



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

LAS TRADICIONES DE LA GEOGRAFÍA URBANA ESCOLAR EN

ESPAÑA Y COLOMBIA: ANÁLISIS DESDE LA *POLIS*, LA

CIVITAS Y EL *URBS*

TESIS DOCTORAL

MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

DIRECTORES

Dr. XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ

Dr. ÁLVARO FRANCISCO MOROTE SEGUIDO

TUTOR

Dr. JUAN CARLOS COLOMER RUBIO

VALENCIA, ESPAÑA

MAYO DE 2025

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin la motivación y el apoyo de Xosé Manuel Souto, mi director, quien me motivó a que me presentara al doctorado, valoró mi experiencia en el mundo de los textos escolares en Colombia y España y me acompañó en todo el proceso y en las gestiones cuando visité Valencia. Igualmente, quiero agradecer las orientaciones académicas y administrativas de los doctores de la Universidad de Valencia, Álvaro-Francisco Morote y Juan Carlos Colomer.

A Luis Guillermo Torres mi colega y amigo, Agustín Sánchez Aguilar, Nubia Moreno Lache, Liliana Rodríguez Pizzinato, Amanda Rodríguez de Moreno quienes me escucharon, apoyaron en logística, revisaron, y me invitaron a reflexionar sobre los avances de la investigación.

A Arturo Fernando Rojas, mi compañero de vida en todo este proceso, mi apoyo, mi motivación y quien estuvo escuchando reflexiones, dudas, temores, alegrías y fue un soporte técnico y emocional en todo el tiempo del doctorado

A mis padres y a mis hermanos, que siempre están en mi vida y en mi corazón.

A los profesores innovadores de España y Colombia que dedicaron tiempo e información valiosa para la investigación

A mis estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Kevin Julián Cuítiva, Luisa Fernanda Fuentes, Jessica Alejandra Hernández, Nicolle Alejandra Rodríguez, que en alguna etapa del proceso me apoyaron en la sistematización de la extensa información recopilada

A Roberto Zarama (QEPD) por ser una motivación y un verdadero maestro, y a todas las personas que en estos cinco años estuvieron presentes en el proceso de formación doctoral. Agradezco a la vida por permitirme tener personas tan valiosas a mi lado. A Lily y Antonio José.

Contenido

Resumen	15
Resum.....	15
Resumo	16
Abstract	17
Introducción.....	18
Introduction	23
Introducció.....	28
Introdução.....	33
Capítulo 1 La enseñanza de la ciudad: Su sentido en la sociedad actual	38
1.1 ¿Por qué la ciudad desde los procesos de enseñanza y aprendizaje?	39
1.2 El concepto de ciudad	41
1.2.1 La ciudad desde la polis	42
1.2.2 La ciudad desde la urbs	42
1.2.3 La ciudad desde la civitas.....	43
1.2.4 La ciudad como escenario pedagógico y didáctico	44
1.3 Las ciudades latinoamericanas	47
1.4 Los supuestos de la investigación.....	47
1.5 Objetivos pensados por una apuesta por la enseñanza de la ciudad en la escuela	51
1.5.1 Objetivo principal	51
1.5.2 Objetivos específicos:	51
1.6 El método comparativo para comprender los problemas identificados	52
1.7 Las investigaciones regionales: Geopaideia, RedLadgeo, Geoforo, Nós Propomos	53

Capítulo 2. Las geografías de la vida cotidiana en la enseñanza de la ciudad – enfoque epistemológico de la investigación	57
2.1 La geografía urbana como horizonte epistemológico: pensar en la geografía humana como horizonte y como enfoque la geografía urbana	58
2.2 La enseñanza de la ciudad, un enfoque epistemológico	64
2.3 Categorías para el ejercicio investigativo: ciudad, didáctica de la geografía, textos escolares.....	66
2.4 Textos escolares.....	70
2.5 Los territorios urbanos y la ciudadanía	73
2.6 La concepción desde <i>polis</i> , <i>civitas</i> y <i>urbs</i>	76
2.6.1 Urbs.....	77
2.6.2 Polis.....	78
2.6.3 Civitas	78
Capítulo 3. La metodología de la investigación: de la revisión documental al método comparativo.....	81
3.1 Revisión documental, la ruta para los primeros instrumentos de la investigación.....	82
3.2 El método comparativo crítico para comprender la enseñanza de la ciudad	86
3.3 Proyectos de innovación didáctica sobre los estudios urbanos	89
3.4 Los instrumentos a partir del método comparativo y la revisión documental	93
3.5 Los compromisos éticos de la investigación, autorizaciones y permisos	99
Capítulo 4. Primer nivel: la teoría sobre la enseñanza de la ciudad en los referentes académicos.....	102
4.1 Los referentes teóricos en España	103
4.2 Los referentes teóricos en Suramérica	113
4.3 La concepción de la educación ciudadana en los teóricos	120

4.4	Los teóricos en enseñanza de la ciudad y su articulación con <i>polis, civitas y urbs</i>	124
4.5	Retos por discutir	128
Capítulo 5. Segundo nivel: Las políticas educativas en España y Colombia		130
5.1	Las reformas curriculares en el área de la geografía y las ciencias sociales en España y Colombia.	131
5.1.1	Los cambios en España	131
5.1.2	Particularidades del sistema español.....	132
5.1.3	Los cambios en Colombia	134
5.2	La geografía y la historia escolar en Colombia	135
5.3	La enseñanza de la ciudad desde la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE	138
5.3.1	La LOMLOE y el enfoque en la equidad y la inclusión	138
5.3.2	Desafíos y oportunidades	139
5.4	Los DBA y los lineamientos curriculares en Colombia ¿Existe la ciudad en la escuela? 141	
5.5	Comparativo de lineamientos y temáticas entre Colombia y España	143
5.6	¿Se articulan los teóricos con la elaboración de los currículos?	151
Capítulo 6: Tercer nivel: los libros didácticos, análisis comparativo entre Colombia y España		153
6.1	La historia del libro didáctico y la enseñanza de la ciudad, resultados del análisis del contexto escolar.....	154
6.2	Evolución del libro de texto en Colombia y España	155
6.2.1	Las editoriales y el libro didáctico en España	155
6.2.2	Las editoriales y el libro didáctico en Colombia	159
6.3	La muestra de los manuales escolares: relevancia y significatividad	163

