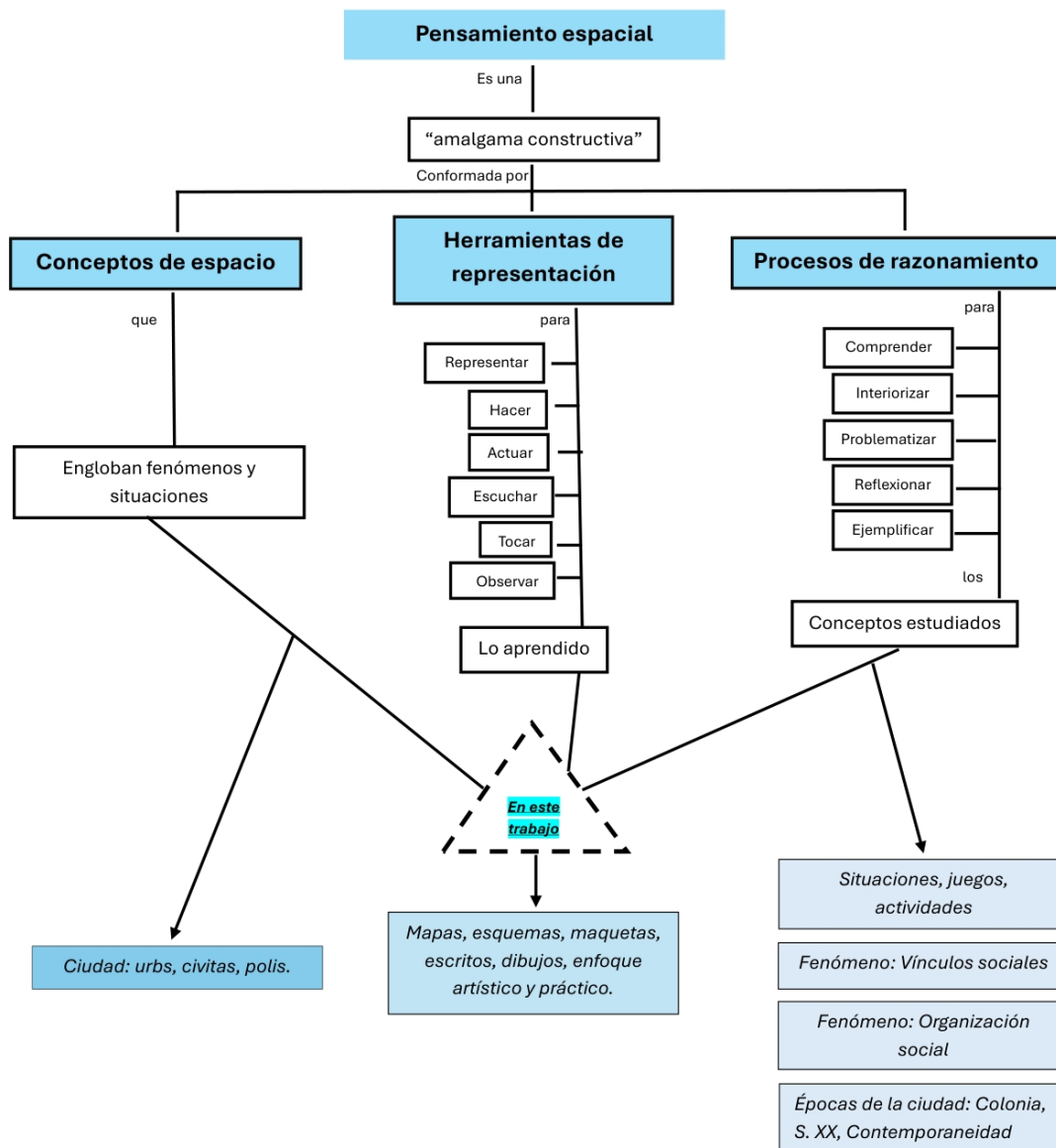
Desde la didáctica geográfica (el pensamiento espacial) “lo podemos definir como una forma de pensamiento, que se basa en una amalgama constructiva de tres elementos: conceptos de espacio, herramientas de representación y procesos de razonamiento” (Souto, 2024, p97). Los elementos mencionados deben ser trabajados con constancia para formar el pensamiento que se persigue. Cada uno puede representar una categoría a la cual responder al momento de enseñar geografía. Se debe contar con conceptos de espacio, para englobar problemáticas o fenómenos puntuales. Con herramientas de representación para reflexionar y observar el espacio, es decir las dinámicas que se dan en él. Por último, se deben promover procesos de razonamiento que permitan contextualizar, problematizar y reflexionar los contenidos enseñados.

El marco metodológico se moldea a partir de la búsqueda de formar pensamiento espacial. Los tres elementos con los cuales iniciar el proceso al respecto, son atendidos como se evidencia en la figura 6, a partir de la designación del concepto espacial a enseñar. Este, es la ciudad con sus dimensiones, *urbs*, *civitas*, *polis* (que también pueden ser consideradas como

conceptos para el proceso de razonamiento.) En el caso de las herramientas de representación, se concibió el enfoque artístico que ya se enunció para retratar los aprendizajes y las enseñanzas que se buscan desarrollar en el aula. Por otra parte, también se incluyen herramientas adicionales como los mapas y los esquemas.

Por el lado de los procesos de razonamiento, las categorías que trabaja todo el proyecto son usadas para llevar a cabo la enseñanza de la geografía, pero a la vez, para explicarlos en sí mismos. Es decir que los vínculos sociales y la organización social a la vez que se enseñan como habilidades y relaciones deseables entre las personas, son usadas para comprender el espacio urbano. Esto significa que los vínculos sociales y la organización social se enseñan en un doble sentido, en el normativo y en el conceptual. En lo conductual y en lo geográfico.

**Figura 6.** Los elementos para formar el pensamiento espacial.



Fuente: Elaboración propia de la “amalgama constructiva” de tres elementos para el pensamiento espacial, según Souto (2024)

Además de las categorías vinculo social y organización social, también se incluyeron otros elementos para impulsar los procesos de razonamiento. Estos son marcos históricos por medio de los cuales ejemplificar lo que fue y lo que es la ciudad, desde la *urbs, civitas, polis*. En resumen, la metodología en la práctica pedagógica forma pensamiento espacial por medio de la enseñanza de la ciudad (concepto espacial) ,desde el enfoque artístico para producir elementos de

representación de los aprendizajes e interiorizar de ese modo las enseñanzas al respecto de lo urbano. Para eso, se usan contenidos como el marco histórico de la ciudad, en abstracto y de Bogotá en sus distintas épocas, lo cual representa las herramientas mediante las que se razona y construye el esquema tripartita para pensar, analizar y habitar la ciudad.

### **3.5. Los instrumentos diseñados**

La implementación del proyecto contó con varias herramientas según las fases del trabajo. Para la recolección de información se llevó a cabo una encuesta que permitió obtener los principales datos de la población, con la cual se desarrolló la experiencia pedagógica. La información de principal relevancia a indagar se relacionó con los elementos socioeconómicos y los gustos o conductas de los alumnos. Con ello, se buscó contextualizar el entorno y el grupo con el que se iba trabajar. Averiguar de dónde vienen, donde viven y que condiciones socioeconómicas les afectan fue necesario para llevar a cabo una implantación pertinente con el contexto del lugar de la práctica. Por otro lado, saber sus gustos podía brindar información sobre ellos, y de esta manera, aportar ideas para implementar en las actividades a desarrollar.

Una vez hecha la contextualización del lugar de trabajo, se llevó cabo el diseño de toda la práctica pedagógica en función del proyecto que se relaciona con la enseñanza de la ciudad. Para eso, toda la experiencia se dividió en cuatro unidades didácticas con relación a las fases necesarias para cumplir los objetivos del proyecto. Cada unidad contó con la planeación de clase de cada una de las sesiones. Estas incluyeron presentaciones, actividades lúdicas, exploración de materiales didácticos y trabajo en casa. Además, cada sesión contó con diferentes herramientas relacionadas con el enfoque metodológico. En ese sentido, se incluyeron actividades artísticas y grupales.

### **Introducción a lo que se aprendió: inicio de la práctica.**

A partir de todas las labores desarrolladas previo al inicio de las actividades prácticas, fue concebida y diseñada la experiencia pedagógica. Quiere decir, que cada momento de la intervención fue pensado en función de mantener una coherencia con los objetivos del trabajo, el marco teórico adoptado y el marco metodológico definido. En ese sentido, la práctica sigue una secuencia de tres ejes (la ciudad como fenómeno, Bogotá desde *civitas*, *polis*, *urbs* y vínculos sociales y Barrio María Niwi) en lo que refiere a la enseñanza del espacio urbano, y uno para el taller “vinculación”. En lo que respecta al trabajo colaborativo y la intervención sobre los vínculos sociales, se desarrolla de modo transversal o en espiral, durante toda la práctica, y todo esto, lo engloba el aprendizaje basado en proyectos.

Para llevar a cabo la experiencia pedagógica, se dispuso de catorce sesiones distribuidas entre el 27 de febrero, cuando inició, hasta el 19 de junio, donde finalizaron las actividades. La práctica, se guio en función de una unidad didáctica diseñada para que al final de todo, los estudiantes elaboraran una maqueta de un nuevo barrio, fundado por ellos mismos a partir de todos los aprendizajes adquiridos por medio de las clases vistas previamente. Dicho proyecto fijó como objetivo, construir un barrio teniendo en cuenta las nociones *polis*, *civitas* y *urbs*. Esto quiere decir que los alumnos debían concebir su barrio desde una visión consiente de las dimensiones físicas, políticas y sociales.

El aprendizaje basado en proyectos buscó fijar una problemática u objetivo, a partir del cual actuar. Esta acción de fijar los propósitos, la debe llevar a cabo el docente junto a los estudiantes, o en su defecto, teniendo en cuenta el contexto de los alumnos, la escuela, o cual sea el entorno donde se pretende llevar a cabo un proyecto. En ese sentido, a partir de los intereses de este trabajo y la contextualización hecha, surgió la necesidad de aprender sobre el entorno

urbano, hacerse consciente de sus problemas y las razones por las cuales existen estos últimos, para proponer soluciones luego.

El contexto del escenario práctico, como es evidente, es urbano y se enmarca geográficamente en un sector central de la ciudad. Allí se encuentran todas las dinámicas que afectan a Bogotá. Desde la inseguridad, la prostitución, el tráfico de drogas, hasta el detrimento del espacio público y el patrimonio. Estas son las más evidentes y también las más graves. Sin embargo, la ciudad también está formada por otras facetas, marcadas por las categorías de Capel. En el caso del sector Samper Mendoza, se pueden evidenciar las expresiones de lo físico en los trazados urbanos y los estilos arquitectónicos de distintas épocas. Por ejemplo, en cuanto a lo social se pueden observar las dinámicas económicas, las formas de habitar el espacio, las expresiones simbólicas que existen y los problemas que generan la inseguridad, la pobreza o la desigualdad. En cuanto a lo político, se hace evidente en cómo se controla el espacio, desde la institucionalidad, pero también desde los grupos específicos de la zona, ilegales o marginales.

En ese contexto, comprender el espacio urbano, resulta imprescindible para los alumnos del colegio República Bolivariana de Venezuela. Más allá de que es una necesidad general de todos quienes habitan en la ciudad, para los jóvenes y niños de este sector, aprender y reflexionar sobre su entorno desde perspectivas críticas y problematizadoras, les brinda la posibilidad de entender su entorno en primera instancia. A partir de allí, ellos y ellas pueden posicionarse y cambiar con sus conductas y las de sus conocidos, la forma en la que se relacionan, y el espacio en el cual habitan.

De ese modo, las acciones de la figura 4 se desarrollaron así: el diseño consistió en construir la unidad didáctica del proyecto que se desarrolla junto a los estudiantes. (Recordar que uno de los enfoques es el ABP) Es el paso previo a toda actividad, por ello, el diseño engloba las

siguientes acciones: Desafío, investigación, creación y comunicación. La primera etapa consistió en concebir la estructura general de la práctica. Así, se dividieron las sesiones en tres ejes con cuatro clases cada uno. (Inicialmente se habían designado solo doce sesiones) Todo ello, solo se bosquejó, ya que se partió del hecho de que en el camino se darían modificaciones y situaciones que iban a requerir ajustes o flexibilidad. Además, planear las doce sesiones desde el inicio no resultaba viable por varios motivos. Uno de ellos se refiere a la falta de experiencia tanto con el grupo como en la del rol docente. Otro, tenía que ver con que la medición del tiempo es muy compleja y en la realidad no siempre se sabe con exactitud, cuánto va a durar una actividad, o cual otra se va a extender, mientras que otra distinta no va a durar lo previsto. Por ello, se designaron los contenidos para cada eje y a partir de allí, las planeaciones se desarrollarían conforme avanzara la práctica.

Con respecto al desafío, se fijó la idea de construir con el curso, su propio barrio desde cero, pensando en evitar los errores, problemas y cosas negativas de los barrios reales que habitan los alumnos. Para ello, se pasa a la siguiente fase, la investigación. En este eslabón del proyecto, corresponde desarrollar las indagaciones necesarias para cumplir el objetivo, o el desafío: superar las problemáticas de los barrios de los cuales provenimos. En este paso, es donde se desarrollaron las primeras diez sesiones. Divididas en tres ejes, el primero: La ciudad como fenómeno, el segundo, la “vinculación” y el tercero, Bogotá desde *civitas, polis, urbs* y los vínculos sociales.

Posterior a la “investigación”, sigue la creación, el ultimo eje de los cuales se compuso la experiencia pedagógica. En esta fase se llevó a cabo, la construcción del barrio ideal de los estudiantes a partir de todo lo que se vio en las clases anteriores. Por su parte, la elaboración de la maqueta se hizo con materiales reciclables, pinturas y demás recursos. También se diseñó el

reglamento de la comunidad, mediante la discusión y acuerdos grupales. Por último, se debe mencionar que la fase de comunicación de los logros del proyecto, que también se debe desarrollar junto a los participantes del mismo, no se logró realizar debido a la falta de tiempo. Sin embargo, con este trabajo, se pretende comunicar tanto los aprendizajes de dicha experiencia como los resultados íntegros del proyecto de grado, que en el fondo son los mismos.

A continuación, se narrarán todos los hechos de importancia en el campo de la práctica, se describirán los tres ejes de la experiencia pedagógica. De forma paralela, se le dará el análisis pertinente a cada elemento de importancia, para el trabajo de grado en función de los objetivos. Es decir: se va a reflexionar en clave de comprender como las actividades contribuyeron a formar vínculos sociales, cómo se trabajó en las habilidades para el trabajo en grupo, y cómo la *civitas*, la *polis* y la *urbs*, contribuyen a la enseñanza y aprendizaje del espacio urbano.

## Capítulo 4. La presentación y la ciudad como fenómeno: eje 1

### 4.1. La presentación de los talleres

La presentación dispuso de una sesión entera. En ella se llevaron a cabo la construcción de los acuerdos básicos y las actividades rompe hielos para que cada uno de los y las estudiantes se presentaran. Desde esta sesión, se pretendió hacer explícitos los vínculos sociales del reconocimiento y el parentesco. Se trató de conocer algunos aspectos de sus compañeros a partir de preguntas como ¿A dónde les gustaría viajar? y ¿qué edades tienen? La dinámica consistió en decir su nombre, destino soñado y edad, junto a las de sus compañeros. Es decir, que tenían que memorizar los tres aspectos de todos los que participaron antes, y al final decir sus tres datos, para que continuara el siguiente.

Cuando se trabajan los vínculos sociales, es importante iniciar lo más pronto posible con el reconocimiento de las formas en que se dan y explicitando la manera en la cual se desea, que se den. En el caso de curso 801, los vínculos están en formación. No están totalmente establecidos en la medida que los estudiantes no se conocían todos entre sí y que apenas iniciaban a compartir el espacio escolar. Si bien, algunos grupos de amigos si estaban conformados y la forma en la cual se relacionan esta permeada por algunos rasgos negativos como la hostilidad y la agresividad, también tenían rasgos positivos como el compañerismo y la solidaridad.

La actividad partió de la idea de lograr que se conozcan entre sí, e inicien su relacionamiento a partir de reconocer similitudes tan sencillas como sus edades y los lugares que desean visitar. Saber el nombre de alguien, por ejemplo, es esencial en el inicio de una relación, pues es difícil atribuirle algo (empatía, habilidades, defectos) a una persona, si ni siquiera se sabe

su nombre. Por otro lado, la actividad no se limitó a esos datos y en el camino afloraron otros, como la nacionalidad de sus compañeros, el deseo de viajar de vuelta a Venezuela o la región de donde provenían. También, se hicieron explícitos sus deseos y el tipo de estos. Es decir, reunirse con su familia, viajar con ella o conocer el mundo, y todo lo que expresaron estuvo relacionado desde lo emotivo. Allí, surgieron destinos soñados para ciertas cosas, como Brasil para bailar, México para probar comidas nuevas, Estados Unidos, para ganar dinero, para saber cómo es el primer mundo, o para quedarse allá, entre otros.

Este tipo de actividades, siempre producen otros datos, risas, preguntas adicionales o coincidencias. Así, se puede iniciar la socialización de lo que son como individuos y lo que desean. Se empiezan a mapear en las cabezas de cada alumno, su nivel de parentesco y reconocimiento con sus compañeros y a partir de ahí, se continúan los acercamientos posteriores entre ellos, sin que necesariamente intervenga algún maestro.

Posterior a la actividad, se expuso el proyecto a desarrollar a lo largo de las próximas sesiones. En dicha exposición se nombraron los tres ejes y la idea de fundar su propio barrio. Sin embargo, lo más importante de la explicación se centraba en las tres categorías de trabajo. Los vínculos sociales, la organización social y las categorías de la ciudad. Se explicó desde el inicio, la importancia de estos tres aspectos para el trabajo que se avecinaba. En seguida se habló de los vínculos sociales: reconocimiento, solidaridad, parentesco, reciprocidad y protección, con su relación en todas las actividades que haríamos, y con su vida diaria. Lo siguiente fue introducir a la geografía urbana y la importancia de aprender acerca de ella. Luego, se habló de lo esencial del trabajo en grupo para conseguir nuestros objetivos.

Las explicaciones introductorias son necesarias para hacer conscientes a los alumnos de cómo se relacionaban y cuán importante es el trabajo en grupo. Se trató de que entendieran que

lo que íbamos a estudiar va más allá de entender como surgieron las ciudades. Debían entender que lo que íbamos a aprender, (vínculos sociales) se forma y cambia en maneras integrales, si somos conscientes de la importancia de los vínculos sociales, el trabajo en grupo y el conocimiento de los lugares que habitamos.

Con respecto a lo anterior, es claro, que en ese momento no lo entendieron. Y en lo que sigue nos preguntaremos si lo hicieron al final de todo el proyecto. Sin embargo, en la presentación, era necesario relacionar todo lo que veríamos y haríamos, con los vínculos sociales y el trabajo en grupo. Esto es, relacionar los contenidos con ellos mismos, para que entendieran, de algún modo, mediante sus propias conexiones diversas, que lo que íbamos a estudiar tiene una relación profunda con la manera en la cual nos relacionamos. En lo que sigue, se narrarán los tres ejes para la enseñanza del espacio urbano, se presentarán tablas de objetivos y la justificación.

#### 4.2. La ciudad como fenómeno: Eje 1

**Tabla 1.** Tabla de contextualización: Objetivo y justificación

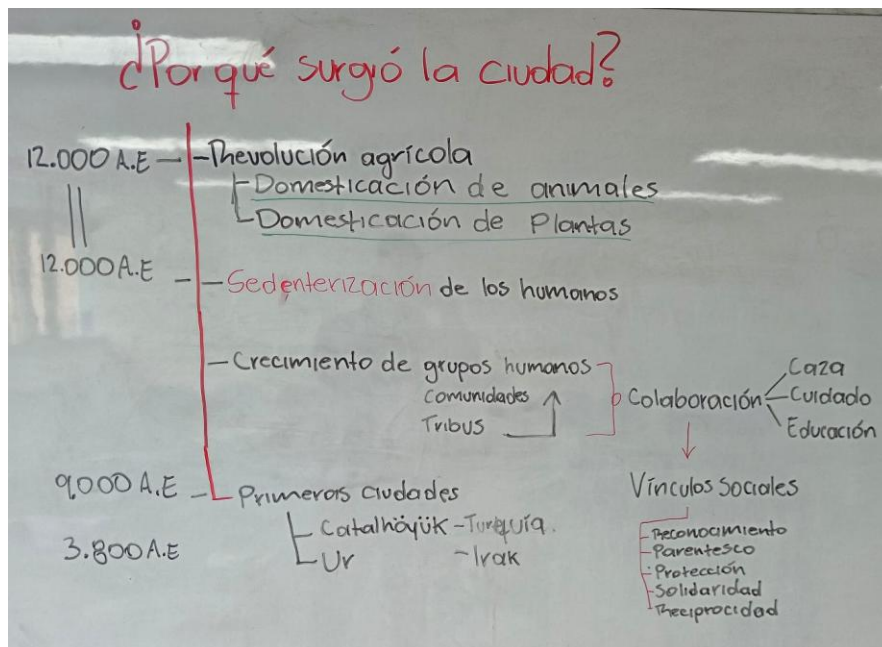
<b>La ciudad como fenómeno.</b>	
<b>Objetivo del eje</b>	Comprender cómo y por qué surgió la ciudad.
<b>Justificación del eje</b>	Entender cómo surge la ciudad es el primer paso para estudiar lo urbano. Por eso, se inició desde un contexto histórico. Además, esta aparición, se relaciona con los vínculos sociales y la organización social. Adicional a ello, también se introducen las categorías a partir de las cuales construir una forma esquemática de comprender los espacios urbanos, estos son: <i>polis</i> , <i>civitas</i> , <i>urbs</i> .

Fuente: Elaboración propia.

El eje 1 se compuso de tres sesiones en las cuales se llevaron a cabo explicaciones y ejercicios para comprender como surgieron las ciudades y los conceptos con los cuales la estudiamos. En la primera sesión se explicó el proceso de sedentarización de la humanidad, la

importancia de la agricultura y la domesticación de animales. Además, se relacionó la idea de la importancia de la formación de los grupos humanos en tribus y agrupaciones que colaboraban entre sí. Con relación a lo anterior, se expuso la importancia de las fuentes de agua, los lugares seguros y sagrados para dichos grupos en función de lo que el entorno brindaba. (Fotografía 1)

**Fotografía 1.** Esquema en tablero: ¿Por qué surgió la ciudad?

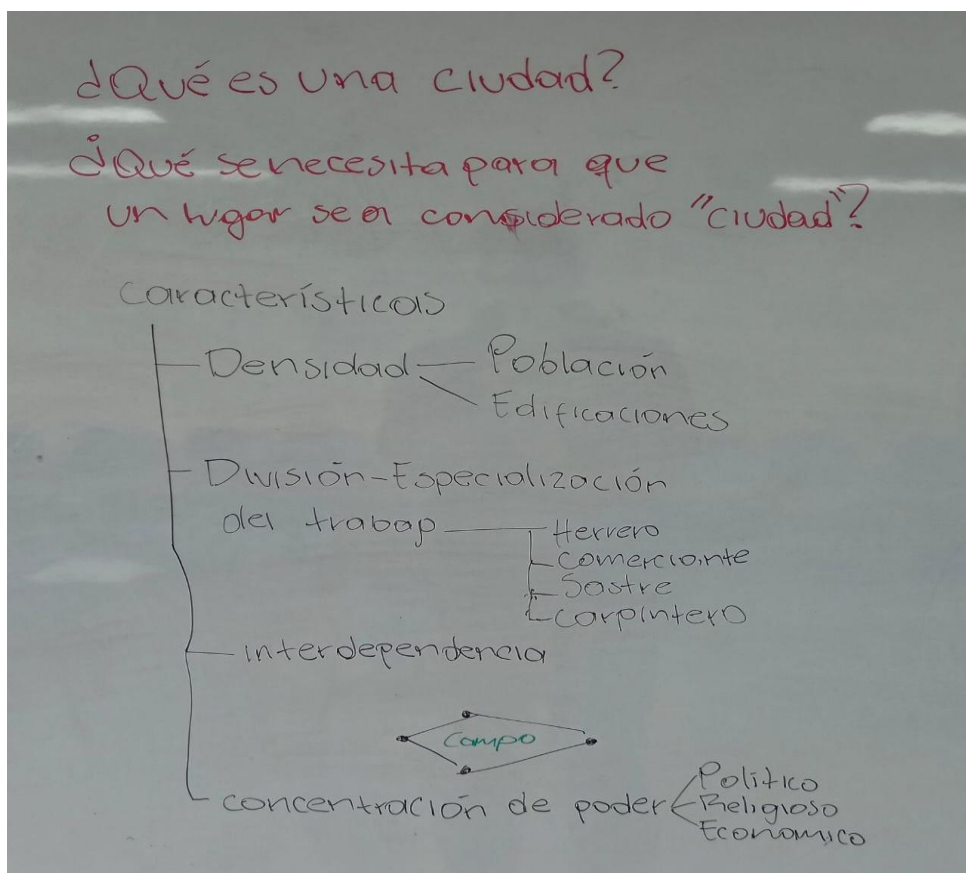


Nota: El esquema representó los procesos históricos que le dieron origen a la ciudad, junto a los asentamientos considerados los primeros asentamientos urbanos. Además, se relacionaron los conceptos “vínculos sociales” y “organización social” junto a reflexiones al respecto. Fuente: archivo personal.