6.4	Análisis de los manuales en los contenidos de geografía urbana – matriz comparativa	165
6.4.1	Análisis de los libros de texto en Colombia.	165
6.4.2	Análisis de los libros de texto en España	174
6.5	Comparaciones entre currículo oficial y manuales escolares	183
Capítulo 7. Cuarto nivel: los maestros/as innovadores y la práctica en el aula		188
7.1	La innovación educativa y los educadores innovadores	189
7.1.1	Maestro/as innovadores en España y Colombia, análisis comparativo	191
7.1.2	La enseñanza de la geografía en el marco de las ciencias sociales	192
7.1.3	La enseñanza de la ciudad en la escuela	194
7.1.4	El rol de los textos escolares en el aula.....	196
7.1.5	Lo que aprenden los estudiantes sobre cívitas, polis y urbs.....	201
7.1.6	Las prácticas de enseñanza y los retos presentes.....	204
7.2	Reflexiones comparadas desde la experiencia de los educadores innovadores	206
Capítulo 8. Quinto nivel: los estudiantes, cómo perciben y viven la ciudad desde sus aprendizajes.....		210
8.1	Las expresiones de los estudiantes: desde la cotidianidad en Valencia y Bogotá.....	212
8.2	Características de las instituciones educativas donde se aplicaron los escritos	215
8.3	¿Por qué hablar de topofilias y topofobias?	219
8.4	Topofilias y topofobias en los estudiantes de Valencia y Bogotá.....	223
8.5	Conceptos geográficos en Valencia y Bogotá.....	228
8.6	Percepciones y concepciones del espacio habitado en Valencia y Bogotá.....	232
8.7	La síntesis de cómo leen y reconocen la ciudad los estudiantes en Valencia y Bogotá	239

Capítulo 9. El cierre, una apuesta por la enseñanza de la ciudad en la escuela.....	245
9.1 La articulación entre los diferentes niveles: Desde los teóricos, los lineamientos nacionales, los libros didácticos, los profesores innovadores y los estudiantes	246
9.1.1 Sobre los teóricos.....	247
9.1.2 Sobre los lineamientos	249
9.1.3 Sobre los libros didácticos.....	251
9.1.4 Sobre los profesores innovadores	254
9.1.5 La articulación entre profesores innovadores y teóricos.....	256
9.2 Síntesis comparativa de los niveles desde los teóricos hasta lo que aprenden los estudiantes.....	256
9.3 Una mirada regional del libro didáctico y la enseñanza de la ciudad.....	260
9.3.1 Para el caso español	261
9.3.2 Para el caso iberoamericano	262
9.4 Una propuesta para la enseñanza de la ciudad en la escuela.....	264
9.4.1 Los talleres desarrollados con los profesores	264
9.4.2 Conclusiones de la experiencia con los educadores	272
9.5 Los aportes y aprendizajes de los estudiantes a partir de la implementación de la apuesta didáctica	274
9.5.1 Análisis de la implementación de la planeación de clase	275
9.6 Apuestas de divulgación	282
9.7 ¿Por qué no diseñar una cátedra sobre la enseñanza de la ciudad?	286
9.8 La articulación de los diferentes niveles para incorporar o mejorar la enseñanza de la ciudad en la escuela.....	289
Chapter 10. The closure, a commitment to teaching about the city in schools	292

10.1	The articulation between the different levels: From the theorists, national guidelines, didactic books, Innovative teachers and students	293
10.1.1	About the theorists	294
10.1.2	About the guidelines	296
10.1.3	About the textbooks	298
10.1.4	About the innovative teachers	300
10.1.5	The articulation between innovative and theoretical teachers.....	302
10.2	Comparative synthesis of the levels from theoretical to What Students Learn	303
10.3	A regional view of the didactic book and the teaching of city.....	306
10.3.1	For the Spanish case.....	307
10.3.2	For the Ibero-American case	308
10.4	A proposal for teaching the city in schools.....	309
10.4.1	The workshops developed with the teachers	310
10.4.2	Conclusions from the experience with the educators.....	317
10.5	The contributions and learning of the students from the Implementation of the didactic commitment	319
10.5.1	Analyzing Class Planning Implementation	320
10.6	Outreach Betting.....	326
10.7	Why not design a class about the teaching of city?	329
10.8	The articulation of the different levels to incorporate or Improving the city's teaching at school	332
	Bibliografía.....	335
	Referencias legales.....	352

Anexos

Anexo 1: Matriz de análisis de los textos escolares

Anexo 2. Entrevista a profesores innovadores Colombia

Anexo 2b. Entrevista a profesores innovadores Valencia

Anexo 3: Matriz sistematización escritos de los estudiantes

Anexo 4: Matriz implementación proyecto enseñanza de la ciudad Bogotá

Anexo 4b: Matriz implementación proyecto enseñanza de la ciudad Valencia

Anexo 5: Encuesta a profesore/as investigadore/as

Tablas

Tabla 1: Porcentaje de población urbana, de España y Colombia comparada con las más altas y más bajas de cada continente

Tabla 2: Matriz de preguntas, problemas e hipótesis construidas en experiencia

Tabla 3: Campos emergentes de la educación geográfica

Tabla 4: Principios orientadores en la formación ciudadana

Tabla 5: Procesos, etapas y pasos de la revisión documental

Tabla 6: Fuentes documentales para la recolección de información

Tabla 7: Estrategias en el método comparativo

Tabla 8: Publicaciones relacionadas con proyectos de innovación

Tabla 9: Instrumentos metodológicos dentro de la investigación

Tabla 10: Profesores entrevistados

Tabla 11: Estudios en el marco de *polis*, *civitas* y *urbs* en el ámbito español

Tabla 12: Categorías de enseñanza de la ciudad referenciada por lo/as investigadores en España

Tabla 13: Investigaciones en didáctica de la geografía en el ámbito latinoamericano

Tabla 14: Artículos referentes a la didáctica de la geografía

Tabla 15: Principales escuelas de la Geografía urbana

Tabla 16: Evolución de las ciencias sociales en Colombia

Tabla 17: La ciudad en dos leyes educativas. España

Tabla 18: La ciudad en dos leyes educativas. Colombia

Tabla 19: Comparación *civitas*, *polis* y *urbs* en la legislación en Colombia y Valencia

Tabla 20: Legislación y libros de texto, España

Tabla 21: Análisis textos escolares

Tabla 22: Categorías centrales textos escolares en Colombia

Tabla 23: Secuencialidad textos escolares en Colombia

Tabla 24: Comparación componentes gráficos textos escolares en Colombia

Tabla 25: Categorías centrales textos escolares en España

Tabla 26: Secuencialidad textos escolares en España

Tabla 27: Comparación componentes gráficos textos escolares España

Tabla 28: Interés de los estudiantes

Tabla 29: Topofílias y topofobias

Tabla 30: Conceptos geográficos desde la *polis*

Tabla 31: Conceptos geográficos desde la *civitas*

Tabla 32: Sentimientos asociados al espacio urbano

Tabla 33: Síntesis comparativa de los niveles desde los teóricos hasta lo que aprenden los estudiantes

Tabla 34: Conceptos geográficos desde la urbs

Tabla 35: Talleres propuestos para profesores de la Secretaría de Educación de Bogotá

Tabla 36: Sistematización de variable urbs, ¿cómo la conoce? ¿cómo la identifica? ¿cómo la propia? y ¿cómo la entiende?