Posterior a la introducción histórica, se guio la clase a partir de preguntas como: ¿qué es una ciudad? ¿qué se necesita para que un asentamiento sea una ciudad? ¿Cuál es la diferencia entre un pueblo y una ciudad? A partir de las respuestas de los y las estudiantes se llegó a una conclusión. Se caracterizó a las ciudades como entornos urbanos que cuentan con una gran población a comparación de los entornos rurales y los asentamientos cercanos. Además, esa población debe estar concentrada o densificada, al igual que las construcciones y edificaciones.

Otra característica es que, una ciudad concentra poder político, administrativo y religioso con respecto a las personas que la habitan y a los territorios que la circundan. Por último, una ciudad también se caracteriza porque dentro de ella aparece la división y especialización del trabajo amplificada con respecto a los entornos no urbanos y, en ese sentido, sus habitantes generan una interdependencia entre ellos y el espacio rural. (Fotografía 2)

**Fotografía 2.** Esquema en tablero: características de la ciudad.

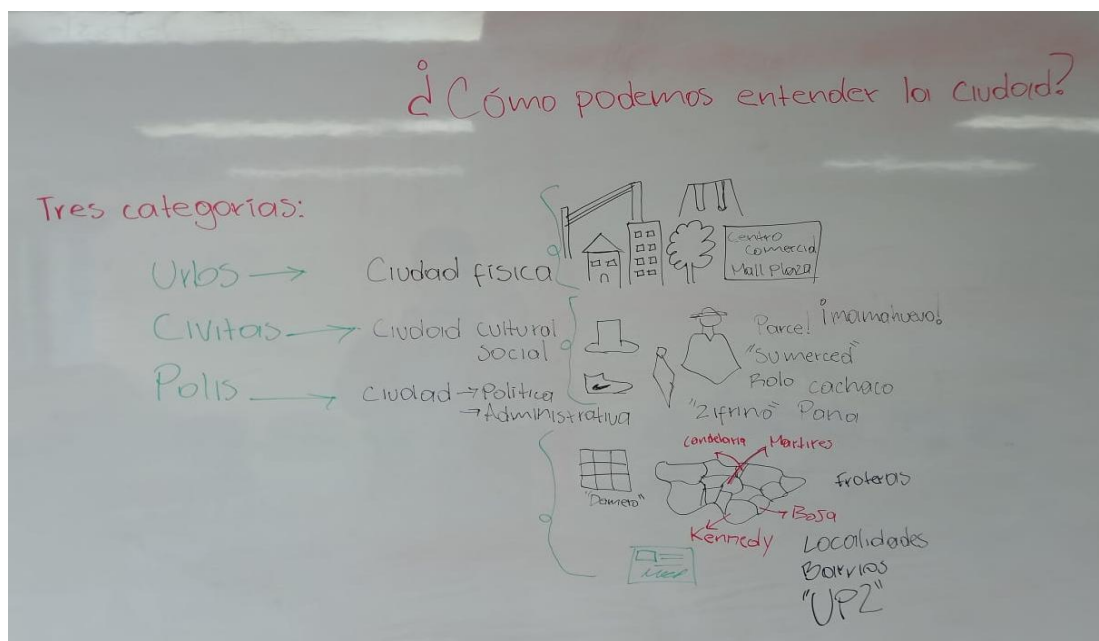


Nota: El esquema retrató en forma de lista las principales características de la ciudad dentro del contexto de definir lo que es y el marco histórico y conceptual, abordado en el primer eje. Fuente: archivo personal.

Una vez expuesto lo anterior, se pasó a la explicación de la ciudad como un espacio con tres dimensiones. El físico, relacionado en adelante con el concepto *urbs*, el político, relacionado con el término *polis* y el social, que se va a englobar con la palabra *civitas*. Se pasó concepto por

concepto, para explicar qué se puede incorporar dentro de cada uno. Las calles, la vegetación, el mobiliario, las casas, edificios y estructuras, en *urbs*. La forma de administrar el espacio, los reglamentos, como el código de policía, las fronteras, las localidades y barrios, las acciones como votar, los trabajos como los del alcalde, las instituciones como el consejo de Bogotá, la misma escuela, las registradurías y las cédulas, se pueden clasificar dentro de *polis*. Por último, las conductas cívicas, las costumbres, las formas de hablar y expresarse, las maneras de vestirse, los platos típicos de algún sitio, las celebraciones de la gente hacen parte de *civitas*.

**Fotografía 3.** Esquema en tablero: la *urbs*, la *civitas* y la *polis*.



Nota: El esquema buscó explicar los conceptos a través de la asociación del término con las dimensiones de la ciudad (física, social, política) y elementos gráficos que pudieran brindar nociones para relacionar el concepto con imágenes y elementos que los estudiantes conocen y experimentan en sus vidas cotidianas. Fuente: archivo personal.

Para explicar todo lo anterior se usó una presentación en diapositivas, el tablero para hacer conjuntos, y anotar cosas varias. También se proyectó en el televisor del salón *Google earth* para ubicar Uruk y Cayalhoiuk, en Mesopotamia y Turquía, consideradas las primeras

ciudades. En cuanto a la siguiente sesión, se diseñó una lotería en la cual los alumnos debían organizar dos fichas, sobre cada concepto. En esta se contemplaban: Vínculos sociales, protección, reconocimiento, solidaridad, parentesco, reciprocidad, *polis*, *civitas* y *urbs*. Estos últimos serían los conceptos de los tableros, mientras que en las fichas tendrían sus definiciones e imágenes alusivas.

**Fotografía 4, 4,1, 4,2.** Instrumento didáctico y lúdico: lotería.



Nota: juego para la asociación de imágenes, conceptos y definiciones. Fuente: archivo personal.

En el inicio de la sesión dos, se hizo un *recorderis* de lo que se vio en el anterior encuentro, se reforzaron las definiciones sobre los vínculos y las categorías de la ciudad. Posterior a eso, se relacionó el surgimiento de las ciudades con la importancia de las relaciones sociales y el trabajo en grupo, en función de reflexionar sobre la imposibilidad de formar grupos y asentamientos, en ausencia de vínculos sociales. Para este caso, se pensó en la importancia del parentesco, a partir del cual se forman relaciones entre pares, desde la similitud o el encuentro común en algún aspecto, ya sea su descendencia, su etnia o raza, hasta la condición humana misma. En el caso de la protección, se hizo clara su necesidad para los individuos más jóvenes, hasta los más viejos, para poder sobrevivir y desarrollarse. Así sucesivamente, se continuo con cada uno de los vínculos sociales y el trabajo en grupo u organización social, gracias a lo cual las comunidades lograban desarrollarse y perdurar en el tiempo.

Desarrollado el ejercicio de la lotería con el salón dividido en tres grupos, se calificó el desempeño de cada uno para finalizar la sesión y hacer la retroalimentación en la tercera clase de este eje. Llegada la siguiente semana, se planteó el refuerzo del siguiente modo: en el tablero se encontraban los conceptos a un lado y a otro las definiciones. Cada estudiante debía pasar al frente y unir una de las palabras con su respectiva definición. Con cada participación, se brindaba una nueva explicación, con ejemplos diversos a modo de refuerzo. Esta actividad tomó toda la sesión y así se finalizó el primer eje: la ciudad como fenómeno.

#### **4.3. Análisis: enseñar la ciudad: la dimensión conceptual**

Aprender la ciudad es una acción que se da en dos sentidos. En uno, se entiende bajo un marco conceptual y teórico. En otro, la ciudad es entendida en una dimensión práctica. La unión de la comprensión en ambos frentes produce los saberes necesarios para habitar y analizar el entorno urbano habitado. Así, el eje buscó iniciar la comprensión de la ciudad desde la mirada conceptual. La siguiente tabla muestra las acciones desarrolladas para conseguirlo:

**Tabla 2.** Información del eje: actividades.

Eje	La ciudad como fenómeno.	Sesiones	3
Preguntas-dinámicas generadoras	Actividades	Contenidos/temas	Duración
¿Por qué surge la ciudad y en donde inició como fenómeno físico y cultural?	Exposición del marco histórico del surgimiento de la ciudad.	1. Sedentarización del ser humano 2. Domesticación de animales y plantas. 3. Agricultura 4. Uruk y Catalhoyuk: primeras ciudades	40 minutos <i>Primera sesión</i>
¿Qué es necesario para que un asentamiento urbano sea considerado una ciudad?	Explicación de las características de las ciudades.	1. Concentración de población y estructuras urbanas. 2. División y especialización del trabajo. 3. Concentración de poder político, religioso, económico. 4. Interrelación con áreas cercanas.	20 minutos <i>Primera sesión</i>
¿Qué relación tienen las ciudades con los vínculos sociales y la organización social?	1. Explicación de significados de los vínculos sociales y la organización social. 2. Reflexión sobre su importancia para la consolidación de los centros urbanos.	1.1. Definiciones de protección, parentesco, reconocimiento, solidaridad, reciprocidad, trabajo en grupo y organización social. 2.1 La cooperación en la caza, la protección, educación. (ejemplos)	30 minutos <i>Primera sesión</i>
¿Qué significan los conceptos, <i>urbs</i> , <i>civitas</i> , <i>polis</i> ? ¿Cuál es su relación con la ciudad?	1. Definición de conceptos <i>urbs</i> , <i>civitas</i> , <i>polis</i> .	1. <i>Urbs</i> , <i>civitas</i> , <i>polis</i> . (ciudad como hecho, físico, social y político)	20 minutos <i>Primera sesión</i>
<i>Recorderis</i>	Resumen de todo lo visto hasta el momento	1. Definiciones de vínculos y categoría de la ciudad. 2. Procesos históricos (sedentarización, domesticación, agricultura) 3. Características de la ciudad (requisitos para ser ciudad)	40 minutos <i>Segunda sesión</i>
¿Cuáles han son los significados de los conceptos vistos hasta ahora?	Actividad lúdica en grupo con juego de lotería	1. <i>Urbs</i> , <i>civitas</i> , <i>polis</i> . 2. Vínculos sociales: protección, parentesco, reconocimiento, solidaridad, reciprocidad.	1 hora y 20 minutos <i>Segunda sesión.</i>

¿En qué se falló?	1. Retroalimentación de lotería: pase al tablero. 2. Refuerzos de aprendizaje.	1. <i>Urbs, civitas, polis</i> . 2. Vínculos sociales: protección, parentesco, reconocimiento, solidaridad, reciprocidad.	<i>1 hora y 50 minutos</i>  <i>Tercera sesión.</i>
-------------------	---	--	--

Fuente: elaboración propia.

El marco histórico brindó un contexto a los alumnos sobre lo que es la ciudad. Les permitió complejizar sus saberes con respecto a lo urbano y aprender a diferenciar los asentamientos rurales y los asentamientos urbanos de menor tamaño, con respecto a la ciudad. Comprender qué procesos son los que iniciaron la existencia de los entornos que habitan resultó significativo para los estudiantes. En el caso de los estudiantes del 801, se evidenció que fue el contenido de más fácil aprehensión con el menor esfuerzo. A lo largo de la práctica la interiorización de procesos como la revolución agrícola y la sedentarización de la humanidad estuvo presente, cada vez que se preguntaba por las categorías de la ciudad. En lugar de responder con la definición, respondieron muchas veces relacionando el marco histórico estudiado, con los conceptos *urbs, civitas, polis*.

La reflexión a partir de la situación hizo preguntarse por qué fue tan fácil la enseñanza del marco histórico y no así mismo, la comprensión de los conceptos *urbs, civitas, polis* y los vínculos sociales. Al recordar todas las actividades desarrolladas, la única diferencia marcada es que para la explicación del surgimiento de la ciudad se usaron videos. Se trataban de las ciudades principales de la antigüedad, la sedentarización y el surgimiento de la agricultura. Eran de corta duración al estilo de Tik Tok y fueron presentados posterior a todas las explicaciones en el tablero y la presentación de diapositivas. Es muy posible que dichos videos contribuyeran a asentar los aprendizajes de manera más profunda.

La hipótesis de que los videos contribuyeron a un mejor entendimiento de los contenidos surge de la comparación con respecto a las demás sesiones, en donde no se usaron videos, y en contraposición el aprendizaje se dificultó más. Ello lleva a cuestionarse sobre la influencia de las redes sociales y los medios digitales, sobre el aprendizaje de los alumnos de hoy. La necesidad de implementar cada vez más recursos audiovisuales provenientes de las redes sociales es evidente. A los estudiantes les gusta y les llama la atención la proyección de videos del estilo de su consumo, además, sus esquemas de aprendizaje se están acomodando a las directrices de dichos instrumentos.

Cada vez menos tiempo, información digerida de fácil comprensión y elementos llamativos, como la implementación de tonos de voz disruptivos, música, imágenes, elementos de enganche, entre otros arreglos que promueven la atención al video, son el *modus operandi* de las redes sociales. La situación puede ser una transformación natural que no se debe demonizar, pero no quiere decir que no represente retos, conflictos y algunos problemas. En el caso de la práctica, la situación se vuelve compleja, cuando, por ejemplo, para algunos contenidos no existen videos a los cuales acudir, lo cual provoca que el aprendizaje, ahora relacionado en profundidad con los instrumentos audiovisuales, se dificulte más en comparación con los que sí cuentan con herramientas provenientes del mundo de las redes sociales.

Lo siguiente es preocuparse por la labor docente, que parece necesitar de la ayuda de instrumentos ajenos a su reflexión, creación o intervención. Como si lo que se enseña, necesitara la validación del mundo virtual y del internet. De otro lado, entra la preocupación por las habilidades del quehacer educativo y la didáctica. La dinámica en la cual se debe acudir con constancia a las plataformas digitales puede generar el debilitamiento y atrofia de las reflexiones pedagógico-didácticas que deben caracterizar al maestro. El surgimiento de una dependencia

absoluta con relación al mundo virtual es peligroso para los profesores y profesoras, pues de no encontrar respuestas y equilibrios entre las nuevas dinámicas del aprendizaje y la formación más profunda en los contenidos correspondientes, podría desembocar en un sin sentido de la figura del maestro.

Por otra parte, con relación a los elementos didácticos más eficaces para la aprehensión de los estudiantes, se encontró que el ejemplo es uno de los imprescindibles. La necesidad de brindar situaciones en las cuales los conceptos o la historia sea traída a situaciones cotidianas relacionadas con los estudiantes es una necesidad muy acentuada en los alumnos. También es necesario enriquecer las explicaciones mediante diferentes herramientas como las presentaciones en diapositivas amigables y atractivas. No se debe dejar de lado el tablero, ahí se deben consignar los contenidos o explicaciones que se están dando, pues son los anclajes principales y las guías de los alumnos para tomar sus notas: otra de las acciones necesarias para el aprendizaje.

En síntesis, las explicaciones deben contar con varios elementos didácticos que cumplan diferentes funciones. Ya sea llamar la atención, guiar a los alumnos en sus apuntes, anclar conceptos clave o asentar los aprendizajes que se forman. Las clases deben ser ricas en propuestas. Deben ir de la exposición, a la puesta en práctica, de la identificación de elementos, al análisis de los conceptos, de esta forma, los aprendizajes son más fáciles de asentar y representan mayor significancia en tanto se entiende la teoría en la práctica, desde diferentes perspectivas. La enseñanza de cualquier contenido no se puede quedar solo en una estrategia particular, pues ninguna resultó por sí misma suficiente a lo largo de la experiencia.

La riqueza didáctica en cuanto a las estrategias favoreció el entendimiento de los estudiantes y la atención de los mismos, en las actividades propuestas. A pesar de que no se implementaron más videos, si se pusieron en marcha ejercicios diferentes que pudieran hacer que

los alumnos lograran comprender lo que se les enseñaba. Después, lo histórico, se continuó con el marco conceptual, en el cual entraron en juego los conceptos de Capel. Como ya se dijo, su aprendizaje se dificultó mucho más en comparación con el origen de la ciudad.

Lograr que comprendieran el significado de cada categoría no se logró en este eje. Fue necesario continuar con refuerzos en los siguientes. En lo que respecta a esta fase de la experiencia, solo se inició la relación entre la definición y los términos. En ese sentido, lo que se observó fue que la relación con categorías no pertenecientes al español se dificulta y parece demasiado abstracto. Sin embargo, con los vínculos sociales también se dificultó el aprendizaje. Se puede atribuir a que aprender las definiciones es difícil si no se estudian los significados. De igual manera, la práctica si buscó llevar a cabo la relación de los conceptos con definiciones, imágenes y ejemplos.

Muestra de que los alumnos si aprendieron en el eje uno fue el balance de la evaluación aplicada en el inicio del eje tres. La mitad aprobó, lo cual denota que las actividades si habían tenido efectos en los aprendizajes de los alumnos pero que aún faltaba reforzar los contenidos y mejorar las enseñanzas aplicadas hasta el momento. Ese panorama, refuerza la idea de que se tiene que ir y volver sobre los conceptos con constancia. Los aprendizajes no se establecen en una sola explicación ni con un solo ejercicio, son necesarios varios acercamientos para poder comprender lo que se está aprendiendo.

Por último, en lo que respecta a los vínculos sociales y la organización social, el eje uno buscó establecer el trabajo en grupo como un prerrequisito para la existencia de las ciudades e incluso, aun previo a lo urbano, para la existencia de las tribus y las comunidades. Lo que se hizo fue poner en claro que la colaboración es un valor necesario para establecer grupos y para que a su vez esos mismos, logren llevar a cabo sus objetivos de maneras satisfactorias. Aún más

importantes que el trabajo en grupo, se estableció la categoría de los vínculos sociales y todo lo que esta engloba, (relaciones sociales e interpersonales, positivas o negativas) como los elementos de regulación grupal que pueden llevar a una comunidad a su éxito o fracaso.

El marco teórico del unida didáctica-proyecto ciudad utópica que se empezó a construir desde el eje uno. Se conformó de una línea jerárquica en la que los alumnos partieron de la idea de que los vínculos sociales se deben construir de maneras positivas para poder trabajar juntos de maneras efectivas y así construir parte de una ciudad utópica con los conocimientos previos que brinda saber que lo urbano se compone de tres dimensiones denominadas: *urbs, civitas, polis*. Sin embargo, dicho marco teórico, tampoco se formó en el primer eje, ni se lograría en los siguientes, pues esa comprensión representa un aprendizaje profundo en el cual los estudiantes van más allá de lo disciplinar y conciben sus relaciones y conductas de forma profunda y compleja, para modificarlas e intentar implementar los vínculos sociales positivos, en sus vidas y su cotidianidad.

Lo que se logró en las primeras tres clases fue lo siguiente:

1. Comprensión profunda del surgimiento de los primeros asentamientos urbanos gracias a los procesos de la sedentarización y la agricultura.
2. Relación entre conceptos, definiciones, imágenes y significados de las categorías *urbs, civitas, polis*, vínculos sociales, reconocimiento, parentesco, protección, solidaridad y reciprocidad.
3. Inicio de la formación en la certeza de que se necesitan los vínculos sociales y el trabajo en grupo para el logro de objetivos diversos.

**Capítulo 5: Reconocimiento, parentesco, solidaridad, protección y reciprocidad en el curso 801: eje2.**

**Tabla 3.** Tabla de contextualización: Objetivo y justificación

<b>Reconocimiento, parentesco, solidaridad, protección y reciprocidad en 801</b>	
<b>Objetivo del eje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer en los compañeros su parentesco.</li> <li>- Generar situaciones que permitan la aparición de la solidaridad y la reciprocidad.</li> <li>- Comprender que para el aprendizaje se necesita la protección de los demás.</li> </ul>
<b>Justificación del eje</b>	Trabajar los vínculos sociales requiere hacerlos evidentes a los ojos de las personas. Para ello es necesario llevar a actividades que los hagan resaltar y a la vez permitan estrechar esos mismos vínculos que se están estudiando, entre los miembros del curso. En ese orden de ideas, es necesario generar espacios más allá de exponer definiciones y marcos históricos, e intentar que se experimenten los vínculos, a la vez que se identifique cómo aparecen en cada momento de la cotidianidad.

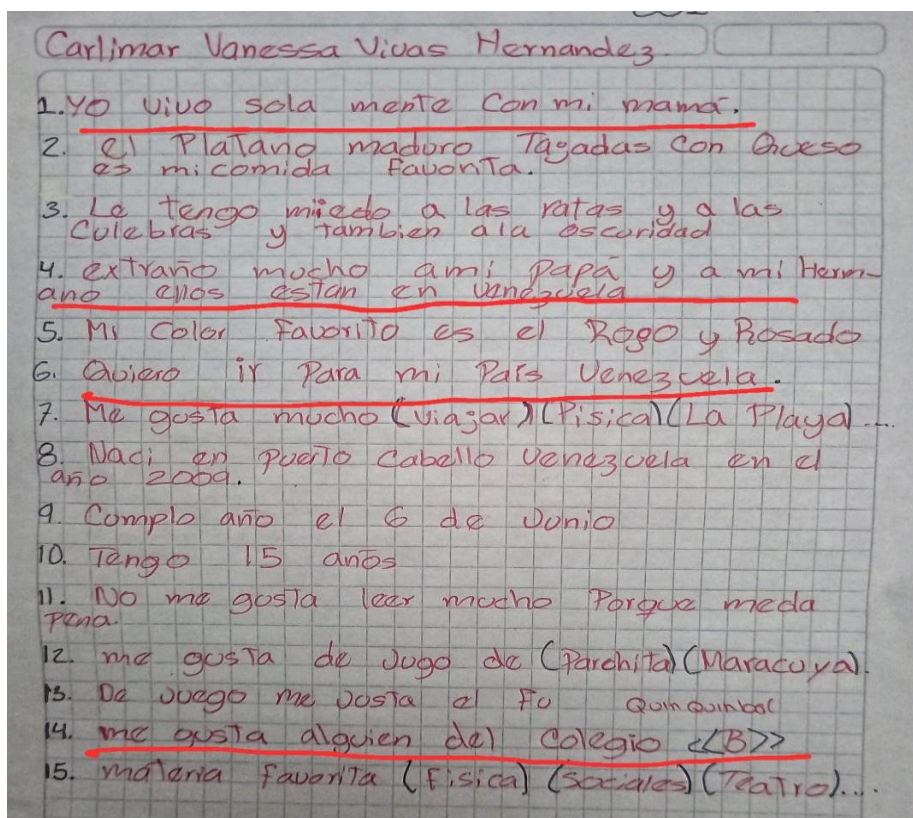
Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo el reconocimiento de los vínculos sociales dentro del curso y a la vez estrechar las buenas formas de relacionamiento existentes dentro del grupo, se diseñó una actividad en la cual se pudieran fortalecer, en específico el parentesco y el reconocimiento. Por otro lado, la dinámica también buscó generar situaciones que pudieran despertar la solidaridad de los demás, seguida de la reciprocidad y la protección, en la construcción de un espacio respetuoso y seguro para cada una de las participaciones de las y los alumnos.