Tabla 37: Sistematización de variable civitas, ¿cómo la conoce? ¿cómo la identifica? ¿cómo la propia? y ¿cómo la entiende?

Tabla 38: Sistematización de variable *polis*, ¿cómo la conoce? ¿cómo la identifica? ¿cómo la propia? y ¿cómo la entiende?

Tabla 39. Producción académica del autor con motivo de divulgación de la investigación

Mapas

Mapa 1: Topofilias y topofobias en los escritos de los estudiantes de Valencia

Mapa 2: Topofilias y topofobias en los escritos de los estudiantes de Bogotá

Figuras

Figura 1: Ejes de la planificación de una educación para construir la ciudad.

Figura 2: Campos de estudios referentes a los textos escolares.

Figura 3: Elementos de los textos escolares a partir de Torres y Moreno (2008)

Figura 4: Escalas en la construcción de la ciudadanía

Figura 5: Dimensiones de la ciudad según Capel

Figura 6: Características de la investigación documental

Gráficos

Gráfico 1: Porcentaje de profesores con experiencia escolar

Gráfico 2: Experiencia escolar de lo/as 23 profesore/as encuestados/as

Gráfico 3: Finalización de la experiencia escolar de lo/as profesore/as

Gráfico 4: Porcentaje de libro dedicado a *polis*, *civitas* y *urbs*. Sumatoria de la presencia de los tres conceptos en las series revisadas

Gráfico 5: Contenidos sobre ciudad presentes en Colombia y España

Gráfico 6: Valores para los imaginarios de la ciudad de Valencia

Gráfico 7: Valores para los imaginarios de la ciudad de Bogotá

Gráfico 8: Valores para los imaginarios de la ciudad de Sao Paulo

Gráfico 10: Sistema de articulación entre los niveles, de forma ascendente de los estudiantes a los teóricos

Fotografías

Fotografía 1: Fuente del Marqués del Campo

Fotografía 2: Puente San José

Fotografía 3: Escultura Reina Sofia

Fotografía 4: Escultura de Rafael Guastavino Moreno

Fotografía 5: Palacio de la Almudaina

Fotografía 6: Monumento a Francesc de Vinatea

Fotografía 7: Plaza de Bolívar

Fotografía 8: Restaurante Pozzeto

Fotografía 9: Centro histórico

Fotografía 10: Centro internacional

Fotografía 11: Diosa del Agua Sía

Fotografía 12: Monumento a Banderas

Fotografías 13 y 14: Enciclopedia intuitiva, sintética, práctica

Fotografías 15 y 16: Un mismo contenido, sobre recursos hídricos en dos cursos diferentes, séptimo y octavo grado, Colombia.

Fotografía 17: Imagen de los 275 escritos recibidos

Fotografías 18 y 19: Escritos de los estudiantes

Fotografía 20: Institución Educativa Andreu Alfaro de la ciudad de Valencia.

Fotografía 21: Estudiantes de la Institución Educativa Francisco Primero de Bogotá

Fotografías 22 y 23: Obras de demolición del Colegio General Santander – julio de 2024

Fotografías 24 y 25: Escritos de estudiantes valencianos que recomiendan de forma recurrente La ciudad de las Artes y las Ciencias.

Fotografías 26 y 27: Dos formas de representar los recorridos solicitados.

Fotografía 28: Representación estudiante de Paiporta

Fotografías 29 y 30: Representaciones estudiantes de Bogotá

Fotografía 31: Algunos de los materiales didácticos elaborados por el grupo Gea – Clío, que tienen una perspectiva de enfoque de la enseñanza de la ciudad en la escuela.

Fotografías 32 y 33: Portada de los libros de texto brasileños elaborados por integrantes del grupo GEPED donde se aprecia el enfoque de ciudad y territorio

Fotografía 34: Pieza publicitaria diseñada por la Universidad de los Andes para promocionar el taller con los profesores del Distrito Capital

Fotografía 35: Presentación de la primera parte del taller, habilidades socioemocionales en la escuela

Fotografías 36 y 37: Inicio de la planeación del taller Conectar la educación con el mundo de hoy

Fotografías 38 y 39: Sobre el taller La literatura como recurso para enseñar la ciudad

Fotografía 40: Parte del documento sobre el taller de uso de infografías

Fotografías 41, 42, 43, 44 y 45: Distintas etapas de los talleres desarrollados con los profesores innovadores de colegios distritales de Bogotá

Fotografías 46 y 47: Profesores elaborando sus escritos sobre cómo abordar con los estudiantes los procesos de independencia y la construcción de ciudadanía.

Fotografías 48 y 49: Profesores socializando las experiencias del taller sobre la ciudad.

Fotografía 50: Presentación del por qué *polís*, *cívitas* y *urbs* en la enseñanza de la ciudad en la escuela. Universidad de la Amazonía, Florencia Caquetá, selva del Amazonas

Fotografía 51: Socialización de los escritos hechos por los estudiantes de Valencia y Bogotá a profesores de Ciencias Sociales de todo el país en Florencia, Caquetá. Selva del Amazonas.

Fotografías 52, 53, 54 y 55: Artículos publicados que socializan distintos aspectos sobre la enseñanza de la ciudad desde la investigación doctoral

Resumen

La enseñanza de la ciudad en la escuela es el tema de interés de la siguiente investigación doctoral. En la misma, se busca identificar qué ocurre con lo que escriben los académicos y los teóricos sobre cómo se debe enseñar la ciudad, y que tanto aprenden en realidad los estudiantes. Para ello, se identifican cinco niveles o escalas de producción del conocimiento para la enseñanza de la ciudad: los teóricos que escriben en España y Latinoamérica sobre ciudad y educación; los lineamientos curriculares de ambos países; la elaboración de libros didácticos en España y Colombia; la experiencia de los profesores innovadores; y lo que aprenden los estudiantes. A partir del diseño de diferentes instrumentos se realiza la revisión documental de los trabajos académicos sobre la enseñanza de la ciudad, la comparación de los lineamientos curriculares nacionales en España y Colombia, el análisis comparado crítico de la elaboración de textos escolares y su implementación en el aula, las experiencias de profesores/as innovadores/as y las evidencias de lo que aprenden los/as estudiantes, con el resultado de seis instituciones educativas (tres en Valencia -España y tres en Bogotá - Colombia). Por último, se concluye con la implementación de una propuesta de cualificación docente y la realización de talleres en el aula sobre la ciudad. Además, se conjetura sobre las estrategias aplicables en las escuelas para mejorar la apropiación de los estudiantes de la ciudad desde *polis*, *civitas* y *urbs*.

Palabras clave

Enseñanza de la ciudad, profesores innovadores, *polis*, *civitas*; *urbs*.

Resum

L'ensenyament de la ciutat a l'escola és el tema d'interès de la investigació doctoral següent. S'hi busca identificar què passa amb el que escriuen els acadèmics i els teòrics sobre com s'ha d'ensenyar la ciutat, i que tant aprenen en realitat els estudiants. Per fer-ho, s'identifiquen cinco nivells o escales de producció del coneixement per a l'ensenyament de la ciutat: els teòrics que escriuen a Espanya i Llatinoamèrica sobre ciutat i educació; els lineaments curriculars dels dos països; l'elaboració de llibres didàctics a Espanya i Colòmbia; l'experiència dels professors innovadors; i allò que aprenen els estudiants. A partir del disseny d'instruments es realitza la revisió documental dels articles acadèmics sobre l'ensenyament de la ciutat, la comparació dels lineaments

curriculars nacionals a Espanya i Colòmbia, l'anàlisi comparada crítica de l'elaboració de textos escolars i la seva implementació a l'aula, les experiències de professors/es innovadors/es i les evidències del que aprenen els/les estudiants amb Bogotá - Colòmbia). Per acabar, es conclou amb la implementació d'una proposta de qualificació docent i la realització de tallers a l'aula sobre la ciutat. A més, es conjectura sobre les estratègies aplicables a les escoles per millorar l'apropiació dels estudiants de la ciutat des de *polis, civitas i urbs*.

Paraules clau

Ensenyament de la ciutat, professors innovadors, *polis, civitas; urbs*

Resumo

Ensinar sobre a cidade na escola é tema de interesse da seguinte pesquisa de doutorado. Nele, procuramos identificar o que acontece com o que acadêmicos e teóricos escrevem sobre como a cidade deveria ser ensinada e o quanto os alunos realmente aprendem. Para tanto, são identificados cinco níveis ou escalas de produção de conhecimento para o ensino sobre a cidade: os teóricos que escrevem na Espanha e na América Latina sobre a cidade e a educação; as diretrizes curriculares de ambos os países; o desenvolvimento de livros educativos na Espanha e na Colômbia; a experiência de professores inovadores; e o que os alunos aprendem. A partir da concepção de instrumentos, realiza-se a revisão documental de artigos acadêmicos sobre o ensino na cidade, a comparação das diretrizes curriculares nacionais da Espanha e da Colômbia, a análise comparativa crítica da elaboração dos livros escolares e sua implementação em sala de aula, as experiências de professores inovadores e a evidência do que os alunos aprendem, com resultado de seis instituições de ensino (três em Valência - Espanha e três em Bogotá - Colômbia). Por fim, finaliza com a implementação de uma proposta de qualificação docente e a realização de oficinas em sala de aula sobre a cidade. Além disso, as estratégias aplicáveis nas escolas são conjecturadas para melhorar a apropriação dos estudantes da cidade da *polis, civitas e urbs*.

Palavras chave:

Ensino da cidade, professores inovadores, *polis, civitas, urbs*.

Abstract

Teaching about the city at school is the topic of interest of the following doctoral research. In it, we seek to identify what happens with what academics and theorists write about how the city should be taught, and how much students actually learn. To this end, five levels or scales of knowledge production for teaching about the city are identified: the theorists who write in Spain and Latin America about the city and education; the curricular guidelines of both countries; the development of educational books in Spain and Colombia; the experience of innovative teachers; and what students learn. Based on the design of instruments, the documentary review of academic articles on teaching in the city is carried out, the comparison of national curricular guidelines in Spain and Colombia, the critical comparative analysis of the preparation of school textbooks and their implementation in the classroom, the experiences of innovative teachers and the evidence of what students learn, with the result of six educational institutions (three in Valencia - Spain and three in Bogotá - Colombia). Finally, it concludes with the implementation of a teaching qualification proposal and the holding of workshops in the classroom about the city. Furthermore, the strategies applicable in schools are conjectured to improve the appropriation of city students from *polis*, *civitas* and *urbs*.

Keywords:

Teaching of the City, Innovative Teacher, *Polis*, *Civitas*, *Urbs*

Introducción

Contrario a las miradas apocalípticas y de los detractores del crecimiento industrial que afirmaban que en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI se vería un descenso de la población urbana ante la crisis industrial y el caos causado por el deterioro de los espacios urbanos, la degradación ambiental, energética y social, la transformación del espacio urbano se aceleró desde la segunda mitad del siglo XX.

Tabla 1. Porcentaje de población urbana, de España y Colombia comparada con las más altas y más bajas de cada continente

País	Continente	Porcentaje
Afganistán	Asia	27%
Argentina	América del Sur	92%
Australia	Oceanía	86%
Bélgica	Europa	98%
Belice	Norteamérica	46%
Bosnia y Herzegovina	Europa	50%
Burundi	África	14%
Colombia	América del Sur	81%
España	Europa	81%
Estados Unidos	Norteamérica	83%
Guyana	América del Sur	27%
Japón	Asia	92%
Sudáfrica	África	68%
Tuvalu	Oceanía	66%

Fuente: Elaboración propia con base en Banco Mundial (2023).

Como afirma Horacio Capel (2003):

(...) pareciera que la ciudad, y sobre todo la gran ciudad, había llegado a su límite. Unas perspectivas alentadas por numerosos enemigos ideológicos de la ciudad, por los movimientos neo-rurales y finalmente apoyadas por los avances de la tecnología de la información y la comunicación. Las pequeñas ciudades e incluso los pueblos aparecían como la alternativa. Algunos han encontrado en la tecnología argumentos para apoyar su visión negativa de la ciudad, y para imaginar una red de ciudades pequeñas, sin las

deseconomías y conflictos de las grandes, y conectadas mundialmente a través de sistemas de comunicación (p.10).

Sin embargo, las cifras muestran lo contrario, y cada año la concentración urbana es mayor. Según las cifras del Banco Mundial para 2022 (Ver Tabla 1), el 56% de la población del planeta vivía en centros urbanos. Por primera vez, la población es más urbana que rural y las cifras son más contundentes en nuestro entorno. Por ejemplo, la población urbana de los países latinoamericanos ha llegado al 78%, en Colombia se acerca al 82% y en los países de Europa occidental como España la tasa de población urbana llega al 81%¹.

Asia y África, que siguen siendo más rurales, se están urbanizando de forma acelerada y, a diferencia de las predicciones, cada vez se concentran más en grandes ciudades. Según las proyecciones de población urbana de Naciones Unidas², 23 de las 30 ciudades con más de 15 millones de habitantes que habrá en 2050 en el mundo, serán asiáticas y africanas, y el crecimiento de las grandes urbes latinoamericanas se irá consolidando. Es por eso, que pensar en la enseñanza de la ciudad en la escuela se convierte en un tema central. Si bien, en el caso colombiano no hay un interés evidente dentro de los lineamientos curriculares de abordar la ciudad y evaluar contenidos sobre ella, se hace prioritario que los educadores formen en ciencias sociales a partir de la experiencia urbana de sus estudiantes. En el caso de España, la ciudad está presente en los planes curriculares escolares tanto de la educación básica como secundaria, el interés es saber si eso que se encuentra en los libros y en los planes de estudio es apropiado por los educadores y por los estudiantes.