La actividad consistió en escribir individualmente, quince datos acerca de cada uno. La lista podía contener cualquier tipo de información: miedos, actividad favorita, comida preferida, con quien vive, sueños, deseos, edades, etc. Una vez hecha, cada estudiante debía diligenciar una

tabla con 20 espacios, dedicados a cada uno de sus compañeros. Posterior a eso, cada alumno podía pasar al frente a leer sus datos, o el profesor lo hacía, para que, a medida que los enunciaba, los demás miembros del grupo chulearan frente al nombre del dueño de la lista, cada vez que se dijera un dato en común. Con ello, el objetivo era mapear el parentesco entre estudiantes y que ellos a su vez, hicieran lo mismo con cada uno de sus compañeros.

### Fotografía 5. Lista de datos de estudiante.

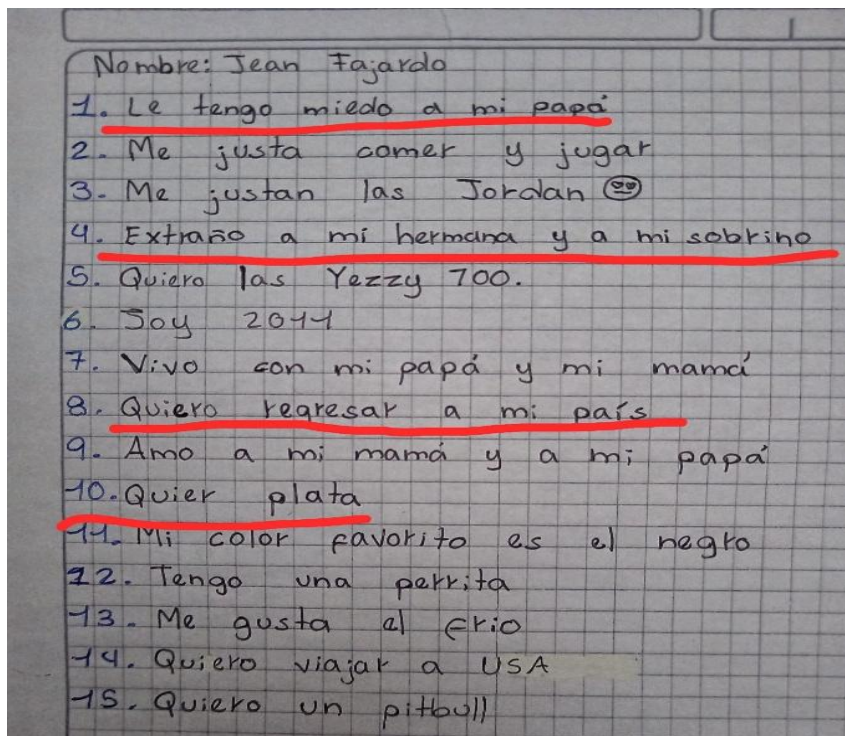


Nota: En la fotografía se resaltan los datos más llamativos que fueron importantes para la dinámica de la clase. Fuente: archivo personal.

A lo largo de la lectura de las listas aparecieron varios elementos buscados a propósito para generar la solidaridad grupal, esos aspectos tenían que ver con datos como: Extraño a mi familia, le tengo miedo a mi papá o mamá, quisiera ayudar a mi familia, desearía volver a Venezuela, entre otros. Además de la aparición de elementos emotivos con trasfondos tristes,

también surgían otros graciosos, como: me gusta vestir “ñero”, “me gusta alguien del colegio: (B)”, tengo varios novios, o me gustan las pelicorticas. Todos estos datos, junto a otros, generaron más preguntas, diálogos, y un espacio respetuoso, pero con apertura a la risa y aportes chistosos.

**Fotografía 6.** Lista de datos de estudiante.



Nota: En la fotografía se resaltan los datos más llamativos que fueron importantes para la dinámica de la clase. Fuente: archivo personal.

Al finalizar la lectura de las listas cada alumno debía tener en su tabla, todos los nombres de los cuales se leyeron datos y al frente, el número de datos en común entre ambos. Al respecto, se logró evidenciar una coincidencia general que variaba de los cinco a nueve datos entre cada emparejamiento posible. De ese modo, se procedió a reflexionar sobre la facilidad con que podemos establecer un parentesco con los demás en clave de lograr establecer que, a pesar de cualquier diferencia, siempre se podrán encontrar cosas en común que unan a las personas, lo

cual nos lleva a pensar en la posibilidad de hacer de ese hecho, el elemento a partir del cual buscar siempre convivencias pacíficas y respetuosas por sobre las diferencias y los conflictos negativos.

Así termino la primera sesión de “vinculación” y se llegó a la siguiente con una dinámica que continuaba por el mismo camino. En la sexta clase, se propuso lo siguiente, esta vez, cada alumno debía pasar compañero a compañero, con la tabla de la clase pasada, a buscar completar quince datos en común. Es decir, si una pareja de chicas había obtenido una coincidencia de nueve datos, tenían que charlar para encontrar seis aspectos más en los cuales coincidieran.

Para la clase seis, también se planteaba que el profesor pasara estudiante por estudiante para dialogar sobre los principales datos de atención, con preferencia en los emotivos o problemáticos, en busca de generar una relación de reconocimiento, solidaridad, protección y reciprocidad. Sin embargo, no se pudo hacer debido a que la sesión fue la más retadora de todas las que se tuvieron. La primera dificultad tuvo que ver con la logística y el orden. En todos los casos, no todos los alumnos estaban ocupados porque algunas parejas terminaban antes que otras y se quedaban sin nada que hacer al no tener con quien rotar. Entonces, era necesario intervenir, mantener el orden y organizar nuevas parejas o tríos que desarrollaran la actividad.

Por otro lado, se presentaban conflictos entre quienes no se llevaban bien y no encontraban rápido los datos restantes, por lo cual había que entrar a apoyarlos. También había quienes se distraían y no colaboraban a su pareja, por lo cual había que ejercer presión para que continuaran la actividad. Por último, se presentó una situación específica en la cual una estudiante golpeó a otro chico. El altercado se dio porque el joven la molestaba constantemente y en un momento en específico se malinterpretó una palabra y la chica le dio una cachetada en la cara.

En ese momento, se intervino y también el profesor Jhon entró a apoyar la situación llevándose a los dos implicados para dialogar con ambos fuera del salón. A partir de ahí, todos comenzaron a trabajar de mejor manera debido a que la situación fue tensa. Se dio una reconvención a la generalidad del grupo mientras los implicados estaban fuera del salón. Sobre el caso se reflexionará en el análisis más adelante. Por último, la sesión terminó sin que todos hubieran logrado pasar por cada compañero, debido más al desorden y la falta de compromiso, que, a la falta de tiempo, por lo cual se decidió asignar una nota al ejercicio, como parte de una estrategia para que en próximas ocasiones los alumnos se comportaran de maneras más dispuestas y propositivas.

Al respecto de la anterior estrategia, se debe manifestar que, desde el inicio de la práctica, el profesor Jhon pidió generar calificaciones y anunció que se iban a ponderar para generar una nota final de geografía, que a su vez se promediaría con la que obtuvieran en historia, al final del periodo. Es decir que, para la nota definitiva, las actividades desarrolladas con este proyecto tendrían un valor del 50%. En ese sentido, las actividades se calificaron con notas de 10 a 100 y adicional a ello, también se promovieron otros elementos de control de apuntes mediante firmas que generaron puntos positivos junto a otras dinámicas, como la lotería.

### **5.1. Análisis: la importancia de la vinculación entre los miembros de los grupos.**

En la siguiente tabla se mostrarán las acciones desarrolladas en el taller “Vinculación” que buscó hacer que los y las estudiantes iniciaran relaciones marcadas por el reconocimiento, parentesco, reciprocidad, protección y solidaridad.

**Tabla 4.** Información del eje: actividades.

Eje 2	Vinculación	Sesiones	2
Preguntas-Dinámicas generadoras	Actividades	Contenidos/Temas	Duración
¿En qué se parecen los estudiantes de 801? ¿Con qué elementos pueden generar reconocimiento mutuo?	1. Elaboración de listas con datos personales sobre cada estudiante. 2. Lectura pública de los datos de cada quien. 3. Diligenciamiento de formatos de parentesco 4. Reflexión sobre el parentesco y reconocimiento posibles entre los miembros de 801.	1. Vínculos sociales: protección, parentesco, reconocimiento, solidaridad, reciprocidad.	<i>1 hora y 50 minutos</i>  <i>Primera (5ta) sesión</i>
¿En qué se parecen los estudiantes de 801? ¿Con qué elementos pueden generar reconocimiento mutuo?	1. Búsqueda de aspectos en común entre los estudiantes.	1. Vínculos sociales: protección, parentesco, reconocimiento, solidaridad, reciprocidad.	<i>1 hora y 50 minutos</i>  <i>Segunda (6ta) sesión</i>

**Fuente.** Elaboración propia.

Los resultados del eje dos se pueden dividir con en base a las sesiones desarrolladas. En cuanto a la primera parte, las actividades fueron acertadas, el desempeño de los alumnos fue excelente y los vínculos sociales se insertaron en la dinámica grupal del curso. El parentesco y el reconocimiento: los principales vínculos que se buscaron afloraron sin trabajo y se hicieron evidentes en las relaciones de los estudiantes. Además, con la dinámica, surgieron el resto de los vínculos. La protección hizo su aparición en todos los instantes en los cuales se leía un dato personal, de posible vulnerabilidad para un compañero, y a pesar de eso, todos y todas mantuvieron un espacio de respeto y empatía.

Luego surgió la solidaridad, todos cuidaban de los demás mediante el respeto. En los comentarios y aportes de cada quien, se evidenció la empatía basada en el parentesco de las situaciones que travesaban y el reconocimiento de la importancia que ese aspecto (por ejemplo, el miedo a los padres) genera en la vida de cada uno, a partir de ahí, se creó un espacio amable con todos. Por su parte, la reciprocidad se presentó cada vez que se leyó una lista de datos y todos los miembros del salón ejercieron la responsabilidad de mantener el silencio y el respeto, esperando que todas y cada una de las listas fueran leídas porque todos querían saber sobre los demás.

La reciprocidad significó que ninguno haría nada que no le hayan hecho, y que a su vez se correspondería a los compañeros con la empatía con la cual ellos atendieron a la lectura de los datos personales de cada quien. Por otro lado, el parentesco fue el vínculo más evidente. Toda la actividad se trataba de establecer las similitudes existentes entre las personas del curso. Se logró establecer esa relación con los datos más sencillos, como los colores favoritos, el equipo del cual son hinchas o las personas con quien viven. Sin embargo, el parentesco se estableció de manera aún más profunda con datos más complejos, como los sueños, los miedos y las tristezas.

La actividad propuesta tuvo un gran potencial para construir vínculos sociales pese a no buscar generar emociones exacerbadas desde el inicio. Sin incomodar a los jóvenes de 801, vinculados por medio de algunas relaciones negativas como la agresividad, la hostilidad y el machismo, se logró sumergirlos en un contexto en el que las emociones afloraron de maneras orgánicas, sin la necesidad de obligar a nadie. Esa sensación de libertad y sin que la actividad hubiera pretendido generar una atmosfera solemne, produjo que todas y todos se sintieran cómodos escribiendo y escuchando datos de cierta profundidad emocional.

La actividad tuvo el potencial de ir más allá de los meros datos y en vez de eso, provocar la imaginación de los alumnos. Generó la curiosidad de todos con respecto a sus compañeros de curso. Produjo el deseo de escuchar a los demás y encontrar en el otro una similitud, algún parentesco, el reconocimiento de sí mismo en el otro, un apoyo. Los alumnos generaron solidaridad, reciprocidad, reconocimiento y parentesco de maneras profundas, no porque los datos que encontraron en el otro sean los mismos que se puso en la lista propia. Los vínculos fueron establecidos con fuerza, porque más allá de los datos similares, se compartían las situaciones y se pudo experimentar lo que el otro siente a través de la experiencia vivida por cada uno.

En el caso de los deseos de ayudar a sus familias, comprar una casa para sus madres o poder comprarse unos tenis muy caros, lo que se encuentra de fondo es la certeza común de que todos y todas pasan o han pasado por carencias. A todos y todas les gustaría poder tener más posibilidades para sí mismos y para sus allegados y ese deseo proviene de emociones emotivas con las que, quienes han vivido de maneras similares pueden empatizar muy fácil.

Las situaciones que la actividad generó tienen la posibilidad de lograr que los estudiantes experimenten todos los vínculos sociales. Una vez que se sienten las relaciones marcadas por sentimientos positivos, los alumnos generan vínculos con sus compañeros. Funcionan como una barrera recién creada para contener las otras formas de relacionamiento marcadas por la agresividad, la hostilidad o la irresponsabilidad a la hora de meterse con el otro en formas que puedan vulnerarlo. Lo que se debió hacer fue continuar fortaleciendo dicha barrera o, en otras palabras, continuar con el fomento de las buenas relaciones entre las personas. Al respecto se puede decir que se falló.

Después de la primera sesión, en donde todos se comportaron de maneras ejemplares y experimentaron los vínculos sociales positivos; la segunda parte de la vinculación no funcionó de la misma manera. Así surge una reflexión: construir vínculos sociales en la escuela pone en juego las capacidades didácticas de los maestros para generar escenarios propicios a dichos fines. Eso quiere decir que llevar a los estudiantes a relacionarse de maneras positivas, requiere pensar en la creación de entornos donde se mantenga el mayor control posible para impedir que, al trabajar con emociones y partes vulnerables de las personas, (historias de vida, sensibilidades específicas, problemas personales) el escenario no se vaya al extremo opuesto, donde las personas se puedan encontrar con situaciones que propicien relaciones negativas.

En el caso de los de dos estudiantes que se violentaron, se evidenció de forma clara, como la actividad no fue la más adecuada en tanto no mantuvo bajo control esas posibles situaciones. Todo se dio porque el chico irrespetó a su compañera, metiéndose con alguno de sus datos personales, lo cual fue insoportable para la chica, hasta el punto de no poder controlar sus emociones y golpearlo. La pregunta es ¿Cómo controlar o evitar esos percances?

La reflexión en torno a la pregunta lleva a la siguiente respuesta. Trabajar con las emociones y los vínculos sociales es complejo y difícil de controlar en su totalidad. No se está exento de las situaciones como la que se narró. Sin embargo, se debe buscar mantener el mayor control posible por medio de actividades muy bien planeadas, con acuerdos mínimos básicos y el constante acompañamiento de los procesos. Aun así, las posibilidades de que se presenten conflictos existen, pero eso no debe frenar la labor de trabajar los vínculos sociales. Lo que significa es que se debe estar preparado en caso de que suceda algún contratiempo. Allí, fue donde se falló en mayor medida.

Se falló en la actividad propuesta, en la logística y el acompañamiento. Pero la mayor falla estuvo en la respuesta al altercado. Esta nunca se contempló y por lo tanto cuando hubo que responder al problema, existió un bloqueo momentáneo y luego, la respuesta fue improvisada y poco formativa. No pasó del rechazo a la violencia y de la corrección obvia de cada estudiante. Pero todo fue muy pasivo, no se le dio, a la actitud mostrada, una intensidad que denotara para los estudiantes la gravedad del asunto, ni lo problemático de la situación con respecto a los acuerdos iniciales y en cuanto al proyecto mismo.

A pesar de las fallas en la idoneidad de la actividad, en la logística y en la respuesta inmediata al altercado, también se debe mencionar que la certeza de la equivocación apareció pronto. En la próxima clase se buscó corregir y se volvió a dialogar con los implicados para dar una solución verdadera al conflicto presentado. Fue fácil, pues la pareja de compañeros, ya mantenían cierta relación de amistad previa, además durante la semana limaron asperezas y para entonces, se habían reconciliado. Pusieron por encima del conflicto su relación de amistad y todas las razones por las cuales eran amigos. Adicional a eso, la actividad de la primera sesión (del eje 2) les había demostrado sus similitudes y afinidades, que no tenían que ver solo con datos sencillos, sino también con aquellas emociones más estrechas y emotivas en las cuales se pudieron reconocer recíprocamente.

Con la pareja de estudiantes el diálogo fue ameno y se dio muy rápido, pues se evidenció que ya se encontraban muy bien entre ellos. Sin embargo, no se podían dejar ahí las cosas, también se dialogó con el curso para reforzar los acuerdos y usar la situación acontecida como un caso de estudio, en donde se evidenciaron todos los vínculos sociales posibles. Los negativos: marcados por el irrespeto, la burla, la hostilidad y la violencia. Se reflexionó acerca de lo que producen esos vínculos, sobre si les gustaría que el salón se dividiera, que se relacionara con

hostilidad todo el tiempo y las clases fueran incómodas para todos y todas. En contraposición, también se pensó en los vínculos positivos y lo deseable que resultaban para la convivencia del salón.

Reflexionar sobre los conflictos que se dan dentro del aula, es necesario y más efectivo que otros ejemplos. La evidencia empírica de los estudiantes al haber vivenciado una situación en la cual los vínculos se dieron de forma negativa representó la prueba irrefutable de que es una necesidad y mucho más deseable, relacionarse en formas positivas entre ellos mismos y en la sociedad, fuera del colegio, donde predominan las maneras negativas que les hacen las vidas incómodas, tristes e incluso les llena de miedo en muchas situaciones.

En síntesis, el eje 2 fue contradictorio pero fructífero. En la primera sesión se experimentaron los vínculos sociales positivos de formas profundas y bonitas, que se manifestaron en las próximas sesiones y se siguieron construyendo hasta el final de la experiencia. En la segunda sesión se experimentaron los vínculos sociales mediados por relaciones negativas y se pudo comprobar que, no es como se quiere que sean las relaciones entre ellos y ellas en el colegio y fuera de él.

Por último, los aprendizajes fueron:

1. La formación de vínculos sociales requiere pensar las actividades de formas profundas y articular la didáctica en función de pensar qué instrumento y qué estrategia es mejor para qué escenario.
2. Se deben contemplar la mayor cantidad de situaciones en función de mantener el control de las actividades para evitar que, de formar vínculos positivos se pase a formas de relacionamiento negativas.

3. Las actividades deben ser contextualizadas en función del grupo con el cual se trabaje. Se deben tener en cuentas las formas de relacionamiento existentes y las posibles posiciones con respecto a actividades demasiado invasivas.
4. Es necesario que los participantes de los talleres de vinculación logren experimentar los vínculos. Deben evidenciar la existencia de sus relaciones sociales e interpersonales con los demás, aunque estas sean positivas o negativas.
5. Formar vínculos sociales es una acción que se da a lo largo de la vida, por lo que transformarlos requiere tiempo y experiencias significativas. En el caso de trabajos cortos, no se lograrán cambiar las formas de vincularse, pero si se pueden implementar actividades que brinden la posibilidad de reflexionar sobre la manera en que las personas lo hacen.
6. En trabajos de corta duración no se puede, únicamente trabajar los vínculos sociales de forma transversal a los contenidos. Se deben implementar experiencias mucho más directas y focalizadas.

## Capítulo 6. Bogotá desde *civitas*, *polis*, *ubs* y los vínculos sociales: Eje 3

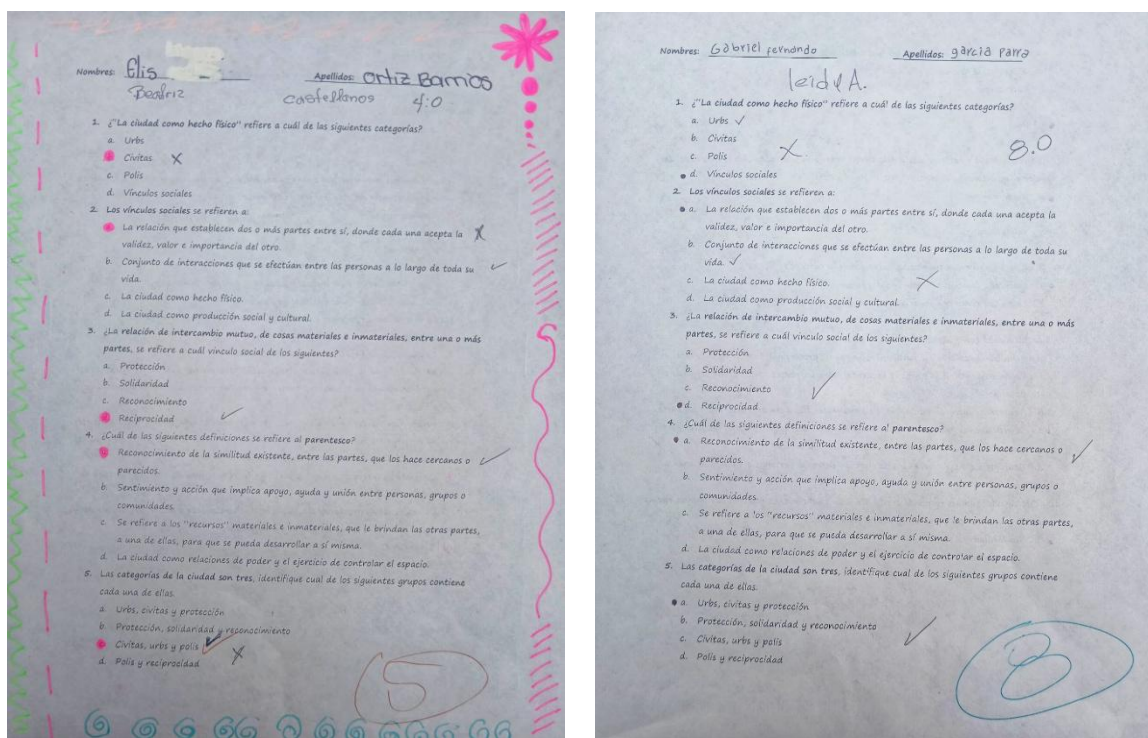
**Tabla 5.** Tabla de contextualización: Objetivo y justificación

<b>Bogotá desde <i>civitas</i>, <i>polis</i>, <i>ubs</i> y los vínculos sociales: Eje 3</b>	
<b>Objetivo del eje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer como se han expresado las <i>civitas</i>, <i>polis</i>, <i>urbs</i> en Bogotá.</li> <li>- Fortalecer el trabajo en grupo</li> </ul>
<b>Justificación del eje</b>	<p>Una vez que se introdujeron los conceptos y categorías, por medio de las cuales se va a comprender la ciudad, se debe poner en práctica ese esquema conceptual. Para ello, es necesario ver ejemplos, lograr identificar los rasgos de cada categoría, en la realidad que rodea a los estudiantes. Por eso, Bogotá, lugar donde habitan, se va a usar como ejemplo, para que a la vez que se acentúa el dominio de los conceptos, se aprenda sobre el espacio urbano en el que viven.</p>

Fuente. Elaboración propia.

El eje 3 contó con cuatro clases y empezó anclándose al primer eje mediante una evaluación de todo lo visto hasta el momento para articularse con lo que siguió. El cuestionario fue de selección múltiple. En él, se preguntaba acerca de las definiciones de cada uno de los conceptos vistos. Estos son, *civitas*, *polis*, *urbs*, vínculos sociales, protección, reconocimiento, solidaridad, parentesco y reciprocidad. La evaluación tomó media hora mientras que en el resto de la clase se calificó el desempeño de cada uno en grupo. A cada estudiante se le entregó un formato para que lo calificara en función de las correcciones que se estaban dando en el tablero.

## Fotografía 7 y 7.1. Evaluaciones de estudiantes calificadas.



Nota: la evaluación fue de opciones de respuesta múltiple. Las preguntas estuvieron estructuradas de dos modos. En uno, la definición estaba presente en el enunciado para que se asociara a alguno de los cuatro conceptos puestos como opciones. En el segundo tipo, se enunciaba el concepto, mientras se preguntaba por la definición de dicho término. Fuente: Archivo personal.