En esta investigación se estructuran cinco niveles de análisis que buscan responder a lo que piensan los teóricos sobre enseñar la ciudad, cómo se define la política nacional para enseñar la ciudad, cómo se adapta a los sistemas educativos en las ciudades de Bogotá y Valencia a partir de los libros de texto, cómo la abordan los profesores que consideramos innovadores en el aula y, por último, qué es lo que aprenden los estudiantes.

¹ Cifras de población Banco Mundial (2022). <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

² Naciones Unidas (2022). <https://www.un.org/es/global-issues/population>

Para el tratamiento de la investigación, se parte de la ciudad vista desde dos perspectivas: la institución escolar y los sujetos.

En el primero, las instituciones entendidas como los políticos y el debate en el que se enfrenta la institución desde dos miradas que compiten: La educativa disciplinar y la psicopedagógica. Y desde los sujetos, varios actores que participan, como las empresas o editoriales que elaboran libros didácticos, los profesores y los estudiantes.

La mirada de la ciudad se hace desde una perspectiva que supera la morfología y, por eso, la investigación se apoya en la mirada de la ciudad que tiene Horacio Capel (2003 y 2016), y se desde una perspectiva dialéctica que incluye la ciudadanía, la política y el urbanismo y que se referencia desde sus orígenes en la Roma Antigua como *polis, civitas et (y) urbs*.

El primer nivel: incorpora la academia, entendida como los investigadores sobre la ciudad y su forma de enseñarla. Este es un trabajo documental de las investigaciones, publicaciones y escritos de los últimos 10 años sobre la enseñanza de la ciudad. Concepciones teóricas e ideológicas, e interpretaciones de cómo se debe abordar la enseñanza de la ciudad y el medio urbano en la escuela tanto en España como en América Latina. La conjetura que se asienta en este análisis consiste en explicar cómo las teorías académicas se consolidan lejos del conocimiento escolar, por lo que se buscan vías de relación entre ambos saberes.

El segundo nivel: incluye las políticas legislativas en España y Colombia. Para España, La Ley Orgánica de Educación de 2014 y los cambios frente al LOMCE (2020), las pruebas PAU o EBAU, los estudios de diagnóstico y las pruebas PISA; y en Colombia, los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, los Derechos Básicos de Aprendizaje, las competencias que evalúa la Prueba Saber y los resultados de la prueba PISA en ambos países, pruebas producto del interés de las instituciones educativas por conocer cómo y qué se aprende. Se pretende identificar cómo las normativas legislativas son un obstáculo o favorecen las innovaciones educativas.

El tercer nivel: está relacionado con los libros de texto o manuales escolares en ambos países, desde una mirada de la evolución de los mismo, y donde se aplica el primer instrumento de la investigación que es la matriz de textos escolares que incluye seis series de libros de texto: (2)

Vicens Vives, la serie Nuevos Territorios Colombia, grados 6 -7 -8 -9. Serie GH en Castellano, ESO 1, 2, 3 y 4. Serie SM Colombia serie Savia Ciencias Sociales grados 6, 7, 8 y 9. Proyecto Savia España grados 1, 2, 3 y 4 ESO, la serie para Colombia de la editorial Libros y Libros Secuencias Sociales, y la serie Suma Piezas de Anaya para España Comunitat Valenciana ESO 1, 2, 3 y 4. En total 24 libros de texto revisados. Este capítulo incluye la revisión del proyecto Manes de manuales escolares y la manualística como profesión, así como los aportes de grupos de investigación o de profesores que tienen en sus intereses la enseñanza del medio urbano, la geografía o las ciencias sociales desde una perspectiva ciudadana como es el caso del *Geoforo*, *Geopaideia*, *La Redladgeo* y *Nos Propomos*. Se pretende valorar cómo las síntesis de los manuales escolares facilitan la aproximación del saber académico al escolar, o bien coartan las iniciativas del profesorado innovador para generar un aprendizaje crítico del alumnado.

Las series analizadas fueron publicadas todas entre 2016 y 2020, lo que hace que estén dentro de los marcos normativos nacionales analizados. En la matriz se definieron unas categorías centrales de análisis: *urbs*, *polis* y *civitas*. Los niveles de análisis son, de profundidad y complejidad, claridad de los conceptos, uso de cartografía, integración de los componentes gráficos y fotográficos, referentes teóricos fundamentos pedagógicos - didácticos y temario.

En el análisis de la matriz se incluyen porcentajes de contenidos asociados a la ciudadanía en cada uno de los libros y el global con serie de grado. Además, de la vinculación con otros contenidos de la historia y geografía que permiten identificar procesos de articulación y de transversalidad. La matriz tiene las revisiones por país: España y Colombia y un comparativo entre ambos.

El cuarto nivel: son los profesores que trabajan en el aula. De ese modo se puede hacer una comparación entre la teoría académica sobre la enseñanza de la ciudad, la elaboración de los libros didácticos que abordan las temáticas para identificar cómo los profesores del aula apropian, utilizan o desarrollan nuevos contenidos. De igual forma, entender cómo se adaptan a las normativas locales y los niveles de innovación educativa que implementa. Se han realizado entrevistas a profesores innovadores en el aula en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Valencia y cuatro educadores de instituciones educativas colombianas.

Las entrevistas se requieren para poder identificar cómo llega al aula la teoría, los lineamientos y el uso de materiales didácticos, así como identificar las apuestas innovadoras que realizan y si las mismas tienen efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

El concepto de profesor innovador se asume de la perspectiva ofrecida por Dewey (1916) que, si bien no habla de innovación, fue pionero en hablar de una educación progresiva y la necesidad de que sea activa, significativa y adaptada a las necesidades de los estudiantes, es por eso que se sintetiza al profesor innovador como: aquel que busca de forma constante enseñar e involucrar a sus estudiantes en el aprendizaje, que utiliza herramientas y tecnologías que pueden mejorar en ellos la experiencia educativa. Se seleccionaron profesores que cuenten con actitud proactiva y creativa, que han probado nuevos métodos y estrategias educativas para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones educativas y del entorno donde desarrollan sus clases, de tal modo que se pueda identificar la articulación entre teoría, normas y materiales que incorporan en el aula.

El quinto nivel: son estudiantes de cuatro instituciones educativas, tres en Colombia y tres en Valencia, donde, a partir de una serie de preguntas, responden sobre lo que entienden y comprenden del espacio urbano que habitan y viven. La relación y articulación de los cinco niveles permite hacer una propuesta sobre mejores prácticas para la enseñanza de la ciudad en España y en Colombia, y una apuesta por implementarla de forma experimental en una institución educativa de la ciudad de Bogotá. Estas propuestas sólo se apuntan en los niveles de conjeturas y orientaciones derivadas de una investigación empírica, donde el sesgo de selección del profesorado, centro y alumnado es relevante. [OBJ]

Introduction

In spite of the apocalyptic views and detractors of industrial growth who claimed that throughout the last decades of the twentieth century and the first decades of the twenty-first century there would be a decline in the urban population, due to the industrial crisis and the chaos generated by the deterioration of urban spaces, environmental degradation, energy and social space, the transformation of urban space accelerated from the second half of the twentieth century.

Table 1. Percentage of urban population of Spain and Colombia compared to the highest and lowest of each continent

Country	Continent	Percentage
Afghanistan	Asia	27%
Argentina	South America	92%
Australia	Oceania	86%
Belgium	Europe	98%
Belize	North America	46%
Bosnia and Herzegovina	Europe	50%
Burundi	Africa	14%
Colombia	South America	81%
Spain	Europe	81%
United States	North America	83%
Guyana	South America	27%
Japan	Asia	92%
South Africa	Africa	68%
Tuvalu	Oceania	66%

Source: Authors' elaboration based on World Bank (2023).

As Horacio Capel (2003) states:

(...) It seems like the city, and especially the big city, had reached its limit. These perspectives were encouraged by many ideological enemies of the city, by neo-rural movements and finally supported by advances in information and communication technology. Small towns and even towns appeared as the alternative. Some have found in technology arguments to support their negative vision of the city, and to imagine a network of small cities, without the diseconomies and conflicts of large ones, and connected worldwide through communication systems (p.10).

However, the figures show otherwise, and every year the urban concentration is greater. According to the World Bank figures for 2022 (See Table 1), 56% of the planet's population lived in urban centers. For the first time, the population is more urban than rural, and the figures are more striking in our communities. For example, the urban population of Latin American countries has reached 78%, in Colombia it is close to 82%, and in Western European countries such as Spain the urban population rate reaches 81%³

Asia and Africa, which remain more rural, are urbanizing rapidly and, contrary to predictions, citizens are increasingly concentrating in large cities. According to United Nations urban population projections⁴, 23 of the 30 cities with more than 15 million inhabitants in the world in 2050 will be Asian and African, and the growth of large Latin American cities will be consolidated. That is why thinking about the teaching of the city in school becomes a central issue. Although, in the Colombian case, there is no evident interest within the curricular guidelines to address the city and evaluate content about it, it is a priority for educators to educate in social sciences based on their students' urban experience. In the case of Spain, the city is present in the school curricula of both basic and secondary education, the interest is to know if what is found in books and curricula is internalized by educators and students.

This research structures five levels of analysis that seek to respond to what theorists think about teaching the city, how the national policy for teaching the city is defined, how it adapts to the educational systems in the cities of Bogotá and Valencia based on textbooks, how it is addressed by teachers who we consider innovative in the classroom, and finally what is it that students actually learn.

For the treatment of the research, the city is viewed from two perspectives: the school institution and the subjects.

From the first perspective, the institutions are understood as the politicians and the debate in which the school is faced from two competing perspectives: the disciplinary educational and the

³ World Bank population figures (2022).<https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

⁴ United Nations (2022).<https://www.un.org/es/global-issues/population>

psychopedagogical. And from the subjects, various participating actors, such as companies or publishers that produce textbooks, teachers and students.

The view of the city is created from a perspective that goes beyond morphology and, therefore, the research is based on the view of the city that Horacio Capel (2003 and 2016) has, and it is from a trialectic perspective that includes citizenship, politics and urbanism and that is referred to from its origins in Ancient Rome as *polis*, *Civitas et (y) urbs*.

The first level: it incorporates academia, understood as researchers about the city and their way of teaching it. This is a documentary work of the research, publications and writings of the last 10 years on the city's education. Theoretical and ideological conceptions, and interpretations of how the teaching of the city and the urban environment should be approached in schools both in Spain and in Latin America. The conjecture that is based on this analysis consists of explaining how academic theories are consolidated far from school knowledge, so it intends to seek relating ways to connect both knowledges.

The second level: it includes the analysis of the legislative policies in Spain and Colombia. In Spain, the Organic Law on Education of 2014 and the changes against the LOMCE (2020), the PAU or EBAU tests, diagnostic studies and PISA tests; and in Colombia, the curricular guidelines of Social Sciences and Citizenship Competencies, the Basic Learning Rights, the competencies evaluated by the Saber Test and the results of the PISA test in both countries, tests resulting from the interest of educational institutions in knowing how and what is learned. The aim is to identify how legislative regulations are either an obstacle or a contribution towards educational innovations.

The third level: it is related to textbooks or school manuals in both countries, from a perspective of their evolution, and where the first instrument of the research is applied, which is the matrix of school textbooks that includes six series of textbooks: (2) Vicens Vives, the series New Territories Colombia, grades 6 -7 -8 -9. GH Series in Spanish, ESO 1, 2, 3 and 4. SM Colombia series Savia Social Sciences series grades 6, 7, 8 and 9. Savia Spain Project grades 1, 2, 3 and 4 ESO, the series for Colombia from the publishing house Libros & Libros Secuencias Sociales, and the series Suma Piezas de Anaya for Spain Valencian Community ESO 1, 2, 3 and 4. In total, 24 textbooks were reviewed. This chapter includes the review of the Manes project of

school textbooks and manuals as a profession, as well as the contributions of research groups or teachers who are interested in teaching the urban environment, geography or social sciences from a citizen perspective, as is the case of *Geoforo*, *Geopaideia*, *La Redladgeo* and *Nos Propomos*. The aim is to assess whether how the syntheses of school textbooks facilitate the approximation of academic knowledge to the school or restrict the initiatives of innovative teachers to generate critical learning for students.

The reviewed series were all published between 2016 and 2020, which means that they are within the national regulatory frameworks analyzed. In the matrix, some central categories of analysis were defined: *urbs*, *polis* and *civitas*. The levels of analysis are, depth and complexity, clarity of concepts, use of cartography, integration of graphic and photographic components, theoretical references, pedagogical-didactic foundations and syllabus.

The analysis of the matrix includes percentages of content associated with citizenship in each of the books and the overall with grade series. In addition, it contains the link with other contents of history and geography that allow identifying processes of articulation and transversality. The matrix has the revisions by country: Spain and Colombia and a comparison between the two.

The fourth level: it is the teachers who work in the classroom. In this way, a comparison is made between the academic theory on the teaching of the city and the elaboration of didactic books that address the topics to identify how classroom teachers appropriate, use or develop new content. Likewise, it intends to understand how they adapt to local regulations and the levels of educational innovation they implement. Interviews have been conducted with innovative teachers in the classroom in four educational institutions in the city of Valencia and four educators from Colombian educational institutions.