Una vez calificados todos y todas, con gran variedad de resultados entre muy buenos y muy malos, se procedió con la siguiente actividad. Consistió en corregir, retroalimentar y reforzar los aprendizajes con respecto a los conceptos evaluados. La dinámica consistió en dividir el salón en tres grupos. Estos debían escoger una categoría de la ciudad o algún vínculo social y escenificarlo, sin pronunciar palabras, mientras que los demás grupos debían inferir cuál de todos los conceptos era el que actuaban. Este ejercicio lo repitió cada grupo tres veces, para completar los nueve conceptos.

**Fotografía 8, 8.1.** Escenificación por parte de los y las estudiantes, de vínculos sociales y categorías de la ciudad.



Nota: En la fotografía 11 (ubicada a la izquierda) se escenificaba el concepto *polis*. Se trataba de la coronación de una reina para el posterior ejercicio de poder por parte de ella con respecto a las personas y el espacio. En la fotografía 12, se escenificó el mismo concepto por medio de la escenificación de un operativo de la policía en donde arrestaban a dos individuos. Fuente: Archivo personal.

**Fotografía 9, 9.1.** Escenificación por parte de los estudiantes, de vínculos sociales y categorías de la ciudad.



Nota: En la fotografía 13 (ubicada a la izquierda) se escenificaba el vínculo “protección” por medio de una escenificación en donde unos compañeros protegían a otro, de un robo. En la fotografía 14 se escenificó la solidaridad con la actuación de un accidente y la ayuda de las personas que lo presenciaron. Fuente: Archivo personal.

Para el desarrollo de la actividad, los grupos fueron armados por el profesor, de forma tal que a quienes les fue bien en la evaluación se dividieran y mezclaran por los tres conjuntos con quienes no obtuvieron un buen puntaje. Al momento de la asignación de los conceptos y de la

planificación de lo que iban a escenificar, se brindaron nuevos refuerzos sobre lo que les había correspondido, e ideas para su actuación. De ese modo cada grupo intentó retratar los conceptos, cosa que lograron muy bien.

**Fotografía 10 y 10,1.** Escenificación por parte de los estudiantes, de vínculos sociales y categorías de la ciudad.



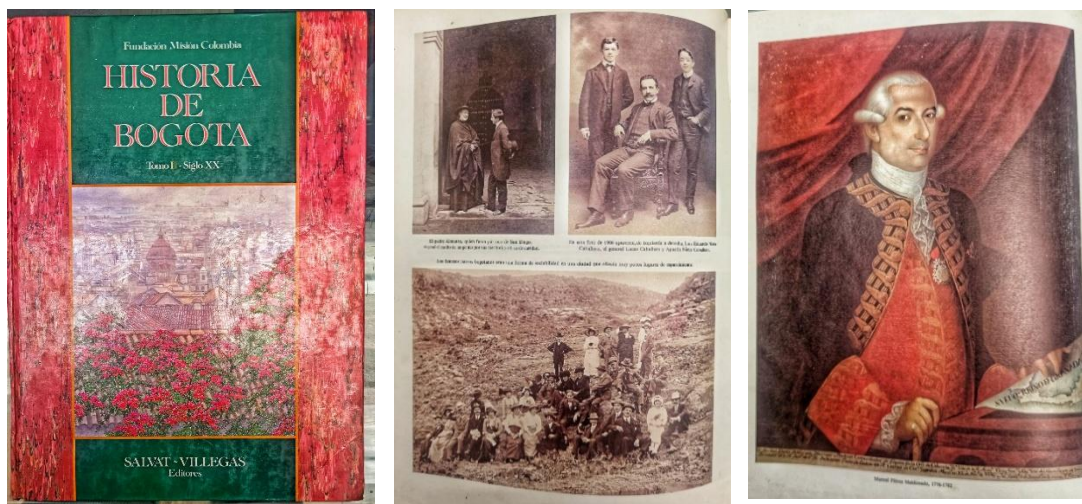
Nota: En la fotografía 15 (ubicada a la izquierda) se escenificaba el concepto *urbs* con cada quien representando casas, árboles o medios de transporte. En la fotografía 16 se escenificó el concepto *civitas* intentando mostrar algunas conductas típicas de la ciudad. Fuente: Archivo personal.

Una vez hecho el refuerzo de conceptos, la siguiente sesión fue menos dinámica y se expuso de nuevo un marco histórico, pero esta vez de la ciudad de Bogotá y el arte urbano. En el encuentro número ocho, se llevó a cabo la exposición de la historia de la ciudad, desde la época precolombina, con los asentamientos indígenas de Funza, Suba y Guatavita, la colonia, el siglo XX y la actualidad. Además, como parte de una estrategia centrada en cautivar la atención de los estudiantes, se expuso la historia del grafiti para reflexionar sobre el fenómeno desde las categorías de la ciudad.

Para hacer el recorrido histórico se tuvieron en cuenta herramientas como videos que mostraran la ciudad en sus diferentes facetas, también dos libros con muchas imágenes para

evidenciar varios elementos de la Bogotá colonial y moderna, y, por último, se usaron fotos del archivo personal del profesor.

**Fotografía 11, 11,1 y 11,2.** Material didáctico: Libros sobre la historia de Bogotá.



Nota: *Imágenes de libros usadas para evidenciar las urbs, civitas, polis de la época colonial y del siglo XX de Bogotá.* Fuente, Fundación Misión Colombia, (1988) Historia de Bogotá Tomo I y II. Salvat Editores.

El ejercicio buscó esquematizar la ciudad mediante el uso de las tres dimensiones de Capel. Con los videos y con las imágenes se fueron clasificando los elementos físicos, los sociales y los políticos. Es decir, la *urbs, civitas, polis* de cada época. Para ello se identificaban las vestimentas, las costumbres, los pasatiempos, las formas de las casas, los estilos arquitectónicos de los edificios, el damero, las instituciones gubernamentales, las fronteras, los grafitis, etc. Lo anterior se desarrolló a lo largo de una hora y 40 minutos para dejar espacio a la solicitud de los materiales para el ejercicio de la próxima sesión y a la asignación de una tarea que el profesor Jhon contribuyó.

La tarea del profesor consistió en ir al centro de la ciudad el fin de semana. (Recordar que el barrio es cercano y que incluso algunos viven en la localidad de Santa Fe) Debían ir a La Candelaria, observar las expresiones como el grafiti y el arte urbano, las construcciones, los

edificios y las calles, ir a la plaza de Bolívar para que vieran las instituciones existentes en la ciudad. Averiguar sobre el Palacio del Liévano y por qué su estilo arquitectónico es tan distinto, y relacionarlo con el centro comercial Mall Plaza. Por otro lado, también, debían ir al museo de trajes típicos y des ser posible al militar. Finalmente, para controlar que se hizo la tarea, debían traer fotos de lo que vieron cada uno de ellos y ellas.

**Fotografía 12 y 12,1.** Estudiante en museos en el centro histórico.



*Nota: Fotografías para evidenciar que se hizo la tarea de recorrer el centro y algunos museos para identificar las categorías de la ciudad. Fuente. Archivo de estudiante.*

Llegada la novena sesión, se socializó de la tarea. Se hizo un *recordaris* de la clase pasada y relacionamos todo de nuevo. Vínculos sociales, ciudad y dimensiones físicas, sociales y políticas. Se recordó la historia de los hermanos Arrubla y el incendio de las galerías. Se habló de los estilos arquitectónicos con el palacio de justicia, con la catedral y el congreso de la república. Se reflexionó sobre la relación del centro comercial Mall Plaza con las antiguas galerías, y el nuevo tipo de consumo en las ciudades. Por último, se hizo lo mismo sobre el grafiti, las

expresiones de este tipo y la importancia de la responsabilidad en la intervención del espacio público.

Luego de la socialización, se dio inicio a la última actividad del eje Bogotá desde *urbs*, *civitas*, *polis* y vínculos sociales. Con los materiales traídos, (revistas, recortes, tijeras y pegante) se hicieron tres *collagues*, uno para *civitas*, otro para *polis* y uno más para *urbs*. En ellos, pusieron todo lo que encontraron en las revistas, que se relacionara con el concepto. Podían escribir y poner todo tipo de cosas mientras que, a la hora de exponerlo, tuviera coherencia con la categoría que trabajaron. El objetivo se centró en identificar los elementos bogotanos o de Bogotá, con respecto a cada concepto. Para la actividad se les aportó recortes que sirvieran en específico a cada categoría, pero todo se entregó revuelto de forma tal que tuvieran que categorizar y separar a la hora de escoger lo de utilidad para cada grupo.

**Fotografía 13 y 13,1.** *Collagues* de los conceptos *urbs* y *civitas*.



Fuente: archivo personal.

La construcción del *collague* se tomó el resto de la clase y también la totalidad de la sesión número diez. Durante toda la actividad se hicieron reflexiones, correcciones y refuerzos.



momento fue incómodo para todos y generó la reflexión de una de las madres, del profesor Jhon y de algunos estudiantes, para al final recordar los acuerdos hechos. La conclusión fue corregir los aspectos en los que se había fallado y continuar con el proyecto pactado desde el inicio. De esta manera finalizó el segundo eje y se solicitó que para la próxima clase se trajeran todos los materiales que faltaban para iniciar la creación.

#### a. Análisis: la consolidación del marco conceptual e histórico

Se analizarán los resultados de las evaluaciones, para saber cómo les fue a los estudiantes y a su vez la eficacia de las labores realizadas hasta ese momento. Por otra parte, se reflexionará sobre la enseñanza geográfica con respecto al espacio urbano de Bogotá desde las categorías *urbs, civitas polis*. Por último, se hará lo mismo con el arte urbano, para exponer su papel en el proyecto desarrollado con los estudiantes y como se convirtió en un instrumento de relevancia para pensar en las categorías de la ciudad y los vínculos sociales.

**Tabla 6.** Información del eje: actividades.

Eje 3	Bogotá desde <i>urbs, civitas, polis</i> y vínculos sociales.	Sesiones	4
Preguntas-Dinámicas generadoras	Actividades	Contenidos/Temas	Duración
¿Cuál ha sido el aprendizaje de los estudiantes?	1. Evaluación sobre vínculos y categorías de la ciudad.	1. <i>Urbs, civitas, polis</i> . 2. Vínculos sociales: protección, parentesco, reconocimiento, solidaridad, reciprocidad.	30 minutos <i>Primera (7ma) sesión</i>
¿En qué y por qué se falló?	1. Calificación y corrección de evaluaciones	1. Definiciones de vínculos y categorías de la ciudad.	30 minutos <i>Primera (7ma) sesión</i>

Dinámica de actuación	1. Escenificación de conceptos y vínculos. 2. Corrección y refuerzos del marco conceptual.	1. <i>Urbs, civitas, polis</i> . 2. Vínculos sociales: protección, parentesco, reconocimiento, solidaridad, reciprocidad.	1 hora  <i>Primera (7ma) sesión</i>
¿Cómo se manifiestan la <i>urbs, civitas, polis</i> y vínculos sociales en Bogotá?	1. Exposición del marco histórico de Bogotá. 2. Exposición de la historia del grafiti. 3. Tarea: recorrido por el centro de Bogotá.	1. Época colonial: <i>urbs, civitas, polis</i> . 2. Siglo XX: <i>urbs, civitas, polis</i> . 3. Historia del grafiti: expresión de las categorías de la ciudad.	1 hora y 50 minutos  <i>Segunda (8va) sesión</i>
¿Qué observaron en sus recorridos? ¿Qué relación encuentran con <i>urbs, civitas, polis</i> ?	1. Dialogo con el recorrido de los estudiantes. 2. Exposición de las transformaciones de Bogotá.	1. Bogotá: expresiones físicas, culturales y políticas. 2. Época contemporánea: <i>urbs, civitas, polis</i> . 3. Vínculos sociales: protección, parentesco, reconocimiento, solidaridad, reciprocidad.	1 hora y 15 minutos  <i>Tercera (9na) sesión</i>
¡Encuentren la <i>urbs, la civitas, la polis</i> !	Elaboración de collages por cada categoría con relación a Bogotá.	1. <i>Urbs, civitas, polis</i> de Bogotá.	2 horas y 30 minutos <i>Tercera y cuarta (9na y 10ma) sesión.</i>

Fuente: elaboración propia.

### **b. El desempeño de estudiantes y profesor: evaluaciones y refuerzos**

Con la evaluación al inicio del eje se pretendió saber cuáles eran los avances de la práctica hasta el momento; la mitad de la experiencia. Se examinó la aprehensión de los alumnos con respecto a los conceptos trabajados. Estos son: las categorías de la ciudad agrupadas, en *urbs, civitas, polis*, y los vínculos sociales agrupados en, reconocimiento, parentesco, solidaridad, protección y reciprocidad. Así, la evaluación indagó en la asociatividad que

establecían los alumnos, entre conceptos y definiciones. En ese orden, las preguntas variaban en su forma, pero no en su fondo.

La nota más alta posible era un 10, es decir, cada pregunta tenía el valor de una décima. 18 estudiantes de los 23 iniciales presentaron la evaluación. Esto se debe a que tres estudiantes se retiraron del colegio. Uno por que se trasladaba de localidad, otro porque regresaba a Venezuela y del último no se obtuvieron explicaciones. Los dos restantes corresponden a dos de los niños de inclusión, que por su condición no podían presentarla. Además, dentro del grupo de 18 evaluaciones aplicadas, se debe hacer la salvedad de que dos, fueron diligenciadas por las madres de los otros chicos con condiciones especiales.

Ocho estudiantes aprobaron, junto a una madre y a su vez, ocho reprobaron junto a la otra madre. El balance no es negativo, es neutro en cuanto a los resultados. Sin embargo, se pueden hacer varios análisis para determinar las responsabilidades. Uno es que quienes perdieron, no pusieron atención y por lo tanto es su responsabilidad. Sin embargo, cabe pensar en que las actividades no lograron cautivar su atención o no fueron lo suficientemente claras en tanto que, quienes aprobaron, no obtuvieron a excepción de uno, notas perfectas. Por lo tanto, sea cual fuere, el motivo de los resultados hubo que volver sobre los conceptos, corregir, retroalimentar y reforzar los aprendizajes hasta ahora, establecidos de forma parcial.

Lo más probable es que, la culpa no sea de ninguna de las partes, sino que más bien es un proceso natural del aprendizaje, que se da en espiral, entre aprehensión, práctica y refuerzo, en manera constante y diversa. Lo que se hizo fue continuar con el remolino de las tres fases mediante el refuerzo desde la práctica. Así, se implementó la estrategia de escenificar los conceptos teniendo en cuenta que, para llevar a cabo la actuación de algo, ya sea una acción, un fenómeno, una emoción o un objeto, se debe saber qué es. Este instrumento fue poderoso para

lograr que los y las alumnas entendieran de mejor manera lo que significa el concepto que les correspondió. Además, fue un ejercicio dinámico en el que ellos pudieron reflexionar, debatir, y pensar en los términos que les correspondió. Formularon preguntas, afirmaron cosas, y al final actuaron su concepto de manera tal que fuera lo más evidente para que sus compañeros les ayudaran a ganar dentro de la dinámica.

Cada estudiante logró aprender lo que es el reconocimiento, la *urbs*, la *polis* o la protección, si le correspondió escenificarlo. También debió aprender u obtener la noción de lo que significan los otros seis conceptos gracias a la observación de la actuación de sus compañeros y la inferencia hecha. El resultado de la actividad se evidenció más adelante en la clase histórica de Bogotá. Ahí se vieron las *urbs*, *civitas*, *polis* y vínculos sociales de la ciudad a lo largo de la historia, y los alumnos las supieron identificar de buena manera.

En la sesión de la historia de Bogotá, los estudiantes identificaron como era la dimensión física de la ciudad, como se transformaron sus trazados, construcciones y edificios. También pudieron observar las transformaciones de las *civitas* teniendo en cuenta las transformaciones culturales, cristalizadas en el cambio del vestuario, las jergas, los dichos, las conductas y demás elementos identitarios de la sociedad bogotana. Por otro lado, pudieron ver las instituciones que ejercen el poder sobre las personas y el espacio. Por último, reflexionó sobre las maneras en cómo se dan las relaciones sociales e interpersonales en Bogotá. Todo ello, de manera muy participativa, lo cual denotó sus conocimientos un poco mejor asentados.

La última evaluación correspondió al *collague*. Con esta actividad, se evidenció que el grueso de los miembros del grupo para entonces había apropiado los conceptos. De tal forma, lograron categorizar, separar y discriminar imágenes gracias al esquema mental que se había ido construyendo. Incluso, algunos de los participantes empezaron a ir más allá y generaron nuevas

preguntas. Estas demostraban que iniciaron a pensar en la relación de cada categoría con la otra. Un ejemplo de ello es el trazado urbano y la pregunta que surgió a la hora de tomar la imagen para su grupo. Se cuestionaba un estudiante con sus compañeros, si acaso ese trazado (el damero) no era parte de la categoría *polis*, en la medida que era el modelo impuesto por la iglesia y España para construir en cualquier lugar.

Las conexiones complejas entre categorías, que empezaban a surgir, son necesarias, ya que, si bien el esquema mental para pensar la ciudad es funcional al inicio, se queda corto si no se establece la interdependencia entre cada concepto. Se debe entender que lo político se relaciona con lo físico y lo social, del mismo modo que los últimos dos, también se modifican, interfieren y se transforman con reciprocidad entre sí. En ese sentido, en la clase número diez, se veían los avances en la apropiación de conceptos y la reflexión sobre ellos, gracias a las actividades que estimulaban el pensamiento activo con respecto a imagen, categoría, definición y posibles relaciones mutuas.

Todo lo anterior brinda un balance positivo, pero a pesar de ello, también se dieron situaciones de tensión y circunstancias que produjeron modificaciones en los planes predispuestos. La mayor tensión se dio cuando finalizaba el eje, al momento de exponer los *collagues* y el trabajo hecho por los grupos. Debido a la indisciplina de varios miembros del salón, las reflexiones y explicaciones finales fueron reemplazadas por un regaño.

La situación tuvo lugar debido a lo que se narró con anterioridad. Con relación a la falta de colaboración de algunos individuos con sus compañeros, que a su vez produjo la imposibilidad de exponer por parte de ellos mismos, el trabajo y las relaciones establecidas entre las imágenes y los conceptos. Lo que se hizo fue dar una corrección a la forma en cómo se

habían estado desarrollando las últimas clases, en donde un mismo grupo de estudiantes se mostraba poco colaborativo y comprometido con las actividades.

Estos momentos, aunque incómodos, son necesarios para corregir los errores y el mal curso que a veces toman los proyectos. Además, se aprendió que es importante hacerlo en los momentos justos, antes de que sea demasiado tarde. También se deben hacer desde los vínculos sociales, es decir, de modos asertivos, respetuosos, reconociendo a los estudiantes, sus intereses y posiciones. Esto provoca una relación recíproca de reconocimiento y solidaridad, establece una interacción más profunda en la que los alumnos son capaces de entender la posición del profesor y en esa medida corregir sus conductas en base a acuerdos.

Incluso estas situaciones, como ya se dijo en el caso de la pareja del taller de vinculación, son importantes para la formación de los vínculos sociales. En ellas, los individuos identifican a quien se interesa por ellos. Quien enseña, corrige y les ayuda; representa un actor importante en sus vidas. No es alguien pasivo ni desinteresado de sus procesos, por lo tanto, se puede hacer mercedor de su reconocimiento, solidaridad, protección y reciprocidad. Entonces se trata de corregir las conductas propias y de llegar a acuerdos desde las reflexiones que se hagan en grupo. Esto se dio exactamente así gracias a que, hasta el momento, la práctica se había desarrollado de maneras amenas, cordiales y había despertado un espacio de interés y disfrute. Por lo cual, los estudiantes y las mismas madres intervinieron a la hora de reflexionar sobre cómo continuar con el proyecto. El resultado fue el acuerdo mutuo, entre estudiantes y profesor, por continuar con las actividades, con el compromiso de ser más activos y juiciosos en los momentos que correspondiera trabajar.

**c. El desempeño de estudiantes y profesor: el caso de “los chicos de inclusión”**

Se debe dedicar un espacio para reflexionar sobre los procesos desarrollados con los chicos de inclusión (forma en la que se refieren a ellos en la institución). Con relación a su desempeño y rol dentro del proyecto hay que enunciar varias características, lo primero se refiere a todas las dificultades atravesadas para lograr incluirlos en los procesos. Conceptualmente fue imposible llevar a cabo la enseñanza de los contenidos tal y como se hizo con los demás, debido a sus procesos de aprendizaje. (Como se expuso en la contextualización, se encuentran en la fase de asociación de imágenes con nociones, y el desarrollo de la motricidad y comunicación.)

Lo que se desarrolló con ellos durante las clases teóricas, (dos) fueron actividades en las que se dedicaron a hacer ejercicios con puzles sencillos, dados por la profesora de inclusión, y ejercicios en los cuales pintaban copias con imágenes de la ciudad en sus diferentes dimensiones, a la vez que se intentaba asociar la imagen con las palabras (verbales, no escritas): edificio, casa, fachada, árbol, traje, ruana, sombrero, etc. Esa actividad se diseñó en respuesta a la sugerencia de ambos profesores. Sin embargo, mantener el control de todo al mismo tiempo fue complejo y solo se logró gracias a la ayuda de las madres.

Por otro lado, en las actividades lúdicas, prácticas y artísticas, se incluyeron siempre, aunque con dificultades. Por ejemplo, en la actividad de vinculación los estudiantes que pasaban con ellos eran los principales encargados de liderar el proceso, y de igual manera, las madres apoyaron con sus hijos y con los otros dos chicos con condiciones diferentes. Al quinto niño con dificultades en el aprendizaje, de mayor autonomía, no se le impidió articularse con los estudiantes psico normativos. De esa forma, también encontraron sus quince datos en común con los demás, aunque fueran de naturaleza muy sencilla.

Los cinco chicos, participaron en función de su asistencia (porque tres eran intermitentes) en la elaboración de *collagues*, en la escenificación de conceptos, y en el proyecto de construir el barrio. En general, su inclusión fue siempre con respecto a las actividades, pero no con relación a los aprendizajes, lo cual produce muchas incógnitas como ¿Qué tan diferenciada se encuentra esta institución con una guardería? ¿En verdad se está llevando un proceso real y efectivo con estos estudiantes para su inclusión en la sociedad? ¿Qué y qué tanto aprenden estos individuos en el colegio? ¿Las acciones llevadas a cabo si son incluyentes? ¿Ellos deberían asistir a una institución mejor equipada para sus necesidades y más especializada en la educación de estos individuos? ¿Eso sería excluyente? ¿Qué es la inclusión?

Todas esas preguntas aparecían a la hora de hacer la planeación de cada clase, mientras se pensaba en sus condiciones y en cómo lograr que no fueran marginados al mero hecho de pintar o jugar con puzles. En ese sentido, su presencia enriqueció la creatividad didáctica e hizo que surgieran ideas para que las clases fueran más dinámicas y menos catedráticas, con ejercicios donde fuera posible articularlos. Su presencia contribuyó a asentar aún más la idea que se tiene sobre la necesidad de construir y mejorar los vínculos sociales, en tanto que representan relaciones facilitadoras de la inclusión y la ayuda a ellos y sus familias. Además, a lo largo de las clases, se evidenció la necesidad de organizarse en torno a ellos, con sus madres, los estudiantes y los demás maestros. En ese sentido, lo colaborativo resultó indispensable para lograr controlar los momentos más difíciles y a la vez continuar sus procesos.

En síntesis, su existencia no hizo más que confirmar los objetivos de este proyecto, pero también evidenciar los límites actuales del mismo, y del rol docente, de la escuela y del sistema educativo. También, hicieron evidente la necesidad de pensar en actividades y formas de dar la clase de otros modos, que no necesariamente renuncien a lo disciplinar, pero que, si hagan del

aula un espacio más activo, dinámico, lúdico y en especial didáctico, en tanto se reflexiona de verdad en el por qué, el cómo, cuándo y dónde, de cada actividad propuesta.