The interviews are required to identify how the theory, guidelines and the use of didactic materials reach the classroom, as well as to identify the innovative bets they make and if they have an impact on student learning.

The concept of the innovative teacher is assumed from the perspective offered by Dewey (1916) who, despite not speaking about innovation, was a pioneer in talking about a progressive

education and the need for it to be active, meaningful and aligned to the students' needs. Thus, the innovative teacher is conceived as: one who constantly seeks to teach and engage his students in learning and uses tools and technologies that can improve the educational experience in them. The selected teachers have a proactive and creative attitude; and have tried new educational methods and strategies to adapt to their students' needs, their educational institutions and the context where they develop their classes, in such a way that the articulation between theory, norms and materials that they incorporate in the classroom can be identified.

The fifth level: it is the students from five educational institutions, two in Colombia and three in Valencia, Spain, where, based on a series of questions, they answer about what they understand about the urban space they inhabit and live. The relationship and articulation of the five levels allow us to make a proposal on best practices for teaching of the city in Spain and Colombia, and a commitment to implement it on an experimental basis in an educational institution in the city of Bogotá. These proposals are only aimed at the levels of conjecture and orientation derived from empirical research, where the bias in the selection of teachers, schools and students is relevant.

Introducció

La transformació de l'espai urbà es va accelerar des de la segona mitat del segle XX. Una situació contrària a les mirades apocalíptiques i dels detractors del creixement industrial que afirmaven que en les últimes dècades del segle XX i les primeres del segle XXI es veuria un descens de la població urbana davant la crisi industrial i el caos que portaria la deterioració dels espais urbans, la degradació ambiental, energètica i social.

Quadre 1. Percentatge de població urbana, d'Espanya i Colòmbia comparada amb les més altes i més baixes de cada continent

País	Continent	Percentatge
Colòmbia	Amèrica del Sud	81%
Espanya	Europa	81%
l'Argentina	Amèrica del Sud	92%
Guyana	Amèrica del Sud	27%
Bèlgica	Europa	98%
Bòsnia i Hercegovina	Europa	50%
Japó	Àsia	92%
Afganistan	Àsia	27%
Sud-àfrica	Àfrica	68%
Burundi	Àfrica	14%
Estados Unidos	Amèrica del Nord	83%
Belize	Amèrica del Nord	46%
Austràlia	Oceania	86%
Tuvalu	Oceania	66%

Font: Banc Mundial (2023).

Com ho afirma Horaci Capel (2003)

...semblara que la ciutat, i sobretot la gran ciutat, havia arribat al seu límit. Unes perspectives encoratjades per nombrosos enemics ideològics de la ciutat, pels moviments neo-rurals i finalment secundades pels avanços de la tecnologia de la informació i la

comunicació. Les xicotetes ciutats i fins i tot els pobles apareixien com l'alternativa. Alguns han trobat en la tecnologia arguments per a donar suport a la seua visió negativa de la ciutat, i per a imaginar una xarxa de ciutats xicotetes, sense les diseconomies i conflictes de les grans, i connectades mundialment a través de sistemes de comunicació (p.10).

No obstant això, les xifres mostren el contrari, i cada any la concentració urbana és major. Segons les xifres del Banc Mundial per a 2022 (Ver Quadre 1), el 56% de la població del planeta vivia en centres urbans. Per primera vegada, la població és més urbana que rural i les xifres són més contundents en el nostre entorn. Per exemple, la població urbana dels països llatinoamericans ha arribat al 78%, a Colòmbia s'acosta al 82% i als països d'Europa occidental com Espanya la taxa de població urbana arriba al 81%.

Àsia i Àfrica, que continuen sent més rurals, s'estan urbanitzant de forma accelerada i, a diferència de les prediccions, cada vegada es concentren més en grans ciutats. Segons les projeccions de població urbana de Nacions Unides, 23 de les 30 ciutats amb més de 15 milions d'habitants que hi haurà en 2050 en el món, seran asiàtiques i africanes, i el creixement de les grans urbs llatinoamericanes s'anirà consolidant. És per això, que pensar en l'ensenyament de la ciutat a l'escola es convertix en un tema central. Si bé, en el cas colombià no hi ha un interès evident dins dels *lineamientos curriculars d'abordar la ciutat i avaluar continguts sobre ella, es fa prioritari que els educadors formen en ciències socials a partir de l'experiència urbana dels seus estudiants. En el cas d'Espanya, la ciutat és present en els plans curriculars escolars tant de l'educació bàsica com secundària, l'interès és saber si això que es troba en els llibres i en els plans d'estudi és apropiat pels educadors i pels estudiants. En esta investigació s'estructuren cinc nivells d'anàlisi que busquen respondre al que pensen els teòrics sobre ensenyar la ciutat, com es definix la política nacional per a ensenyar la ciutat, com s'adapta als sistemes educatius a les ciutats de Bogotá i València a partir dels llibres de text, com l'aborden els professors que considerem innovadors a l'aula i finalment, què és el que aprenen els estudiants.

Els cinc nivells i la concepció de l'ensenyament de la ciutat, així com la perspectiva de comprensió que té cadascun dels nivells sobre la ciutat i el coneixement d'ella.

Es partix de la ciutat vista des de dos perspectives: la institució escolar i els subjectes.

En el primer, les institucions enteses com els polítics i el debat en el qual s'enfronta la institució des de dos mirades que competixen: l'educació disciplinar i la piscopedagògica. I des dels subjectes, diversos actors que participen, com les empreses o editorials que elaboren llibres didàctics, els professors i els estudiants.

La mirada de la ciutat es fa des d'una perspectiva que supera la morfologia i per això, la investigació es recolza en la mirada de la ciutat que té Horaci Capel, i és des d'una perspectiva dialèctica que inclou la ciutadania, la política i l'urbanisme i que es referencia des dels seus orígens a la Roma Antiga com a *Polis, Civitas et Urbs*.

El primer nivell: incorpora l'acadèmia, entesa com els investigadors sobre la ciutat i la seua manera d'ensenyar-la. Este és un treball documental de les investigacions, publicacions i escrits dels últims 10 anys sobre l'ensenyament de la ciutat. Concepcions teòriques i ideològiques, i interpretacions de com s'ha d'abordar l'ensenyament de la ciutat i el mitjà urbà a l'escola tant a Espanya com a Amèrica Llatina.

El segon nivell: inclou les polítiques legislatives a Espanya i Colòmbia. Per a Espanya, La Llei orgànica d'Educació de 2014 i els canvis enfront del LOMCE, les proves PAU o EBAU, els estudis de diagnòstic i les proves PISA; i a Colòmbia, els lineamientos curriculars de Ciències Socials i Competències Ciutadanes, els Drets Bàsics d'Aprenentatge, les competències que avalua la Prova Saber i els resultats de la prova PISA. en tots dos països proves producte de l'interés de les institucions educatives per conèixer com i què s'aprén.