Lo anterior, no es solo una reflexión bonita o políticamente correcta, porque, por el contrario, también se pudo experimentar el desgano y la frustración que produce saber que los esfuerzos que se hagan para una clase, dos, tres, o un curso entero, en realidad no va a significar gran cosa, y casi siempre los esfuerzos se perderán por diferentes motivos. Bien sea por la intermitencia, la dimisión del alumno, el cambio de curso y docente, la colaboración de los padres, la falta de recursos o la muerte de la voluntad de hacer algo, que se contagia una vez se presencia la actitud de los profesores y acudientes.

Hubo clases donde los procesos de estos estudiantes fueron muy mal atendidos, casi pasados por alto. Sobre todo, en las horas dedicadas a lo conceptual, pero también en las actividades donde parecían ser incluidos, pero en realidad no pasaban de hacer lo que se les ordenaba. “Parece acá, haga esto, actúe así, pinte con este color esta caja, etc”. La realidad es que al igual que su asistencia, mi desempeño y preocupación por ellos, fue intermitente.

Todo dependía del tiempo, la disposición y en última instancia de la ética. Fue así que cuando hubo poco tiempo y poca disposición, el desempeño fue precario. En cambio, cuando la ética y el recuerdo de los objetivos y propósitos de este proyecto eran recordados, aparecía de nuevo el deseo de hacer las cosas bien, aunque sea por la tranquilidad propia. Ahí reaparecía la voluntad de construir relaciones sociales con las madres y los mismos chicos, atravesadas por el reconocimiento de su valor, el parentesco de sus situaciones y la mía, la solidaridad en cuanto a sus historias, la protección de sus procesos y la reciprocidad de sus saludos efusivos llenos de cariño y de abrazos.

#### **d. Bogotá pensada esquemáticamente: las dificultades**

Este análisis se va a dedicar a reflexionar sobre las dificultades y ventajas del esquema de tres conceptos, para pensar la ciudad. En la segunda clase “catedrática” se centró la atención en hacer un recuento de los principales procesos de la historia de la ciudad. Se hizo por épocas para relacionar el conjunto de conceptos, (*urbs, civitas, polis*) con cada etapa histórica, de manera que permitiera a los estudiantes, identificar los rasgos distintivos de aquel tiempo, y a la vez, evidenciar las transformaciones en la *urbs*, la *civitas* y *polis* una vez que se pasó a otra etapa histórica de la ciudad. Dichas franjas de tiempo o épocas fueron: la etapa colonial, el siglo XX y la contemporaneidad.

Los periodos mencionados fueron designados debido a que son las fases históricas de la ciudad que desprenden los principales imaginarios de los habitantes de la urbe, con respecto a Bogotá. Son las épocas con las que más relación tienen las personas, en cuanto saben algo sobre ellas, se imaginan como fueron o en el caso contemporáneo, saben cómo es. Además, las transformaciones dadas entre un periodo y el siguiente, son amplias y reconocibles. Ese contraste es necesario en cuanto permite evidenciar diferencias claras entre las *urbs, civitas, polis* de cada contexto histórico-geográfico.

Formar el esquema mental enunciado desde los tres conceptos de la ciudad, es un proceso que requiere ser claro y generar asociatividad constante entre la categoría y los elementos que engloba. Por lo tanto, las clases se dedicaron a hacer evidentes dichas conexiones. Sin embargo, las explicaciones se vieron debilitadas con relación a la exposición de procesos y sus causalidades. Esto representa un problema a la hora de construir pensamiento histórico y geográfico debido a la ausencia asociativa entre los hechos y las consecuencias. De tal forma, se

corre el riesgo de solo enseñar a los y las alumnas a categorizar los distintos objetos y prácticas dentro de un conjunto determinado.

La dificultad se identificó desde el primer eje, por lo cual se intentó responder a ese riesgo mediante explicaciones (realmente cortas y limitadas) de elementos que permitieran pensar histórica y geográficamente los fenómenos y objetos de la ciudad. Eso significa que se implementaron explicaciones en las cuales se evidenciaran causalidades en los procesos. Por ejemplo, en el caso de la vestimenta, se intentó dar un análisis causal y geográfico teniendo en cuenta la posición de la ciudad y el clima que afecta su entorno.

Es el caso menos complejo y tal vez el de más fácil comprensión. Sin embargo, en el mismo ejemplo se puede observar que aun los conceptos del clima y el relieve son difíciles para los alumnos, si es que no son nuevos por completo. Por otra parte, el pensamiento histórico también es una habilidad que se está formando, por lo cual, entender las transformaciones de la ciudad se dificulta. Debido a que están en octavo, aún no han visto algunos contenidos relevantes para la comprensión de los procesos, por ejemplo, la transición del sistema colonial al industrial, que necesita haber abordado la revolución industrial y el surgimiento del capitalismo. Ese vacío dificultó comprender los procesos de maneras profundas cruzándolos con los contenidos que aún están por ver.

Con la dificultad de no contar aún con algunos conceptos previos y debilidades en el pensamiento geográfico e histórico, se asumió que, en una clase, mientras se hacen todas las demás labores del proyecto, es imposible formar las habilidades y conceptos que hacían falta. La manera de dar solución a la tensión expuesta fue hacer pequeñas explicaciones asociadas al espacio y los procesos históricos, sin embargo, no fue suficiente. Las implicaciones y aprendizajes en los resultados fueron las siguientes:

1. Formar el esquema de tres categorías tal como se planteó en la práctica se dificulta si los alumnos aun no tienen ciertas habilidades en el pensamiento histórico-geográfico.

Nota 1: Esto se puede considerar un error metodológico, en cuanto a que se obvió el factor en el cual los estudiantes aun no contaban con algunos conceptos y habilidades.

2. Es probable que el grueso de los estudiantes solo haya aprendido a categorizar los fenómenos, objetos, conductas y prácticas de la ciudad, en función del esquema *urbs, civitas, polis*.

Nota 2: Esto no es un fracaso absoluto puesto que se respondió al objetivo de pensar la ciudad con las categorías de Capel. Es un cumplimiento parcial si se tiene en cuenta la existencia previa de falencias en la formación de distintas habilidades esenciales para los estudiantes.

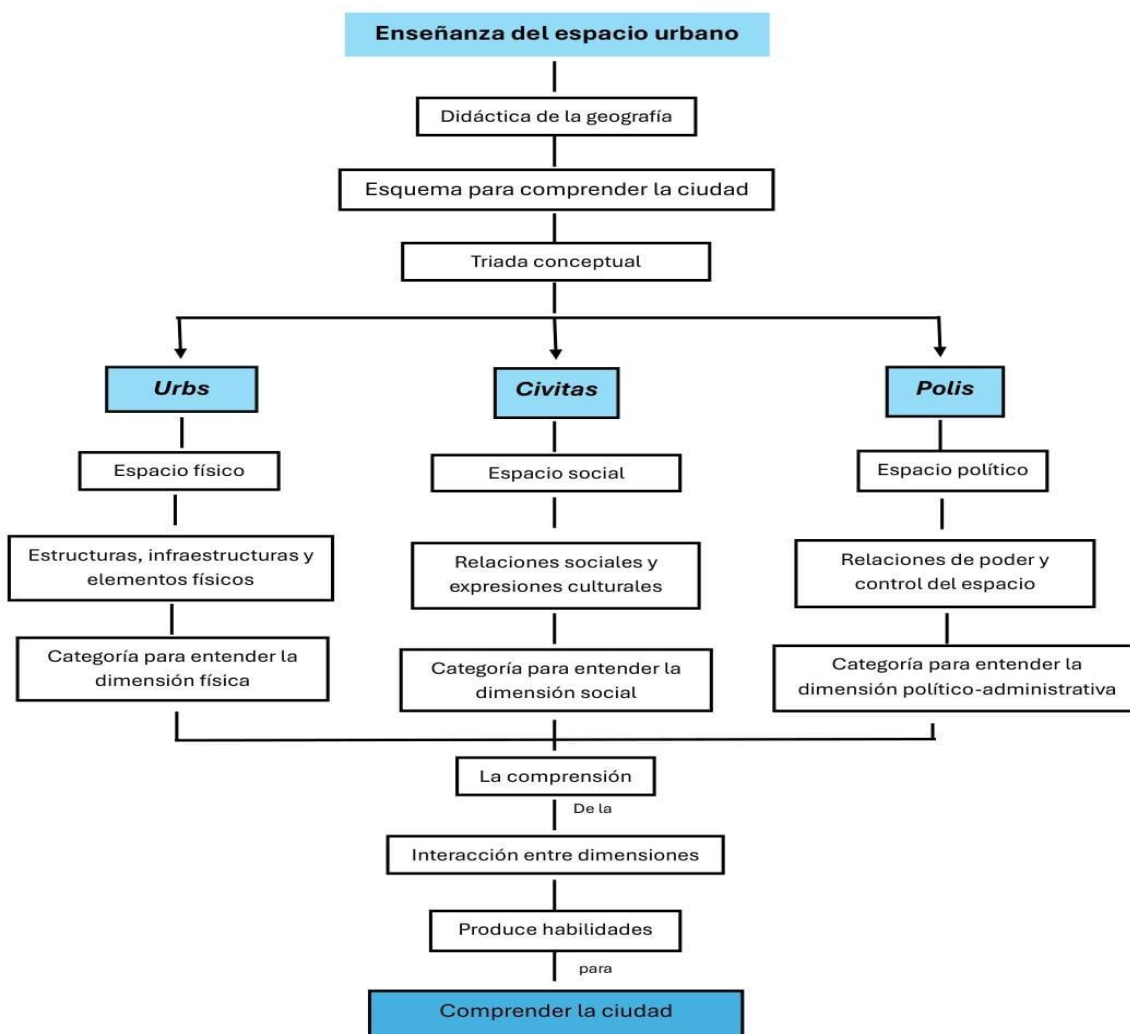
Además, es posible que los mismos estudiantes generen reflexiones por si solos cada vez que encuentren un elemento o práctica susceptible de enmarcarse en cualquier categoría. Esas reflexiones los llevaran a procesos histórico-geográficos y al mismo tiempo a formar habilidades en el pensamiento de esos procesos.

3. El esquema de tres categorías puede formar pensamiento histórico-geográfico con más tiempo.

Nota 3: El esquema puede formar dichas habilidades, sin embargo, como no fue el objetivo del proyecto desde el inicio, era difícil abrir espacio a ese aspecto. Bajo un contexto más amplio, en el que el objetivo siga siendo enseñar la ciudad transversalmente a la formación de pensamiento histórico-espacial, las explicaciones pueden ser más amplias, con más clases dedicadas a pensar en los procesos históricos, los factores geográficos y los conceptos que los engloben.

Para continuar, se debe reflexionar sobre la tensión, cumplimiento-incumplimiento en la formación de un esquema para pensar la ciudad. Al respecto, se ilustra el siguiente esquema, donde se piensa la enseñanza del espacio urbano.

**Figura 7.** La enseñanza del espacio urbano y triada conceptual.



Fuente: elaboración propia con base en lo expresado por Souto (2023).

En la figura 6 se evidencia que cada categoría forma parte del espacio urbano, a su vez cada concepto es una dimensión que forma subconjuntos que agrupan diferentes elementos de las ciudades. Desglosar lo urbano es un paso importante para comprender sus componentes.

Primero, se puede pensar de forma individual en cada concepto (*urbs, civitas, polis*) y entender qué lo integra. Posterior a ello, se debe analizar cómo los elementos de cada conjunto se interrelacionan entre sí para iniciar la tercera fase, en la que se puede entender y analizar la ciudad en su integralidad.

En la experiencia desarrollada, en el caso de la mayoría de los estudiantes, solo se logró el primer paso: desglosar la ciudad, comprender las dimensiones que la integran y profundizar en los elementos de cada categoría. De ese modo, lo que los estudiantes saben hacer, es identificar qué pertenece a cada conjunto. Por ese motivo, no se puede decir que se falló, pero si, que, para formar el esquema mental, se necesita de más tiempo, o de la formación previa de pensamiento histórico espacial.

Por otro lado, el esquema de la triada conceptual de la ciudad puede formar y fortalecer la habilidad de pensar espacial e históricamente. En realidad, es algo transversal, lo uno es imposible sin lo otro (comprender la ciudad y formar pensamiento histórico espacial) Sin las habilidades formadas, o espacio para formarlas al tiempo que se aprende sobre la ciudad. En cualquier caso, una conclusión previa de este trabajo es la necesidad de formar en los estudiantes, habilidades espaciales e históricas para lograr establecer el esquema mental que permita el entendimiento profundo y complejo de la ciudad.

#### **e. El arte urbano como instrumento didáctico**

Desde el inicio de la práctica pedagógica, el asunto del arte urbano fue un elemento de interés personal, en especial el grafiti. A pesar de eso, la inclusión de este elemento no fue hecha a la fuerza. El arte urbano representa una expresión que se da en el espacio público, sobre todo, como lo dice su nombre, en entornos urbanos. En ese sentido, dichas expresiones tienen plena

relación con la ciudad, hacen parte de todo el conjunto de cosas y fenómenos que engloban estos espacios, y, de hecho, surge en una ciudad: Nueva York.

Su historia se relaciona con los grupos subalternos y marginados de la sociedad estadounidense, en especial con las comunidades afrodescendientes y más adelante con las latinas. Los grafitis surgieron como un pasatiempo de los jóvenes. Con él pretendían expresar su existencia social mediante su firma o tag. La idea era hacer la mayor cantidad de estas, por todas partes y en los lugares más creativos, disruptivos o arriesgados. Pronto, esas expresiones se convirtieron en códigos, símbolos, competencias, y en general un submundo en el que se incluían todos quienes querían hacer notar su existencia desde la pintura de distintos escenarios. Los trazos fueron cada vez más complejos y dotados de elementos diferentes que dificultaban tanto su elaboración como su lectura. Los materiales se empezaron a especializar y diversificar, para crear así, toda una comunidad urbana, reunida en torno a la creación de las expresiones que se denominaron grafiti. (palabra italiana que significa rayado)

Posterior a su expansión por toda New York, el fenómeno se extendió por todo el mundo en imitación de esas expresiones. Sin embargo, siguieron siendo elaborados por grupos sociales con condiciones similares de marginalidad. Con el surgimiento y expansión del fenómeno, también aparecieron posiciones, opiniones, ideas y creencias con respecto a las mismas obras. Estas son diversas y varían de un extremo a otro, entre su validación y su repudio. A su vez, las opiniones producen nuevas tensiones, entre quienes las elaboran, los que las defienden y quienes las critican, con matices que van desde la idealización de dichas expresiones, hasta la criminalización de las mismas.

En ese sentido, lo que se pretende en este trabajo, es problematizar el fenómeno con respecto a las discusiones y tensiones dadas en la esfera de pública en la ciudad de Bogotá. Los

grafitis son obras que se dan en la ciudad, en el espacio urbano, público y privado. Se pueden encasillar en una de las categorías trabajadas hasta ahora, esta es *civitas*. A pesar de tener efectos e intenciones sobre las dimensiones físicas y políticas, esta es una expresión de la cultura urbana producida por el sistema social en el que se vive en la actualidad. Bien o mal, independiente de la perspectiva que se tenga sobre su elaboración en los diferentes lugares de la ciudad, se ha convertido en un fenómeno cultural mundial, con gran fuerza en Bogotá.

La razón de que se de en el mundo y en esta ciudad con tanta fuerza, depende también de las opiniones personales y políticas de cada quien. Se puede reducir a un vicio o a un efecto de la mala educación ciudadana, también se puede extrapolar como un efecto de las estructuras sociales y económicas, que producen sociedades desiguales y violentas, con estos efectos. Es decir, estas obras pueden ser expresiones de protesta, rebeldía o, por el contrario, manifestaciones de personas maleducadas, irrespetuosas o ignorantes. En el medio se encuentran distintas realidades aparte del rebelde y del rebelde sin causa, el consiente y el ignorante. En esa mitad están quienes elaboran expresiones preocupadas por la estética, sea linda o fea, independiente de posiciones ideológicas, también los que hacen arte, quienes consideran que se debe hacer para simbolizar el malestar social y quienes no se preocupan por más que pintar alguna cosa en cualquier lado.

Cualquiera que sea el caso, el grafiti es en la actualidad un asunto de interés público. Por lo que la sociedad y la ciudad se deben preocupar, deben entenderlo, asimilarlo, transformarlo, o lo que sea que se decida en consenso. Sin embargo, la realidad demuestra que el tema despierta opiniones, pero en la práctica solo es parte de las omisiones con las que se acostumbró a vivir todo el mundo. Eso significa dos cosas en ambos extremos de las posiciones.

El primer significado de que la gente ignore dichas expresiones, indica en el caso estructural, con tintes de rebeldía y protesta, que estas manifestaciones se han agotado. Que el mero hecho de escribir un tag en una fuente complicada y llamativa, ya no incomoda a nadie y solo es ignorado, por lo que en realidad no está cumpliendo con su objetivo: agenciar un cambio en el mundo, desde la acción de incomodar a los demás. En el otro extremo, donde los tintes son la falta de educación y la inconciencia de quienes elaboran los grafitis, significa que la educación familiar, escolar, cívica y la ética y moral bogotana ha fracasado y que, además, no se hace nada aparte que quejarse, estigmatizar y criminalizar en lugar de poner en práctica acciones que cambien dichas manifestaciones que pretenden ser artísticas.

Por otra parte, el tema tiene que ver con los vínculos sociales en profundidad. Es excelente para evidenciar en el mundo, cómo la forma en que se dan las relaciones humanas moldea el espacio. Sirve para pensar en que las relaciones desiguales e injustas, producen este tipo de expresiones. También se puede usar para comprender que estas intervenciones deben ser responsables, informadas y críticas, en tanto que los lugares donde se hacen son vistos, transitados y habitados por todas las personas de la ciudad y en esa medida, se debe tener un sentido ético, guiado por el respeto, la empatía, el reconocimiento, el parentesco, la solidaridad, la protección y la reciprocidad. En síntesis, la creación del grafiti debe ser guiada por vínculos sociales sanos, alejados de la violencia y resentimiento, sin dejar de lado la crítica y el conflicto que busque la transformación de la sociedad.

El grafiti resulta un instrumento de relevancia para la enseñanza del espacio urbano desde la *urbs*, *la civitas*, *la polis*, y también para el aprendizaje y construcción de los vínculos sociales desde la protección, reconocimiento, parentesco solidaridad y reciprocidad. Tiene una potencia didáctica significativa debido a que hace parte del conjunto de fenómenos de la ciudad y de sus

categorías. Además, es una discusión que pone en relieve la necesidad de formar relaciones sociales en formas consientes y transformadoras. Por otro lado, se vincula de manera extraordinaria con el enfoque artístico de este trabajo y se puede articular sin problemas con el enfoque colaborativo que ha seguido todo el proyecto.

De tal modo, durante la práctica, el grafiti fue expuesto en su historia, problematizado desde las diferentes opiniones de las personas y de los mismos estudiantes, y por último, fue tema de reflexión en transversalidad con la ciudad y los vínculos sociales. Por su parte, las actividades desarrolladas consistieron en practicarlo en dos corrientes: el tag y el logo. El primero consistió en su firma, con su nombre mientras que el segundo consistió en graficar un logo que les identifique en reemplazo del tag. Los ejercicios se desarrollaron a lo largo de toda la práctica, fueron las tareas para la casa y serían materiales para ser usados en la creación y decoración del barrio que se construyó. (fotografías 25, 26, 27 y 28)

**Fotografías 25 y 26.** Grafitis hechos por estudiantes.



Fuente: archivo personal.

**Fotografías 27 y 28.** Logos hechos por estudiantes.



Fuente: archivo personal.

## Capítulo 7. Barrio Maria Niwi: Eje 4

**Tabla 7.** Tabla de contextualización: Objetivo y justificación

<b>Barrio Maria Niwi: Eje 4</b>	
<b>Objetivo del eje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poner en práctica todos los conocimientos adquiridos.</li> <li>- Fortalecer el trabajo en grupo.</li> </ul>
<b>Justificación del eje</b>	Terminada la fase investigativa del proyecto “ciudad utópica”, se pasa a la creación. En ella, los estudiantes deben poner en práctica sus aprendizajes y construir un barrio en el cual, la <i>urbs</i> , la <i>civitas</i> y la <i>polis</i> , sean como ellos y ellas lo desearían.

Fuente: elaboración propia.









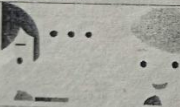







El último de los ejes empezó con la sesión número once. Se debían construir una serie de acuerdos y definir algunas directrices para la logística del trabajo. Se trataba de formar los grupos para las actividades de las próximas clases. Una vez formados, se debía asignar el representante del grupo y a quien se encargaría de la logística. El primero sería el encargado de controlar que sus compañeros trabajaran y cumplieran con sus labores, además de representarlos y rendir cuentas. Mientras tanto, la segunda persona era quien debía administrar los materiales que consiguieran, es decir, se encargaba de recibirlos, guardarlos y cuidarlos.

Por otro lado, se designaron los espacios en los cuales construir sus cuadras y casas. Esto es la “adjudicación de los lotes”. Luego, debían organizarse internamente para saber cómo debían pintar sus hogares, donde poner ventanas, en que “paredes” pintar y en cuales no para que no se taparan entre sí. También se designaban los espacios para un parque y el lugar donde se reunirían como vecinos para discutir los diferentes temas que surgieran. Cada grupo tuvo que ponerse un nombre, el cual sería como se iba a denominar su cuadra. Estos fueron: **Manzana de la juventud**, **Girls**, **Monedas de arcoíris** y **Los desnalgados**. Todo esto, se dio después de haber designado el nombre del barrio por medio de un ejercicio aleatorio que dio como resultado









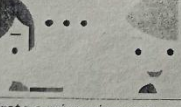







“Maria Niwi.” En la dinámica, cada grupo debía escoger una letra a su turno, hasta que obtuvieran un nombre que les gustara.

Posterior a ello, se explicó la metodología con la cual se llevó el control del desempeño de los grupos y de cada uno de los miembros del salón. Para ello, se utilizó un formato, este debía ser diligenciado por el representante de cada grupo teniendo en cuenta la participación de cada uno de sus compañeros a lo largo de las actividades. Además, el representante también debió llenarlo por sí mismo, teniendo en cuenta su conducta a modo de autoevaluación. El instrumento tiene en cuenta cuatro aspectos y estos se evaluaron cualitativamente.

**Fotografía 15 y 15,1.** Formatos de evaluación de desempeño.

Nombres y apellidos	Elis	Ortiz	
Hago me trabajo a tiempo	No	Lo intenté	Si
			
Ayudo a mi equipo	No	Lo intenté	Si
			
Escucho a mis compañeros	No	Lo intenté	Si
			
Trato a mi equipo con respeto	No	Lo intenté	Si
			

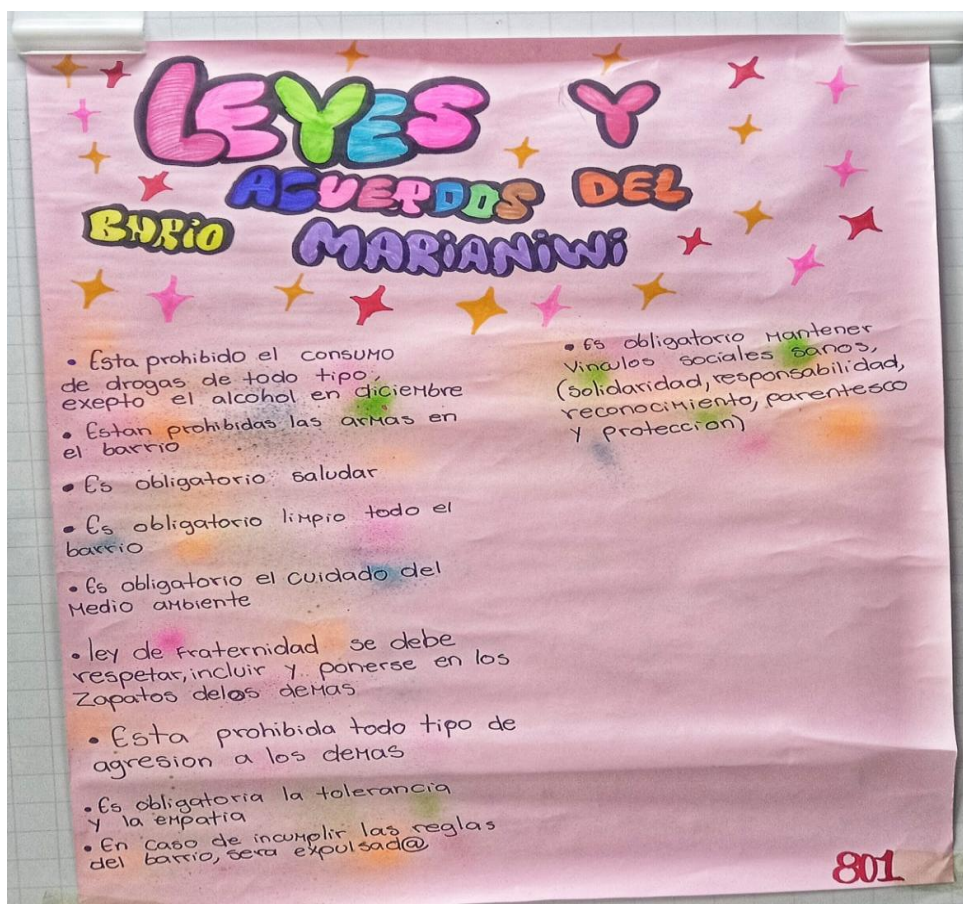
  

Nombres y apellidos	Carlina María Urzúa		
Hago me trabajo a tiempo	No	Lo intenté	Si
			
Ayudo a mi equipo	No	Lo intenté	Si
			
Escucho a mis compañeros	No	Lo intenté	Si
			
Trato a mi equipo con respeto	No	Lo intenté	Si
			

Nota: El formato fue adaptado a partir de la sugerencia de Sotomayor (2021) en “Aprendizaje basado en proyectos.” Por otro lado, los ítems que evalúa cualitativamente son: “hago mi trabajo a tiempo” “ayudo a mi equipo” “escucho a mis compañeros” y “trato a mi equipo con respeto” Fuente: archivo personal.

Una vez finalizados los acuerdos logísticos, se inició de forma oficial con la creación. La primera actividad se centró en acordar el reglamento del barrio. Para ello, cada grupo se reunió y discutió qué propuestas llevar a la junta comunal que tendría lugar en los siguientes minutos. Así, los representantes llevaron sus puntos a discutir y a acordar con los demás miembros del barrio. En dicha reunión de representantes se acordaron las leyes y el reglamento del barrio.

**Fotografía 16.** Reglamento del barrio Maria Niwi.



Fuente: archivo personal.

Con el reglamento constituido terminó la clase y nos encontramos la siguiente semana, para comenzar con la construcción de las casas de cada uno. Para esta actividad se contó con una caja de cartón para cada estudiante, además de pinturas, pinceles y otros materiales, gestionados

grupalmente. Por otro lado, las directrices para pintar y decorar sus cajas eran flexibles, cada estudiante podía experimentar como lo deseara, a partir de lo que le gustara y lo que había aprendido. Sin embargo, sus ideas nos fluían con facilidad, por lo cual el trabajo se comenzó a ver retrasado. A partir de ese problema, se decidió fijar algunas ideas.

Si se tiene en cuenta que cada una de las cuadras contaba con cuatro casas, cada una de ellas, al ser esquineras, tenía dos “paredes” o caras disponibles para ser pintadas. Se propuso que hicieran sus nombres en tipografía de grafiti, o algún tipo de mural que los representara en una de las caras, mientras que en la otra debían hacer una fachada como lo desearan. Así, quedaba una cara libre correspondiente al “techo”. En él, también se debió asignar ideas porque, aunque en la sesión doce se les solicitó traer un diseño para la clase número trece, no lograron y muy seguramente tampoco quisieron hacerlo.

**Fotografía 17 y 17,1. Trabajo en creación.**



Nota: Estudiantes trabajando en sus casas-cajas. Fuente: archivo personal.

Por ello, previo a la sesión trece, habiendo sospechado que no conseguirían hacer sus propios bocetos, se recurrió a imprimir en fuente de grafiti, los vínculos sociales, y las categorías de la ciudad. Se hizo lo mismo con sus nombres al evidenciar que pintarlos con temperas se dificultaba y retardaba aún más el proceso, además, se llevaron todas las tareas hechas hasta el momento para usarlas como recursos adicionales. Si bien este no era el plan inicial, se debió adaptar de este modo para lograr concretar un producto antes de la sesión catorce, en la cual solo se ultimarían detalles y se haría el cierre con un compartir. A pesar de todo, las impresiones fueron hechas en blanco y negro, para que cada uno decorara su nombre y lo pegara en su caja, del mismo modo que con los conceptos vistos durante toda la experiencia.

Se ha de anotar que en cierto modo el tiempo fue corto, que, aunque los estudiantes no fueron los más disciplinados, su colaboración siempre fue buena y en realidad, el hecho de que la creación no se consiguiera tal y como se imaginó, se debió más a que no todos eran buenos con las manualidades y a la falta de tiempo principalmente. Para continuar; la sesión doce y trece, resumidas, se dedicaron a pintar fondos, fachadas, decorar, pintar los nombres y categorías, y pegar esto último en las cajas. De ese modo, la última sesión se dedicó a intentar terminar lo que faltaba, mientras se hacía un compartir de despedida y se anunciaban las notas de cada uno para ajustarlas.

Fotografía 18 y 18,1. Trabajo en creación.



Fuente: archivo personal.

Este eje representó la fase de la creación, fue diseñada para poner en práctica los conocimientos adquiridos. Esto significa que los y las alumnas debían demostrar sus aprendizajes de algún modo, con respecto al espacio urbano. Para ello, se debía crear un escenario en el cual fuera posible que los estudiantes dieran cuenta de las categorías que aprendieron.

De ese modo, construir una maqueta de una ciudad brinda la oportunidad, al hacerlo, de expresar lo que se entiende por *urbs*, y también lo que se desea y lo que se cree conveniente. Es decir, hacer un producto físico en forma de barrio obliga a los participantes a poner en práctica la categoría conceptual de lo físico. Pero, para ello, también se ponen en juego otros elementos previos como el acto de deliberar cómo construir el lugar, y qué reglas van a regir ese sitio en el cual intervendrán en conjunto, allí aparece la dimensión política de la ciudad, o *polis*. Por último, ellos mismos representan las *civitas*, con sus formas de actuar, expresarse y vincularse con sus compañeros.

Por otro lado, esta actividad buscó articularse con la enseñanza de lo urbano a partir de lo artístico, de tal manera que el enfoque brindara posibilidades a los estudiantes que aprenden manualmente. También, se usó el arte para dotar a la práctica de expresiones estéticas y, ante todo, porque las ciudades no se desarticulan nunca del arte. Desde sus expresiones arquitectónicas, sus monumentos, las muestras artísticas del grafiti, el muralismo y otras expresiones que se encuentran en la cotidianidad; la ciudad se encuentra llena de expresiones artísticas heterogéneas. Por otra parte, el enfoque artístico hace posible representar los aprendizajes y a la vez razonar sobre las enseñanzas que se vivenciaron durante todo el proyecto.

Por último, lo colaborativo se buscó y fortaleció durante toda la práctica, pero ningún otro momento pudo ser tan acertado para poner en juego el trabajo en grupo, como en la creación. En el cuarto eje se acordó y trabajó con los demás. El trabajo en grupo fue la habilidad más necesaria para llevar a cabo la creación y la superación del desafío designado. En ese sentido, la “creación” puso en práctica los conocimientos teóricos adquiridos, las habilidades del trabajo en grupo de los estudiantes, y los vínculos sociales que se construyeron para hacer eficiente la organización del barrio Maria Niwi y de cada una de sus cuadras.

### **7.1. Análisis: los resultados de la creación del barrio.**

Después de haber analizado los vínculos sociales y la enseñanza del espacio urbano, el siguiente apartado se va a dedicar de manera más amplia a pensar como el eje cuatro y todo el trabajo, fortaleció las habilidades colaborativas y el trabajo en grupo, en respuesta al segundo objetivo específico del proyecto. Para ello, la siguiente tabla muestra las acciones desarrolladas.

**Tabla 8.** Información del eje: actividades.

Eje 4	Barrio Maria Niwi	Sesiones	4
Preguntas-Dinámicas generadoras	Actividades	Contenidos/Temas	Duración
¿Cómo sería un barrio ideal? ¿Qué problemas tienen nuestros barrios?	1. Fundación y organización del barrio: "adjudicación de lotes." 2. Construcción de acuerdos y Reglamento del Barrio	1. <i>Urbs, civitas, polis.</i> 2. Vínculos sociales: protección, parentesco, reconocimiento, solidaridad, reciprocidad.	<i>Ihora y 50 minutos</i>  <i>Primera (11va) sesión</i>
¡A pintar!	1. Construcción del barrio: pintar, dibujar, escribir.	1. <i>Urbs, civitas, polis.</i> 2. Trabajo en grupo 3. Grafiti	<i>Ihora y 50 minutos</i> <i>segunda (12va) sesión</i>
¡A pintar!	1. Construcción del barrio: pintar, dibujar, escribir, pegar.	1. <i>Urbs, civitas, polis.</i> 2. Trabajo en grupo 3. Grafiti	<i>Ihora y 50 minutos</i> <i>Tercera (13va) sesión</i>
¡Hay que correr!	1. Finalización del barrio. 2. Entrega de notas	1. <i>Urbs, civitas, polis.</i> 2. Trabajo en grupo 3. Grafiti	<i>2 horas</i> <i>Cuarta (14va) sesión</i>

Fuente: elaboración propia.

## 7.2 Los resultados de la creación: perspectiva desde lo colaborativo

El último eje representó el momento en el cual se esperaba poner a prueba las relaciones sociales que se habían estado construyendo desde el inicio. Con el trabajo grupal y la observación de cómo se dio, se analiza que tanto se fortalecieron las habilidades colaborativas. Por la otra parte, se analizarán como se cristalizaron los aprendizajes en el producto final: el barrio Maria Niwi y cómo se pensaron las *civitas, polis, urbs* de ese lugar.

En lo que respecta a la colaboración, se evidenció el fortalecimiento de las habilidades para el trabajo en grupo. La asertividad, el diálogo y la ayuda mutua se vieron con constancia en

las actividades desarrolladas. Se puede afirmar que los estudiantes si mejoraron dichas habilidades con base a la observación de sus conductas. Sin embargo, otros valores como la responsabilidad, la disciplina y la proactividad, también necesarias para trabajar en grupo, brillaron por su ausencia en la mitad del grupo. Hasta el final de la experiencia, cuando lo que parece ser un vicio muy propio de nuestra cultura, dejar todo para última hora, hizo que todos los estudiantes explotaran todo su potencial para colaborar y relacionarse de maneras efectivas.

Durante las cuatro sesiones que tuvo el último eje, el trabajo grupal fue eficiente en la deliberación, en la construcción de acuerdos, en la consecución de recursos y materiales. Sin embargo, no fue así en la práctica, cuando se debían crear productos tangibles, el trabajo grupal flaqueo. La problemática se debe a dos causas que no aplican para todos los alumnos. La primera razón por la cual el trabajo práctico fue complicado es que la mayoría de los estudiantes no eran buenos con las manualidades y la creación de elementos artísticos que a sus ojos fueran agradables o de calidad.

La falta de destrezas artísticas para la pintura y el dibujo provocó en quienes no las tenían un desaliento y falta de interés que les impidió desempeñarse de la misma manera que quienes si eran buenos para esas actividades. Se pudieron notar muchas caras de frustración al inicio de las actividades prácticas, pues en algunos casos, (con la directriz totalmente libre para hacer lo que quisieran en sus casas, respetando los reglamentos del barrio) empezaron a hacer sus diseños y obras a partir de las propias ideas. Sin embargo, se notó que los bocetos hechos no les convencían por lo que no continuaban con ellos, pero tampoco buscaban otra solución, quedándose desanimados con la actividad.

Otra situación al inicio era la de quienes ni siquiera se sentían capaces de hacer un bosquejo previo. A ellos no les fluían las ideas y, además, les sucedía lo mismo que a los

primeros: no se sentían buenos para dibujar o pintar a partir de su propia creatividad. Eso provocó que también adoptaran una actitud pasiva y poco proactiva. El hecho de que a los estudiantes se les dificultara representar artísticamente, algún elemento a partir de sus aprendizajes merece algunos análisis.

En primera instancia la problemática mencionada parece denotar la falta de creatividad de los alumnos y los vacíos que tienen en formación de habilidades artísticas. Por otro lado, también demuestra la inseguridad existente en los estudiantes con respecto a sus habilidades e ideas. Los tres elementos son problemáticos para el ejercicio propuesto, pues sin creatividad no se puede elaborar nada, pero la falta de habilidades manuales y prácticas también genera una limitante constante en los individuos y termina por agravarse todo, cuando los estudiantes tienen permanente inseguridad con respecto a sus destrezas, propuestas y aprendizajes.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre el papel que juega la escuela en la formación de los individuos. En la actualidad no se piensa en formar las habilidades artísticas como una prioridad. La escuela actual gira en torno a las matemáticas, el inglés, la informática y tal vez el español. Es normal teniendo en cuenta que son las materias que evalúa el Estado y las que exige el mundo laboral. Pero eso genera que las dimensiones artísticas y creativas sean abandonadas a un segundo orden dentro de la escuela. En ese sentido al momento de que las personas se enfrentan a talleres creativos y expresivos, encuentren el bloqueo que se evidenció en el aula.

La situación se agrava cuando se piensa en el tercer aspecto evidenciado: la inseguridad. Ese sentimiento con respecto a sí mismos, produjo en muchos de los alumnos, su pasividad y su desinterés final en la actividad. Si la escuela o los entornos educativos que existen actualmente no generan al alumnado la seguridad sobre sí mismos, si no protege sus procesos de aprendizaje, sus ideas, propuestas o expresiones, desde lo más mínimo hasta lo más amplio, siempre se

encontrará la pasividad que parece desinterés en los estudiantes. El miedo a equivocarse es absoluto en el aula. Es algo que se evidencia en la cotidianidad, con el miedo a preguntar, a participar y atreverse a proponer una idea, en el caso de esta actividad.

Sin embargo, no se pretende atribuir toda la culpa al sistema educativo una y otra vez. Lo anterior es algo de lo que se es consciente sin elaborar todo un trabajo de grado. Por lo tanto, ese contexto existente debe ser tenido en cuenta por los maestros. Si se tiene la conciencia de que existen dificultades relacionadas con brindar total libertad para elaborar manualidades, se debe reflexionar sobre la didáctica para que no sucedan el tipo de situaciones narrados. Es ahí donde se encuentra una falla con respecto a la directriz dada a los alumnos. En el caso de los escenarios educativos permeados por las dinámicas de falta de creatividad, falta de habilidades artísticas e inseguridad, se deben dar pautas de trabajo más claras y estructuradas que permitan a los alumnos desarrollar las labores de maneras más fáciles.

Eso se evidenció y se trató de corregir, sugiriéndoles la elaboración de fachadas y un mural con sus nombres. Sin embargo, para ese momento, ya se habían perdido dos horas de clase y gran parte del ánimo de los estudiantes. Así, entra la segunda razón por la cual se dificultó el trabajo práctico y grupal: el desinterés y la falta de disciplina para sobreponerse al desánimo. La falta de ganas no fue solo provocada por la falla anterior, también hubo estudiantes a quienes, desde el inicio, la actividad no les generó entusiasmo y que por lo tanto fueron menos activos en la creación y en sus grupos. (fueron tres) De igual forma, tiene que ver con la falta de compromiso, responsabilidad y disciplina. Pues a pesar de que otros alumnos tampoco sentían gran pasión por el tema tratado, ni tampoco eran buenos para las artes y las manualidades, si se sobrepusieron y crearon productos de gran calidad.

Al respecto de la segunda razón, relacionada con el desinterés y el desgano de tres estudiantes, y experimentados estos mismos sentimientos, por otros cuantos, debido a la frustración, se debe reflexionar sobre la necesidad de formar en los alumnos valores y habilidades que les permitan sobreponerse a las sensaciones de desánimo por el fracaso. Al respecto se puede volver a los vínculos sociales como valores con los cuales responder a ello. La protección y el reconocimiento, por ejemplo, forman la seguridad en uno mismo, en ese sentido, los bocetos desechados hubieran sido culminados, si existieran vínculos que respaldaran la seguridad en cada quien.

Por otra parte, los cinco vínculos sociales, producen relaciones que suplen el interés por los temas y forman la noción de responsabilidad y reciprocidad con el otro. En ese sentido, en tanto el trabajo es grupal y se persigue un objetivo, sea aprender u obtener una nota, todos dependen de los demás, por lo tanto, resulta esencial trabajar, aunque no sea lo que se quiere. De allí puede surgir la responsabilidad y la disciplina pensada en función de los demás, pero estas también se forman en función de uno mismo y son necesarias para la vida, en el trabajo, el estudio, las relaciones e incluso en el cambio del mundo.

En síntesis, la creación se dificultó por la falta de creatividad, las pocas habilidades artísticas y la inseguridad de los estudiantes con respecto a si mismos. Estos fenómenos se deben a problemáticas globales de la escuela, el entorno y el sistema educativo, pero se puede maniobrar mediante la didáctica y la reflexión sobre como amortiguar esos dilemas. De ese modo, se puede pasar a lo buenos aspectos de la dinámica. Se basan principalmente en la colaboración, pues a pesar de que se dificultó lo práctico y la ayuda mutua en algunos momentos, la colaboración siempre fue buena.

El enfoque colaborativo, dio frutos amplios en la formación de habilidades para el trabajo en grupo. El hecho de haber trabajado todo el tiempo bajo ese *modus operandi* produjo que los alumnos llegaran a la última fase en una dinámica en la cual, no se les dificultaba colaborar entre ellos y ellas, aun sin ser parte del mismo grupo. Se evidenció con la ayuda mutua entre miembros y con la ayuda reciproca entre grupos, que el conjunto de los estudiantes más dispersos (los desnalgados) logró terminar su cuadra y crear un producto en realidad bueno y bonito.

Por otra parte, el trabajo grupal se mostró como una actividad en la cual los vínculos sociales se trabajan constantemente. En el caso de 801, donde la colaboración fue buena, la actividad finalizó con una dinámica en la que los estudiantes se mostraban cariñosos entre sí y con las madres y los profesores. De ese modo se descubrió que el enfoque colaborativista sirvió para trabajar los vínculos sociales, durante todo el trabajo y en el caso de la fase final. Fue claro que los vínculos, aunque no se habían establecido como los modos de relación fijos, si significaron para el ambiente del aula, relaciones agradables para todo el mundo.

## **7.2. Los resultados de la creación: perspectiva desde los contenidos geográficos**

Para reflexionar sobre los resultados de la creación del proyecto Ciudad utópica se usarán los productos elaborados por los estudiantes. Lo que se pretende es describir lo que aprendieron los alumnos según sus obras en la maqueta del barrio construido. Antes de empezar, se deben anotar las limitaciones metodológicas con las cuales se lidio para poder entender de mejor manera los resultados y las expresiones de la creación.

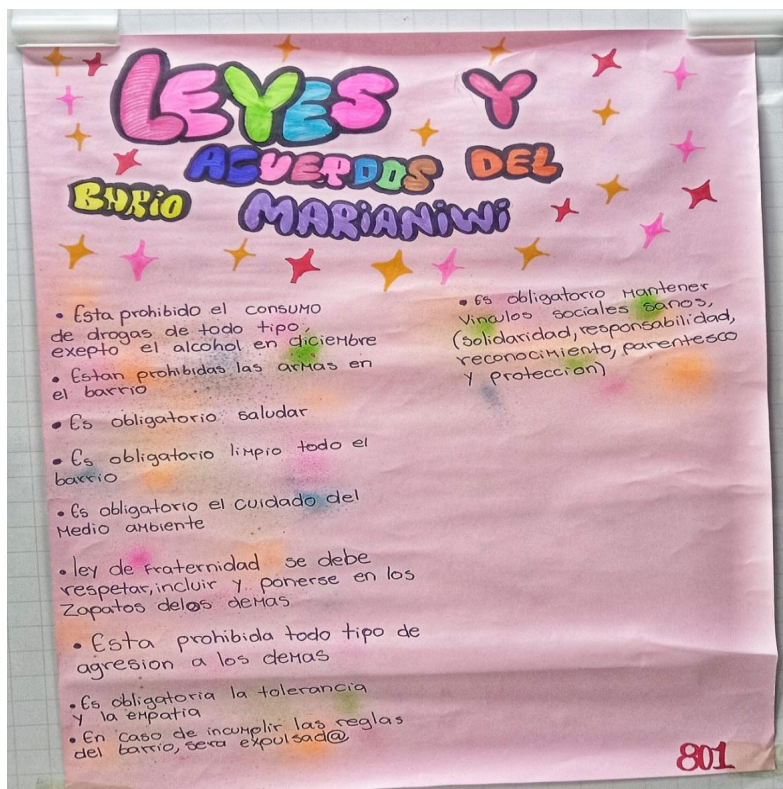
En primera instancia, la mayor limitante fue el tiempo, teniendo en cuenta que iban a ser solo cuatro horas las que se usaron para llevar a cabo la construcción del barrio, las actividades se planearon de forma sencilla. La próxima limitación, era la falta de recursos materiales para

conseguir insumos variados y abundantes para tener mayor flexibilidad y más posibilidades a la hora de elaborar los productos.

No se quería pedir muchos materiales complejos a los alumnos, ni que tuvieran que acudir a sus padres para solicitarles demasiado dinero. En ese sentido todo lo que se les pidió fue que gestionaran una caja de cartón para cada uno y que fueran trayendo las pinturas, pinceles, colores, marcadores, pegantes y cintas, que sobraran en sus casas para formar un inventario a partir del cual hacer la maqueta. Esas dos situaciones impidieron que a pesar de que se trabajara muy bien en grupo, se pudieran construir productos más realistas y con más elementos. Sin embargo, no quiere decir que los resultados hayan sido pobres, ni feos, ni malos.

A partir de lo anterior, lo que se hará es mostrar cómo se pensaron los contenidos, es decir, la ciudad por medio de la *urbs*, la *civitas* y la *polis* con el grupo. De ese modo las siguientes fotografías muestran el reglamento del barrio Maria Niwi y el “trazado” del mismo.

Fotografía 19. Reglamento, leyes y acuerdos del barrio Maria Niwi.



Fuente: archivo personal

En la fotografía se evidencian los acuerdos y las leyes que los estudiantes consideraron ideales para sí mismos y su barrio soñado. Este reglamento representa la categoría *polis* en tanto funciona como la “constitución” o “código civil” que ejerce control sobre las personas y en ese sentido, sobre el espacio que acoge, que en este caso es un asentamiento urbano barrial. En el reglamento, se evidencian pautas para el cuidado del espacio y las relaciones sociales. Al respecto del espacio, el tercer punto, exige mantener el barrio limpio y en el cuarto declara obligatorio el cuidado del medio ambiente. En cuanto al cuidado de las relaciones sociales, que también relacionaron con la protección del espacio común gracias todos los aprendizajes y reflexiones sobre los vínculos sociales, enuncian lo siguiente.

- Es obligatorio saludar

- Ley de fraternidad: se debe respetar, incluir y ponerse en los zapatos de los demás.
- Es obligatoria la tolerancia y la empatía.
- Es obligatorio mantener vínculos sociales sanos. (solidaridad, reciprocidad, parentesco, protección y reconocimiento)

Por otro lado, acordaron algunas prohibiciones que consisten en:

- Está prohibido el consumo de drogas de todo tipo, excepto el alcohol en diciembre.
- Están prohibidas las armas en el barrio.
- Está prohibido todo tipo de agresión a los demás.

Finalmente hacen una aclaración que consiste en que, en caso de incumplir algún acuerdo, el infractor será expulsado del barrio. Todas las leyes fueron construidas a partir de sus ideas sin que interfiriera el docente. Esos acuerdos fueron pactados a partir de la representación de los líderes de cada cuadra, en una reunión de junta comunal, lo cual también habla del sistema que adoptaron para acordar los asuntos del barrio. Por último, también en relación con el concepto *polis* y ahora con *urbs*, decidieron que la forma de construir el barrio sería con un trazado urbano como el que conocen, es decir: el damero o la cuadrícula.

A partir de ese acuerdo, se hizo la de adjudicación de los espacios en los cuales construir a partir de la ubicación en relación con los puntos cardinales. De ese modo, la manzana de “The Girls” se ubicó al noroccidente del barrio, la “Manzana de la Juventud” al nororiente. Al suroccidente se ubicaron las “Monedas de Arcoíris” y al suroriente, “Los Desnalgados.”

**Fotografía 37.** Barrio Maria Niwi visto desde arriba.



Nota: Cada uno de los nombres de las cuadras fue designado por cada grupo a excepción de los desnalgados, que fueron nombrados así por los demás, en vista de que no se decidían por alguna de sus opciones.

Fuente: archivo personal.

**Fotografía 38 y 39.** Manzanas “The Girls” y “Manzana de la Juventud” vistas desde arriba.



Fuente: Archivo personal

**Fotografía 40 y 41.** Manzanas “Monedas de Arcoíris” y “Los Desnalgados” vistas desde arriba.



Fuentes: archivo personal.

En lo que respecta al concepto *urbs*, las posibilidades fueron limitadas, ya que, aunque se planteó designar una plaza, un parque y crear árboles y demás mobiliario para el barrio, el tiempo y la disponibilidad de materiales lo impidió. De ese modo, las casas son el único elemento físico del barrio. Estas varían en sus formas y tamaños, lo cual no representó un problema para ningún estudiante ya que no se exigió simetría, ni continuidades para vehículos. A pesar de que no existieran más elementos físicos, se hicieron fachadas variadas, aunque estereotípicas como las siguientes.

**Fotografía 20 y 20,1.** Fachadas y formas de las casas.



Fuente: archivo personal.

**Fotografía 21 y 21,1.** Fachadas y formas de las casas.



Fuente: archivo personal.

En lo que respecta al concepto *civitas*, el barrio fue concebido de tal forma que el arte urbano y el grafiti fuera el modo de expresión cultural del barrio Maria Niwi. Sin embargo, aunque el grafiti como expresión se pueda relacionar más con este último concepto debido a que es una expresión cultural: este fenómeno fue usado para pensar cada una de las categorías en tanto representa intereses y posiciones políticas con respecto a la sociedad y el espacio. Además,

no se desliga de la dimensión física en tanto la moldea y la modifica desde los paisajístico, hasta los estructural.

Es así, como el grafiti, al ser un elemento susceptible de acomodarse dentro de cualquier categoría y a la vez tener efecto y relación con las demás, sirvió como instrumento didáctico para ejemplificar y demostrar que muchos de los elementos de la ciudad tienen el mismo efecto. Por ejemplo, los automóviles y los medios de transporte que a la vez pertenecen al concepto *urbs*, también representan elementos culturales de la sociedad. En el caso del damero, que es el trazado urbano de Bogotá sucede lo mismo al ser resultado físico, cultural y político.

**Fotografía 22 y 22,1.** Grafiti y murales.



Fuente: archivo personal.

**Fotografía 23 y 23,1.** Grafiti y murales.



Fuente: archivo personal.

Estos elementos de representación son lo que se necesita según Souto, para generar los procesos de razonamiento que lleven a comprender los conceptos, lo que engloban y su profundidad. De ese modo, durante la práctica pedagógica se usaron varias estrategias. En el caso de la creación, el grafiti fue el máximo elemento para entender los conceptos de la ciudad y a la vez reflexionar sobre el fenómeno urbano que representa. Se pensó en las implicaciones históricas y actuales de las expresiones graficas en el espacio urbano, público y privado.

Sobre ello, se generaron reflexiones en cuanto al posible estancamiento del grafiti como movimiento en tanto no responde a los objetivos políticos con relación a la generación de un cambio o una denuncia sobre las desigualdades estructurales del sistema en el que vivimos. Por otro lado, también se problematizaron las posiciones de las personas sobre el fenómeno. A partir de ahí, se llegó a la conclusión sobre la necesidad de mantener posiciones responsables en cuanto se decide actuar sobre el espacio que es de todos y del otro. Se trata de llevar al modo de relacionarnos con la sociedad y el territorio urbano, los vínculos sociales estudiados. Darle prelación a la responsabilidad con el otro, si lo que se va a hacer no aporta una crítica fundamentada o digna, una expresión responsable, estética, artística, con significado y hecha a partir de posiciones críticas y coherentes.

En síntesis, es así, que se pusieron en práctica los conceptos *urbs*, *civitas*, *polis*, para entender y construir el barrio. Se usaron diferentes estrategias como crear las normas, diseñar y elegir el trazado urbano, y seleccionar un fenómeno cultural para representar el barrio, con criterios artísticos y cercanos a los alumnos. Además, se reflexionó sobre dichas expresiones y se pensó en orden de formar a los estudiantes para ejercer roles responsables sobre el espacio y la sociedad por medio de los vínculos sociales.

## Capítulo 8: Conclusiones

Una vez hecho todo el recorrido que significó este trabajo, con sus indagaciones documentales, el diseño, la planeación, la puesta en práctica y el análisis de lo que se hizo, se expondrán las principales conclusiones de la experiencia. En lo anterior, se analizaron las acciones desarrolladas, su idoneidad, sus falencias y el modo en cómo pueden servir para el cumplimiento de los objetivos del trabajo. Lo que sigue es brindar un balance general sobre el cumplimiento o incumplimiento de lo que se propuso. Para ello, las reflexiones se harán a partir de varias preguntas.

La primera es ¿Se construyeron, corrigieron o mejoraron los vínculos sociales existentes en el curso 801? La segunda pregunta es: ¿la organización social como fenómeno, se puede ver fortalecida con las acciones desarrolladas? La tercera es ¿los contenidos (la ciudad) usados para formar habilidades organizativas y vínculos sociales son acertados para ese objetivo?, Por último, se dedicarán unas reflexiones a los aportes que el trabajo hizo al colegio, lo que puede contribuir al campo de la enseñanza de la geografía y lo que contribuyó a mi formación docente.

Las tres preguntas surgen del problema de investigación: ¿Cómo construir, deconstruir y fortalecer los vínculos sociales por medio de la enseñanza del espacio urbano, para el fortalecimiento de las capacidades organizativas de los estudiantes? Cada una responde a un aspecto de la cuestión investigativa, los vínculos sociales, la enseñanza de la geografía y la organización social. De ese modo, responder a esas tres preguntas denotará cuales y como se dieron los resultados de esta apuesta didáctica.

### **8.1. Los vínculos sociales: ¿qué se logró?**

Durante la práctica se implementaron varias herramientas y se articularon varios intentos de construir vínculos sociales organizados por las cinco relaciones que engloban la interacción humana. Sin embargo, la realidad es que en la experiencia no se corrigieron en profundidad ni construyeron vínculos sociales en verdad fuertes. Si se inició un relacionamiento social con los miembros del curso y se promovió que entre ellos también se vincularan, pero, no se establecieron la solidaridad, reconocimiento, parentesco, protección y reciprocidad, como las relaciones base por medio de las cuales se relacionaran todos quienes convivían en el aula.

No es sorprendente esta primera conclusión. Creer que se lograrían modificar las relaciones sociales cotidianas, aprendidas en trece años de vida en el caso de la mayoría de los estudiantes, solo en catorce encuentros, (tres meses) nunca hubiera sido realista. El sentido de este trabajo era averiguar sobre la posibilidad de hacerlo en contextos más largos y amplios. Es allí donde la investigación si cumple las expectativas. Se evidenció que si es posible modificar y tener injerencia sobre las maneras en cómo se dan las relaciones dentro de las escuelas mediante el uso y evidencia de los vínculos sociales como un elemento de relevancia en las vidas de todos y todas.

“La vida” engloba el aprendizaje, la escuela, los amigos, la familia y todas las personas, cosas y situaciones, con las que se cruzan en la cotidianidad los individuos. Formarse con base en vínculos sociales positivos, es necesario para la construcción de un modo asertivo de encarar todos esos elementos. Además, la práctica demostró que es posible responder a esa necesidad. Se aprendió que puede no ser tan complicado, se deben cumplir algunas pautas y aceptar que durante el camino aparecerán situaciones tensas y complicadas.

Es preciso que los conflictos surjan, es natural y deseable para el aprendizaje, pero, se debe estar preparado, se debe contar con herramientas para gestionar las situaciones posibles. Desde el inicio se debe planear y contemplar las acciones a desarrollar, y los conflictos posibles. En ese orden, las principales pautas que el trabajo dejó como esenciales son las siguientes. “Formar vínculos sociales requiere ponerlos en evidencia.” Quiere decir que es necesario enunciar la existencia de las relaciones sociales como una categoría que atraviesa las vidas de todos y todas. Se debe poner de manifiesto la existencia de diversos tipos de relación, entre negativas y positivas según nuestros modelos morales.

Exponer por qué unas y otras relaciones son positivas y negativas también se necesita. “Se debe lograr que los participantes entiendan por sí mismos cuales son los rasgos indeseables de las relaciones que mantienen entre ellos, con sus familias y desconocidos.” (segunda pauta) Los mismo se debe hacer con las relaciones positivas, argumentar porque son mejores. Se pueden desarrollar varias acciones, exponer, explicar, ejemplificar, hacerlos partícipes, con sus propias historias, del “descubrimiento” de los vínculos sociales, de los reales y de los ideales. Se trata de que entiendan el valor de relacionarse de modos saludables, en vez de que acaten órdenes y acuerdos preestablecidos. Aunque pactar normas atravesadas por vínculos sociales positivos es necesario, es mejor que ese acuerdo sea construido en forma dialéctica en donde profesor y estudiantes tengan una conciencia formada con relación a la importancia de la forma de relacionarse de buenas maneras.

La conciencia de las personas sobre la necesidad de cambiar las formas de relacionarse no se puede negociar. Es imposible cambiar algo sin la previa certeza de que está mal. Por lo tanto, se deben llevar a cabo acciones en busca de evidenciar las necesidades y ventajas de relacionarse de mejores modos. En ese sentido, estas acciones fueron unas de las debilidades de

la experiencia. Si bien si se llevaron a cabo reflexiones al respecto, ejemplos y escenarios en los cuales se evidenciaban las ventajas de relaciones positivas, no se evidenció que lo alumnos hayan comprendido e interiorizado ese aprendizaje. No se vio una certeza plena al respecto de la importancia de los vínculos sociales.

Si se podía observar que los individuos comprendían qué está bien y qué está mal. Qué es lo correcto, lo justo y lo deseable. A pesar de eso, la formación que han recibido, aunque les permita diferenciar lo bueno de lo malo, no les impide ir y venir entre ambos extremos, en fluctuaciones que priorizan lo “práctico” es decir lo beneficioso para sí mismos a corto plazo, aunque se deban hacer omisiones o acciones cuestionables en sus modos de ver las cosas. Eso denota la debilidad que tienen los vínculos sociales positivos y la premisa de Sánchez (2008) según la cual, los vínculos sociales en Colombia están atravesados por relaciones negativas como el egoísmo y el individualismo, hasta llegar a las prácticas violentas.

En ese sentido, “se debe reflexionar didácticamente sobre qué acciones llevar al aula en función de deconstruir y desalentar formas de relacionamiento negativas.” (tercera pauta) Se deben elaborar talleres que aborden el conflicto de nuestros vínculos sociales, hay que sumergir a los alumnos en situaciones que les permitan corregir y aprender sobre los vínculos sociales. Se deben contemplar los correctivos ante situaciones de naturaleza significativa para obtener aprendizajes relevantes. Ante todo, la escuela debería reflexionar sobre el asunto y sobre sí misma, como un cuerpo general que tiene injerencia sobre los vínculos sociales, sin dejarlo como un esfuerzo de una sola área y docente.

“Los vínculos sociales son asunto de toda la sociedad” (cuarta pauta). Todas las personas e instituciones deben responder en un mismo sentido, hacia un objetivo común, pues resulta inútil que la familia se preocupe por formar vínculos positivos, mientras que el resto de la

comunidad e instituciones no lo hace. Eso significa que los esfuerzos de la escuela no pueden ser solo de esa institución. Requiere el apoyo comunitario, familiar, estatal y social. Por lo tanto, el objetivo de formar vínculos sociales saludables debería ser un encuentro de esfuerzos articulados.

Por otra parte, como se intuye, “la formación de vínculos sociales requiere tiempo” (quinta pauta.) Las relaciones sociales e interpersonales se den desde el inicio de la vida, se aprenden en un proceso de larga duración. Interiorizar un modo de vincularse no es algo rápido, se necesita tiempo y espacio para modificar la forma en como se ha construido el modo de relacionarse. Por ese motivo, las actividades desarrolladas con los estudiantes de 801 aunque fueron significativas para los chicos y chicas, solo fueron un espacio de tiempo en el cual se acordó y aprendió sobre una manera distinta de convivir, pero no significaron un cambio de verdad en la forma real en que se vinculan entre ellos y ellas, en otras materias del colegio y fuera de él.

Por último, con respecto a los cinco vínculos sociales, estas relaciones demostraron ser acertadas. Con ellas se puede englobar en el aula todas las reflexiones sobre los conflictos que surgen. El reconocimiento, el parentesco, la protección, solidaridad y reciprocidad fueron esenciales individualmente o en conjunto para pensar incluso los contenidos geográficos e históricos de la clase. Sus alcances van más allá de generar enseñanzas éticas, morales y emocionales. Se les puede dar un tinte académico o histórico para pensar el modo en el cual se han dado las relaciones sociales en las distintas épocas y espacios del mundo y la historia. De ese modo, usar los cinco vínculos para pensar en las causalidades de los hechos estudiados, puede servir como una herramienta didáctica para formar pensamiento histórico-geográfico a la vez que se responde a las necesidades de formar en la emoción, lo social, lo conductual y lo ético.

## **8.2. La organización social: ¿se puede fortalecer con este tipo de esfuerzos?**

Todo este trabajo se inspiró en la certeza de que, las organizaciones sociales son organismos que trabajan y consiguen mejoras en la sociedad. Son actores capaces de agenciar esfuerzos en pro de diferentes objetivos que benefician a las comunidades y las personas. (Ruiz, 2008). Además, son entidades y espacios donde los individuos se construyen de diferentes modos, pero con la característica en común de adquirir una formación activa en el ejercicio de la ciudadanía y el papel de actuar constantemente por la cimentación de mejores condiciones de vida para todos y todas.

A mi modo de ver, son reductos en los cuales pueden perdurar lógicas distintas al individualismo. En donde se puede encontrar apoyo y sentido para la vida propia, con un marcado sentimiento de empatía hacia los demás y las condiciones que nos aquejan hoy. Todo esto no quiere decir que se idealicen las organizaciones sociales, se es consciente de los problemas que atraviesan. En ellas también existen los vínculos sociales negativos de la sociedad colombiana, el clientelismo, el machismo, el egoísmo y el interés individualista y soterrado.

Por eso, con el objetivo personal de aprender y poder aportar a esos procesos de algún modo, se decide reflexionar sobre cómo lograr que las organizaciones sociales mejoren los aspectos que las hacen ineficientes y fracasar con frecuencia. En la experiencia de este trabajo, se obtuvo como primer aprendizaje, desde las revisiones documentales y de experiencias previas, que, para fortalecer las organizaciones sociales, en lo que respecta al funcionamiento y la articulación de los esfuerzos de sus miembros, se necesita transformar las maneras en las que los participantes de los grupos se relacionan y trabajan juntos. Eso llevó al descubrimiento de los vínculos sociales como el elemento potencial al cual dirigir los esfuerzos.

Descubrir la protección, el reconocimiento, el parentesco, la solidaridad y la reciprocidad significó la comprensión de una necesidad: relacionarse a partir de la presencia de esos cinco vínculos. Un cambio en el modo de relacionarse con los conocidos y desconocidos, a partir de vínculos positivos significa obtener potencialidades poderosas para la transformación del mundo. Parece simple, pero en efecto, la investigación evidenció cómo el cambio en las relaciones humanas, hacia mejores formas de convivencia, transforma los espacios y potencializa la capacidad de los grupos para obtener objetivos diversos.

Así, se intentó fortalecer los vínculos sociales, para construir las habilidades necesarias en las organizaciones sociales. Sin embargo, es claro que ninguna organización se va a ver fortalecida por el trabajo desarrollado en la medida que fue corto y limitado. El objetivo, ante esa certeza previa, fue construir habilidades para el trabajo en grupo. Es algo más puntual pero no menos difícil. Los aprendizajes fueron diversos y se expondrán ahora, de modo tal que se responda si es posible fortalecer la organización social desde la construcción de vínculos positivos, habilidades colaborativas y la enseñanza de la geografía en escenarios más amplios.

El primer aprendizaje se centra en la comprensión de que trabajar en grupo es una habilidad compleja. Requiere de varias destrezas como, la resolución de conflictos, la asertividad, la constancia, la creatividad y la disciplina. También depende de la formación en varios valores: la tolerancia, el respeto, la solidaridad, empatía y responsabilidad. Estos valores, como se ha enunciado, son englobados por los vínculos sociales, mientras que las habilidades pueden ser construidas desde una educación que promueva las buenas relaciones sociales, como elementos de *protección* hacia el proceso de aprendizaje de cada quien.

Quiere decir que el trabajo en grupo sí puede verse facilitado por la existencia transversal de relaciones sociales positivas. Se confirma el potencial de los vínculos sociales para lograr

diferentes objetivos a modo de palanca y a la vez, se establece la certeza de que es necesario formar relaciones sociales saludables. Sin embargo, con respecto a la experiencia, es difícil obtener conclusiones exactas sobre si se fortalecieron o no las habilidades colaborativas y si eso, fue resultado de las relaciones sociales que se establecieron como el modo de convivir en el aula.

Lo más coherente es enunciar lo siguiente: aunque se trabajaron los vínculos sociales, no se fortalecieron ni se transformaron en forma definitiva. Se dijo en el anterior apartado y tienen relación en esta parte en tanto se pretendía fortalecer las habilidades organizativas desde la construcción de relaciones sociales marcadas por los cinco vínculos. Quiere decir que no se puede determinar una causalidad directa entre la mejora de los vínculos sociales y el fortalecimiento del trabajo en grupo, en el caso de los estudiantes del curso. Sin embargo, el trabajo colaborativo en 801 si se pudo ver fortalecido.

Lo anterior lleva a otra conclusión: las habilidades para trabajar grupalmente se fortalecen más, al inicio, (cuando no hay vínculos sociales fuertes y positivos) si se mantiene un enfoque colaborativo constante, entre los miembros del aula. Repetir la metodología una y otra vez conlleva a que los estudiantes estén en contacto seguido con compañeros y con sus habilidades grupales. Se evidenció la importancia de exigir que todos trabajen con cada una de las personas que les corresponda. De no ser así, es posible que se fortalezcan solo las relaciones que establece un grupo entre sí para colaborar. Es decir, se optimiza el modo en el cual trabajan unas personas específicas y aunque eso fortalezca ciertas habilidades y relaciones, se puede agotar en su potencialidad. Mientras tanto, cambiar constantemente los compañeros obliga a formar habilidades organizativas reales que se adapten a cualquier contexto sin importar los individuos que les acompañen.

Ese modo de operar evidenció resultados rápidos. Al inicio de las clases, varios estudiantes enunciaban no querer trabajar con personas distintas a sus conocidos. La solución fue alternar entre el trabajo con los amigos y los demás. También se mezclaron los participantes de una manera en la cual todos trabajaron entre sí, en algún momento. Todo fue reforzado por los acuerdos y reflexiones con relación a los vínculos sociales, eso hizo que los alumnos estuvieran mediados por esas charlas y esas reglas de convivencia. El resultado al final del proyecto fue un claro cambio en la actitud con respecto a trabajar con cualquiera de los y las compañeras.

Para ese momento (el final), ya nadie ponía peros y la disposición a colaborar con cualquier persona era buena. Eso no quiere decir que el trabajo grupal haya sido excelente ni el más eficaz, pues la predisposición no es igual a éxito. Existieron conflictos entre los estudiantes y momentos en los cuales se dejaban de ayudar. Es normal, pues se están construyendo las habilidades para optimizar la colaboración y posibilitar formas de trabajo, cada vez mejores y menos difíciles. Lo importante fue haber evidenciado un cambio palpable en las habilidades colaborativas que existían al inicio de la práctica y al final.

Si se fortalecieron las habilidades para el trabajo en grupo gracias a la metodología articulada, pero la construcción de vínculos sociales no influyó mucho en ese fortalecimiento en tanto que la protección, solidaridad, reciprocidad, parentesco y reconocimiento, también se estaban formando apenas. Se puede decir que esa formación paralela de los vínculos contribuyó a crear un contexto en el cual los acuerdos con base en ellos, (protección, parentesco, reconocimiento, solidaridad y reciprocidad) facilitaron la colaboración. Eso puede indicar la utilidad de los vínculos sociales una vez bien establecidos, y permite predecir en consonancia con lo que enuncia Uricoechea, (2001) la posibilidad de que relaciones sociales marcadas por los cinco vínculos optimicen la organización social.

Al contrario de la hipótesis inicial, en la que se pretendía que la organización se fortaleciera con los vínculos, se evidenció que el trabajo grupal es una estrategia para fortalecer estos últimos. Se demostró una y otra vez, al terminar las actividades y ver cómo se comportaban los miembros de cada grupo entre ellos, que la colaboración genera relaciones más estrechas entre quienes se conocen, y establece conexiones significativas entre quienes por primera vez se cruzan. Significa que ambas categorías pueden establecer un puente de interacción dialéctica, en donde una contribuye a la otra, de tal modo que, si los vínculos no están formados, se construyan mediante la colaboración y esta a su vez se vaya estrechando gracias a las relaciones que genera. Un ejemplo, fue la ayuda mutua con las madres, el profesor Jhon y los estudiantes. Con ellos se establecieron vínculos que llevaron al aprecio mutuo entre todos. Ese aprecio se marcó por el reconocimiento del papel de cada uno y la reciprocidad en la que todos respondieron con buenas acciones y disposición constante para lograr llevar a cabo este trabajo y al final, desear que me mantuviera en el colegio, como el encargado de sociales en vista de la ausencia del profesor Jhon.

Por último, se puede responder con un sí, a la pregunta “¿la organización social se fortalece por medio de estos esfuerzos?” El “sí” depende de un factor; el tiempo. La organización como fenómeno solo se puede ver fortalecida por estas apuestas si se llevan a cabo como un proyecto amplio y de larga duración. Se necesita el tiempo para formar vínculos sociales y las habilidades colaborativas en paralelo, de manera profunda. Los esfuerzos deben comenzar desde los primeros ciclos de la vida escolar y continuarse a lo largo de toda la duración de los estudiantes en los colegios. De no ser así, la respuesta sería un “no” pues ni las habilidades colaborativas ni los vínculos sociales se forman en un curso de un año, ni con talleres ni cátedras especiales, dictadas en dos horas. Por lo tanto, estos esfuerzos trascenderán del impacto limitado

de unos cuantos individuos, al impacto social en cuanto la escuela asuma como objetivos, ambos aspectos: vínculos sociales saludables y organizaciones sociales fuertes.

Lo anterior suena como una exigencia más a la escuela bombardeada con responsabilidades y deberes. Sin embargo, esta sugerencia no es una innovación. De hecho, el Ministerio de Educación y los DBA y LBA han puesto el trabajo grupal como una habilidad esencial en la formación de los individuos, sin embargo, lo que se demuestra en las universidades, en las organizaciones sociales y en la sociedad general, es que no se está cumpliendo con la formación de ese valor. Por lo tanto, se debe seguir promoviendo y pensando de formas didácticas, cómo fortalecer el colaborativismo. Se trata de adoptar esa labor como un objetivo real y serio en tanto puede permitir fortalecer las relaciones sociales y las organizaciones que dinamizan y cambian la sociedad en su accionar cotidiano.

### **8.3. Los contenidos: ¿Cómo contribuyen a la formación de vínculos y habilidades colaborativas?**

El fortalecimiento de las habilidades colaborativas y la construcción y reconstrucción de los vínculos sociales, son los procesos que se pretendieron llevar a cabo con el proyecto. Se puede considerar que también son deberes de la escuela, así lo enuncian los lineamientos básicos de aprendizaje. Sin embargo, todas las habilidades que se pretenden formar en los colegios son transversales a los contenidos que también se deben enseñar. La escuela atiende dos grandes frentes, la creación de habilidades, por un lado, y por el otro, la enseñanza de contenidos disciplinares de diferentes campos del conocimiento.

Cumplir en ambos frentes depende de la didáctica y las estrategias que se pongan en marcha para el aprendizaje de habilidades y contenidos. En este trabajo se considera ambas

facetas en igualdad de importancia, porque no se puede hacer lo uno sin lo otro. Es decir, enseñar a trabajar en grupo requiere algo más que explicar cómo se hace y por qué es importante, es el mismo caso para los vínculos sociales y su formación. La escuela no puede dedicarse a enseñar todas las habilidades que le corresponde construir, desde la definición de cada una y la

justificación de su importancia. Incluso sería complicado hacerlo así. Todas esas habilidades se deben trabajar en función de algo, con un objetivo o alrededor de un propósito y contenido.

Las habilidades no se forman definiéndolas, sino poniéndolas en práctica y diálogo con el conocimiento. Para ello se deben tener a la mano elementos facilitadores, esto es, los contenidos. Formar razonamiento matemático no se puede hacer sin estudiar cálculo, trigonometría o geometría. Formar habilidades artísticas no se logra sin practicar la danza, el dibujo, la pintura o la música. Formar para el cuidado del medio ambiente, no se puede, sin estudiar química y biología. Educar para la vida activa y saludable, no se hace sin practicar los deportes y el ejercicio. Así mismo, formar pensamiento crítico espacial es imposible sin estudiar historia y geografía.

En ese mismo orden, formar cualquier otra habilidad y valor, necesita de un anclaje que signifique el medio por el cual enseñarlo. Las combinaciones son infinitas. Las habilidades se pueden combinar con cualquier contenido y con seguridad se pueden articular. En un caso, el objetivo puede ser formar habilidades, pero también puede ser a la inversa. En caso de que el objetivo sea la enseñanza de un contenido, se pueden implementar diferentes habilidades. En este

trabajo, no se abandona ningún lado y a la vez que se fortalecen destrezas también se busca fortalecer la geografía y su enseñanza.

Así, se articula el deseo de formar habilidades y el de enseñar un contenido que se cree relevante para la vida de los alumnos. Ciudad, vínculos sociales y organización social se juntan para ayudarse mutuamente en la formación integral de las personas que hoy y en el futuro habitarán el espacio urbano, se relacionarán con las personas y podrían aportar a la mejora del mundo desde acciones organizativas. Por lo tanto, los contenidos son esenciales, y enseñarlos en función de construir habilidades, es un deber.

La ciudad fue el contenido mediante el cual se buscó transversalizar la formación de vínculos sociales para la construcción de habilidades en el trabajo grupal. Por lo tanto, durante toda la experiencia, lo que se hizo en las clases fue enseñarla, mientras se implementaban actividades específicas y transversales, para formar las capacidades colaborativas y los vínculos sociales saludables. Se hizo así por lo que se enunció hasta ahora: enseñar a trabajar en grupo requiere objetivos, ese fue, aprender sobre la ciudad.

Formar vínculos sociales es un proceso de la vida y no se forma con la reflexión eterna sobre sus beneficios, sino actuando con base en relaciones sanas y bonitas. Si las acciones de la escuela son enseñar y aprender, se deben llevar a cabo las labores con base en relaciones sociales e interpersonales marcadas por la protección, el reconocimiento, la solidaridad, el parentesco y la reciprocidad. De otro modo, no se interiorizarán relaciones sanas. Las recomendaciones y exposiciones infinitas no sirven, se debe demostrar con acciones que una convivencia sana es mejor que la agresividad, el individualismo y la hostilidad.

La ciudad como contenido fue un elemento disciplinar adecuado para abordar las habilidades y valores que se buscaban. El espacio urbano, con sus dinámicas espaciales e históricas permitió entender los vínculos sociales y la colaboración humana. También permitió evidenciar las razones por las cuales son deseables relaciones sanas y organizaciones sociales fuertes. En ese sentido, la ciudad, como contenido y como el lugar que habitan los estudiantes resulta ser un elemento contextualizado, significativo y necesario.

A pesar de la idoneidad del contenido, también se deben tener en cuenta los enfoques usados para estudiarla y para formar los vínculos y las habilidades colaborativas porque las actividades que se propongan tienen gran relevancia para hacer real la interiorización de las enseñanzas conceptuales, conductuales y éticas. Por lo tanto, pensar las acciones a desarrollar necesita de miradas didácticas complejas que analicen cual es el impacto potencial que tendrán las dinámicas, juegos o explicaciones propuestas.

En el caso del presente trabajo se puede decir que la ciudad como elemento disciplinar cumplió con su función de mediador para el aprendizaje de lo que son los vínculos sociales y para comprender su necesidad en la sociedad y en la vida cotidiana. Por el lado de la formación de habilidades organizativas, se puede afirmar de la misma manera, que fue idónea. Se adaptó bien para las propuestas y fue un elemento de razonamiento y representación significativo para comprender la importancia de la colaboración, en tanto que, evidencia la codependencia real y ampliada, de quienes habitan la ciudad, con respecto a las demás personas y la organización que estas adoptan para mantener la vida que conocemos.

#### **8.4. Los aportes: a la institución, a la didáctica geográfica y a la formación personal.**

La práctica desarrollada a lo largo de tres meses y medio en la institución República Bolivariana de Venezuela (IED) fue significativa en varios aspectos. Sin embargo, se debe ser realista antes de todo y poner por delante la sinceridad. La institución como colegio que abre sus puertas con constancia a los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, como parte de su filosofía pedagógica de puertas abiertas y transversalidad educativa, parece verse poco beneficiada de la generalidad de las prácticas que se llevan a cabo en sus instalaciones.

Esa es la perspectiva que se tiene desde la posición de este trabajo. En realidad, no se indagó sobre los beneficios de las demás actividades, prácticas e investigaciones y en ese sentido, la visión para determinar los impactos de nuestras prácticas como docentes en formación dentro del colegio es limitada. Se ignoran las reflexiones de rectores y maestros de la institución, por lo tanto, no se puede decir que como practicantes no aportemos nada, porque seguramente si somos lazos con la academia actual y los docentes de planta. Nuestros trabajos dan muestra de lo que se está haciendo hoy y los discursos que han surgido. Sin embargo, se considera que los aportes al colegio son limitados.

En la visión propia, a partir de lo que se desarrolló, se evidencia que nuestro recibimiento parece ser un trámite. A no todos los docentes les agrada y, además, muchas veces las intervenciones hechas, cortan los procesos que se llevan a cabo. Fuera de eso, se entrará a hablar de los aportes de las labores desarrolladas con el presente proyecto. Al respecto, se debe decir, que, por la naturaleza de la propuesta, la adaptación al contexto y los contenidos fue fácil y, además, contextualizada, de interés para la comunidad educativa y funcional a lo que necesita el colegio y el sector.

Pese a que no se hayan cambiado definitivamente las formas en que se relacionan los estudiantes de 801, el trabajo si significó un espacio constante de reflexión y un espacio en el cual los estudiantes llevaron sus vínculos sociales de formas diferentes a las que se dan fuera del colegio y del salón. Aunque el proceso haya sido corto y limitado en sus alcances, a los alumnos si les quedaron inquietudes acerca de la importancia que tienen los vínculos sociales y el trabajo en grupo (habilidad que si se fortaleció ampliamente) -Además, aprendieron sobre historia y adoptaron el esquema de tres conceptos que, aunque se puede trabajar más, les sirvió y les servirá para pensar la ciudad y el espacio urbano.

El trabajo cambió muy poco dentro de la institución, pero sembró inquietudes en los alumnos y en las madres que estuvieron presentes con constancia. En ellos y ellas, se evidenció el deseo de mejorar sus relaciones y mejorar la comunidad. Los lazos se empezaron a construir de maneras bonitas desde el conflicto y la reflexión. Se evidenció el surgimiento de afectos entre las madres y todos los miembros del curso, se vio la colaboración entre todos y todas y el reconocimiento que me brindaron durante toda la práctica, para poder desarrollar las labores de maneras fáciles y sin la necesidad de hacer ni un solo esfuerzo para ser escuchado y ayudado.

Puede, que los aportes formales a la institución sean pocos, pero los beneficios que esta recibió de parte del proyecto se verán evidenciados en las conductas de los y las estudiantes del grado 801. Los vínculos que establezcan entre ellos y los demás miembros del colegio desde ahora, serán pensados conscientemente por los estudiantes con los que se trabajó. Por lo menos pensarán en la necesidad de reconocer, solidarizarse y proteger al otro desde acciones sencillas como respetar las preguntas de los demás, sus diferencias y sus sentimientos.

Esas conductas son esenciales para la labor cotidiana de educar y aprender. Son aún más necesarias para comunidades educativas complejas como el colegio República Bolivariana de

Venezuela, donde abundan estudiantes con diferencias de aprendizaje y discapacidades cognitivas, niños y niñas migrantes, y estudiantes con conflictos profundos en sus casas y barrios. Los vínculos sociales y la colaboración son valores que pueden contribuir a la solución de conflictos como la violencia y a la formación de individuos con dimensiones emocionales saludables que cambien sus entornos o al menos logren salir de ellos.

Respecto a la didáctica de la geografía, el proyecto desarrollado se puede enmarcar en varias corrientes actuales de la enseñanza geográfica. Se puede decir que la investigación sigue los pasos de los maestros Horacio Capel, Xose Manuel Souto y mi tutor, Mario Hurtado. Se preocupa por la enseñanza de la geografía y el espacio urbano como un contenido relevante para formar individuos críticos a la hora de ejercer sus ciudadanías. Fue un interés principal, la enseñanza de la geografía desde los temas de la ciudad y el espacio urbano. Con respecto a esos temas se reflexionó acerca de la necesidad de enseñarlos y de hacerlo bien en función de un objetivo: formar personas preparadas para ejercer ciudadanías activas en sus entornos. Individuos capaces de dar nuevos rumbos y soluciones innovadoras, y eficaces a los problemas de la cotidianidad en las ciudades.

A pesar de alinearse en dichos intereses en la búsqueda de una mejor enseñanza geográfica y ciudades mejoradas por ciudadanos críticos, se lleva a cabo desde una nueva perspectiva. La formación de vínculos sociales y la construcción de habilidades para la organización social. En ese sentido, el proyecto abre nuevas posibilidades tanto en el estudio de los vínculos sociales a nivel escolar en las fases de bachillerato, como en la oportunidad de pensar la geografía y su didáctica desde las relaciones sociales como una categoría mucho más acentuada dentro de sus marcos metodológicos en el aula.

Significa que la geografía en las aulas se puede enriquecer porque se lleva desde criterios teóricos rigurosos y prácticos, pero, además, posibilita que la geografía y el espacio sea pensado de maneras relacionadas con las dimensiones emocionales. Ese aspecto puede potenciar las posibilidades de que los contenidos se transformen en aprendizajes significativos en tanto responden a los intereses intelectuales, prácticos y emocionales de los alumnos. Acompañar las enseñanzas conceptuales de reflexiones éticas y emocionales, hace mucho más integral el conocimiento espacial que se enseña ya que permite que los estudiantes tengan referentes y elementos de razonamiento a los cuales acudir, para establecer en sus esquemas mentales los nuevos aprendizajes.

De ese modo, la didáctica geográfica se puede enriquecer con el entrecruzamiento de los vínculos sociales y la organización social. Estos últimos conceptos brindan posibilidades conceptuales y también emocionales para entender el espacio, mientras que la geografía puede hacer la comprensión y adopción de vínculos y habilidades colaborativas, algo más fácil a partir del estudio del tiempo y el espacio, con los humanos cruzados por esas dimensiones y lo relacional como un elemento que transforma los lugares y el mundo entero.

Finalmente, sobre mi formación como licenciado en ciencias sociales y mi proyección profesional, la importancia de este proyecto fue y será capital. La investigación no fue solo una formalidad para mí. A pesar de la frustración que nos genera percibir cierta inutilidad de estos trabajos con respecto a la universidad, la academia y la realidad general, todo lo que aprendí y las reflexiones que se interiorizaron con este ejercicio, hacen valer la pena el esfuerzo y que dicha percepción no importe tanto.

Aun no sé qué tanto valor tengan estos trabajos para cambiar el mundo. Si es que ese es el objetivo. Puede que porten algún sentido en esa lógica y el problema sea nuestra visión

limitada y cortoplacista de las cosas, puede que aporte a los procesos un ínfimo grano de arena. Es mi deseo, pero también tengo la certeza de que, en muchos casos, no es de ese modo. Algo de eso, lo intuí desde el inicio del proceso, entonces, ante la seguridad de que este trabajo sería para mí y para nadie más, empecé a trabajar sobre las ideas acerca de lo cual hacer todo este trámite.

Se quiso construir un enfoque didáctico propio con el cual sentirme tranquilo para mi trabajo como futuro docente. Al inicio de estas cosas, la idea de descubrir algo, hacer trabajo de archivo o todo un ejercicio sociocrítico del espacio, parece seductor, pero creo que eso es mucho más pretencioso. Yo me preguntaba cómo sería en el aula, qué tipo de profesor iba a ser. Entonces, preferí pensar a futuro y en cómo lograr que esta investigación no se empolvase incluso para mí mismo, por el desuso, en vez de eso, me planteé que el trabajo hecho continuara vivo en adelante, con mi forma de actuar, con la práctica docente. En ese orden, busqué en mis creencias y gustos, qué consideraba necesario enseñar. Apareció la organización social. ¿cómo se enseña a colaborar y organizarse? Aparecieron los vínculos sociales y los contenidos.

Lo que se hizo en este trabajo, fue construir toda una serie de reflexiones y pautas didácticas con las cuales conducirme a lo largo de mi accionar como profesor. Se trató de iniciar la elaboración de un enfoque con el cual enseñar valores y habilidades para la vida de los estudiantes y la mía, en busca de que las comunidades en las que trabaje logren convivir de maneras sanas y colaboren entre sí. Con ese propósito lejano, el presente trabajo aportó a mi formación docente habilidades investigativas y la posibilidad de pensarme a futuro la práctica educativa.

Fuera de eso, me enseñó pequeñas cosas esenciales para las grandes. Aprendí a escribir un poco mejor, a organizar las ideas de forma más ordenada. Me hizo madurar un poco, aunque parezca que aun sea un pretencioso. Me abrió un marco teórico amplio y me hizo reflexionar

mucho tiempo acerca de casi todo. También contribuyó a forjar disciplina y responsabilidad, hizo que descubriera lo importante de los vínculos sociales y me condujo a intentar mejorar las míos con mi familia, los amigos, los conocidos y los desconocidos. En mi vida personal me cultivó.

En mi vida como profesor me mostró caminos a seguir al respecto de la didáctica geográfica y la necesidad de pensarla y formar pensamiento espacial junto a personas críticas. Me mostró la necesidad de organizarse y la posibilidad de cambiar la violencia cotidiana, con vínculos sociales. En la práctica, el trabajo me hizo ver la realidad del aula y la lentitud de las apuestas para que rindan fruto. Sin embargo, lejos de aplacar los deseos de contribuir a la mejora de las cosas, (cambiar el mundo), lo que hizo, fue hacer de los impulsos, acciones y palabras un poco más consientes, pacientes y realistas.

De eso se trata el enfoque construido: constancia, paciencia, realismo y disciplina. Hay que cambiar las formas de relacionamiento cotidianas, para eso: parentesco, reconocimiento, reciprocidad, protección y solidaridad. Hay que trabajar en grupo para que se pongan en práctica los vínculos sociales y se fortalezcan las habilidades colaborativas. Todo mediante la enseñanza de contenidos geográficos e históricos que hagan a los individuos, personas buenas y críticas. Ciudadanos capaces de poner en marcha esfuerzos comunes, movidos por el deseo de brindar soluciones y alternativas a los problemas del mundo y del sistema en el que vivimos. Así es mi esquema mental y didáctico. En esta lógica actuaré en la escuela que me reciba y en mi vida. Todo fue construido y profundizado gracias a este proyecto.

## Referencias

- Acosta, B, Cabo, M, Rumia, L, Valle, L. (2011). *Fortalecimiento de las organizaciones populares: una experiencia desde los Programas Integrales*. [Ponencia] XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Santa Fé. República Oriental del Uruguay. <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/fortalecimiento-de-las-organ.pdf>
- Arango, A, (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, 11 (1), 70-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811104>
- Araya, F. (2007). Perspectivas para la enseñanza de la geografía escolar. *Espacio Regional*. 2, (4), 13-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3017719>
- Alderoqui, S., & Villa, A. (1998). La ciudad revisitada: El espacio urbano como contenido escolar. *Didáctica de las Ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 1-27). [https://www.academia.edu/26745035/La\\_ciudad\\_revisitada\\_En\\_Did%C3%A1ctica\\_de\\_las\\_ciencias\\_sociales\\_II\\_teor%C3%ADas\\_con\\_pr%C3%A1cticas\\_Buenos\\_Aires\\_Paidos\\_1998\\_pdf](https://www.academia.edu/26745035/La_ciudad_revisitada_En_Did%C3%A1ctica_de_las_ciencias_sociales_II_teor%C3%ADas_con_pr%C3%A1cticas_Buenos_Aires_Paidos_1998_pdf)
- Auné, E, Blum, D, Abal, P, Lozzia, S, & Horacio, A, (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11 (2), 21-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666003>
- Buitrago, D, Gutiérrez, Y. (2011). Procesos organizativos y participativos de las organizaciones de población desplazada de la ciudad de Manizales. *Revista Eleuthera*, 5, 158-171. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961834011.pdf>

- Calle, M. (2013). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *En Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. 249, (7), 33-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4598430>
- Castro-Zubizarreta, A., & García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18075>
- Canal, M, Navarro, L, Camargo, J. (2015) Comunicación, tejido social y trauma cultural: El caso de la población desplazada de Nueva Venecia en el departamento del Magdalena, Colombia. *Revista VERBUM*, 10(10), 25-47.  
<https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/verbum/article/view/465>
- Capel, H. (2002) *La morfología de las ciudades I. Sociedad cultura y paisaje urbano*. Serbal Ediciones.
- Capel, H. (2003) A modo de introducción: Los problemas de las ciudades. *Urbs, civitas y polis. Mediterráneo Económico: Ciudades, arquitectura y espacio urbano*. (1) 12-7.  
[https://www.diba.cat/c/document\\_library/get\\_file?uuid=5acadc7c-633a-40b1-b751-41263a971a6c&groupId=7294824](https://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=5acadc7c-633a-40b1-b751-41263a971a6c&groupId=7294824)
- Cely, A, Moreno, N. (2016). *Ciudad y literatura: una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9867?show=full>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, (DANE) (21 de septiembre de 2025), *¿Dónde estamos?* <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/donde-estamos>

- Delgado, O. (1989). La importancia de la enseñanza de la geografía. *Revista Colombiana De Educación*, (20). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5183>
- Gairín, J., Muñoz, L, Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, XV (4), 620-634.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012285005>
- García, F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1(1), 108-122. <https://idus.us.es/items/9ca3cb4a-d77d-4d82-af4b-271aa3dd6557>
- Granados, J. (2017). La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. 63, (3), 631-640.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6152422>
- Hurtado, M. F. (2024). De los teóricos en cómo enseñar la ciudad, a lo que aprenden los estudiantes: La ruta de la geografía urbana escolar en España y Colombia. *Didáctica Geográfica*, 25, 159-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9803767>
- Hurtado, M. F. (2025). Las tradiciones de la geografía urbana escolar en España y Colombia: análisis desde la *polis*, la *civitas*, y el *urbs*. [Tesis de doctorado], Universidad de Valencia. 14-07-25
- Jerez, Ó. (2007). El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental. *Universidad Complutense de Madrid*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3017719>

- Jungemann, B, (2008). Organizaciones sociales y anclaje territorial Escenarios y componentes de la transformación socio territorial y local en Venezuela. *Cuadernos del CENDES*, 25 (67), 1-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40306702>
- León, K, Santos, A, Alonso, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 7, (29), 1423-1437. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1025>
- Ley-Leyva, N, Morocho, M., Espinoza, E. (2021). La tecnología educativa para enseñanza de la Geografía. *Revista Conrado*, 17(82), 465-472. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1979>
- Lindón, A, Hiernaux, D. (2010) *Los giros de la geografía humana desafíos y horizontes*. Anthropos.
- Naranjo, G. (2015). *Tendencias organizativas en la ciudad de Medellín*. [https://repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1866/Co\\_So\\_Diciembre\\_19\\_91\\_Naranjo.pdf;%20sequence=3](https://repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1866/Co_So_Diciembre_19_91_Naranjo.pdf;%20sequence=3)
- Marti, J, Lozares, C, (2008). Redes organizativas locales y capital social: enfoques complementarios desde el análisis de redes sociales. *Portularia*. 7, (1), 23-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2797189>
- Palacios, M., Cárdenas, A. (2008). Vínculo social e individualización: reflexiones en torno a las posibilidades del aprender. *Revista de Sociología*, 22, 66-68. <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/14477>

- Perilla, L, Zapata, B, (2009). Redes sociales, participación e interacción social. *Trabajo Social* N.º 11, 2009, 147-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4085233>
- Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana De Educación*, (43). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5457>
- Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. *Papeles del CEIC. Revista internacional sobre investigación de identidad colectiva*. (2), 1-19. <https://identidadcolectiva.es/pdf/82.pdf>
- Peker, G. M. Rosenfeld, N. G. Febbraio, A. Bergara, G. Loiza, C. Stigliano, M. & Berlingieri, M. (2015). Estudio acerca de las conductas antisociales en adolescentes y sus vínculos. *Anuario de Investigaciones*, XXII, 327-331. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944034>
- Raja, M, Miralles, P. (2014). La enseñanza de la geografía física en los libros de texto de educación secundaria: de la ley general de educación a la ley orgánica de educación. *Didáctica geográfica*. 15, 2014, pp 109-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5319264>
- Ríos, S, Ramos, J. (2011). Arte y enseñanza de las ciencias sociales. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*. 6, (4) 91-106. <https://doi.org/10.17227/ppo.num6-1105>
- Ruiz, J. E. (2008). ¿Qué es Organización Comunitaria? *Instituto de Formación Permanente (INSFOP) y Programa Especial para la Seguridad Alimentaria Nutricional Nacional (PESANN/FAO)* <https://es.scribd.com/document/288525891/Organizacion-comunitaria>

- Sánchez, JF, (2008). Los vínculos sociales como formas de regulación. Reflexiones sobre el poder de los vínculos en la sociedad colombiana. *Nóesis. Revista de ciencias sociales y humanidades*. 17 (34), 204-234.
- Sotomayor, C, Veccara, C, y Tellez, A. (2021). Aprendizaje basado en proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje de hoy. *Fundación de Chile*. Versión en español de Fundación Chile (2021).
- Souto, X. (2024). El pensamiento geográfico en la enseñanza y aprendizaje escolar. *Boletín de Estudios Geográficos*. 122.  
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/beg/article/view/8460>
- Tur-Porcar, A, Doménech, A. y Mestre, V. (2018). Vínculos familiares e inclusión social. Predictores de la conducta prosocial en la infancia. *Anales de Psicología*, 34 (2), 340–348.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/d931/3ef9d91a129cc2360aa131f9939439e4da18.pdf>
- Uricochea, F. (2002). La organización social y sus formas en *formas División del trabajo y organización social: una perspectiva sociológica*. Editorial Norma.
- Uwin, T, (1992). *El lugar de la geografía*. Catedra.
- Vivas, O., Gómez Sarmiento, JL, & González Tobito, JA (2015). Un aporte al estudio de las formas de organización social desde la orilla de la participación política en Colombia. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, XI (21), 75-92.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4096/409643604008.pdf>