El tercer nivell: està relacionat amb els llibres de text o manuals escolars en tots dos països, des d'una mirada de l'evolució dels mateix, i on s'aplica el primer instrument de la investigació que és la matriu de textos escolars que inclou sis sèries de llibres de text: (2) Vicens Vives la sèrie Nous Territoris Colòmbia graus 6 -7 -8 -9. Sèrie GH en Castellà, ESO 1, 2, 3 i 4. Serie SM Colòmbia serie Saba Ciències Socials graus 6, 7, 8 i 9. Projecte Saba Espanya graus 1, 2, 3 i 4 ESO, la sèrie per a Colòmbia de l'editorial Llibres y Llibres Seqüències Socials, i la serie Suma Peces de Anaya per a Espanya Comunitat Valenciana ESO 1, 2 3 i 4. En total 24 llibres de text revisats. Este capítol inclou la revisió del projecte Rages de manuals escolars i la manualística com a professió, així com les aportacions de grups d'investigació o de professors que tenen en els seus

interessos l'ensenyament del mitjà urbà, la geografia o les ciències socials des d'una perspectiva ciutadana com és el cas del Geoforo, Geopaideia, La Redladgeo i Ens propoms.

Les sèries analitzades van ser publicades totes entre 2016 i 2020, la qual cosa fa que estiguen dins dels marcs normatius nacionals analitzats. En la matriu es van definir unes categories centrals d'anàlisi: *Urbs, Polis i Civitas*. Els nivells d'anàlisi són, de profunditat i complexitat, claredat dels conceptes, ús de cartografia, integració dels components gràfics i fotogràfics, referents teòrics fonaments pedagògics - didàctics i temari.

En l'anàlisi de la matriu s'inclouen percentatges de continguts associats a la ciutadania en cadascun dels llibres i el global amb sèrie de grau. A més, de la vinculació amb altres continguts de la història i geografia que permeten identificar processos d'articulació i de transversalitat. La matriu té les revisions per país: Espanya i Colòmbia i un comparatiu entre tots dos.

El quart nivell: són els professors que treballen a l'aula. D'eixe mode es pot fer una comparació entre la teoria acadèmica sobre l'ensenyament de la ciutat, l'elaboració dels llibres didàctics que aborden les temàtiques per a identificar com els professors de l'aula apropien, utilitzen o desenrotllen nous continguts. D'igual forma, entendre com s'adapten a les normatives locals i els nivells d'innovació educativa que implementa. S'han realitzat entrevistes a professors innovadors a l'aula en quatre institucions educatives de la ciutat de València i quatre educadors d'institucions educatives colombianes.

Les entrevistes es requereixen per a poder identificar com arriba a l'aula la teoria, els lineamientos i l'ús de materials didàctics, així com identificar les apostes innovadores que realitzen i si les mateixes tenen efectes en l'aprenentatge dels estudiants.

El concepte de professor innovador s'assumix de la perspectiva oferida per Dewey (1916) que, si bé no parla d'innovació, va ser pioner a parlar d'una educació progressiva i la necessitat que siga activa, significativa i adaptada a les necessitats dels estudiants, és per això que se sintetitza al professor innovador com: aquell que busca de manera constant ensenyar i involucrar als seus estudiants en l'aprenentatge, que utilitza ferramentes i tecnologies que poden millorar en ells l'experiència educativa. Es van seleccionar professors que compten amb actitud proactiva i creativa, que han provat nous mètodes i estratègies educatives per a adaptar-se a les necessitats

dels estudiants, de les institucions educatives i de l'entorn on desenrotllen les seues classes, de tal mode que es puga identificar l'articulació entre teoria, normes i materials que incorporen a l'aula.

El quint nivell: són estudiants de quatre institucions educatives, tres a Colòmbia i tres a València, on a partir d'una sèrie de preguntes responen sobre el que entenen i comprenen de l'espai urbà que habiten i viuen. La relació i articulació dels cinc nivells permetrà fer una proposta sobre millors pràctiques per a l'ensenyament de la ciutat a Espanya i a Colòmbia, i una aposta per implementar-la de manera experimental en una institució educativa de la ciutat de Bogotá.

Introdução

A transformação do espaço urbano tem se acelerado desde a segunda metade do século XX. Uma situação contrária às visões apocalípticas e aos detratores do crescimento industrial que afirmavam que as últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI veriam um declínio da população urbana diante da crise industrial e do caos que levaria à deterioração dos espaços urbanos, degradação ambiental, energética e social.

Quadro 1. Porcentagem da população urbana na Espanha e na Colômbia em comparação com a maior e a menor de cada continente

País	Continente	Porcentagem
Colômbia	América do Sul	81%
Espanha	Europa	81%
Argentina	América do Sul	92%
Guiana	América do Sul	27%
Bélgica	Europa	98%
Bósnia e Herzegovina	Europa	50%
Japão	Ásia	92%
Afeganistão	Ásia	27%
África do Sul	África	68%
Burundi	África	14%
Estados Unidos	América do Norte	83%
Belize	América do Norte	46%
Austrália	Oceania	86%
Tuvalu	Oceania	66%

Fonte: Banco Mundial (2023).

Como diz Horacio Capel (2003)

(...)parecia que a cidade, e especialmente a cidade grande, havia chegado ao seu limite. Uma perspectiva incentivada por inúmeros inimigos ideológicos da cidade, por movimentos neo-rurais e, finalmente, apoiada pelos avanços da tecnologia da informação

e da comunicação. As cidades pequenas e até mesmo os vilarejos eram vistos como a alternativa. Alguns encontraram na tecnologia argumentos para apoiar sua visão negativa da cidade e para imaginar uma rede de cidades pequenas, sem as deseconomias e os conflitos das grandes, e conectadas globalmente por meio de sistemas de comunicação (p.10).

No entanto, os números mostram o contrário, e a concentração urbana está aumentando a cada ano. De acordo com os números do Banco Mundial para 2022, 56% da população mundial viverá em centros urbanos. Pela primeira vez, a população é mais urbana do que rural, e os números são mais impressionantes em nosso ambiente. Por exemplo, a população urbana nos países da América Latina chegou a 78%, na Colômbia está perto de 82% e nos países da Europa Ocidental, como a Espanha, a taxa de população urbana é de 81%.

A Ásia e a África, ainda mais rurais, estão se urbanizando rapidamente e, ao contrário do que se previa, estão cada vez mais concentradas em grandes cidades. De acordo com as projeções de população urbana das Nações Unidas, 23 das 30 cidades com mais de 15 milhões de habitantes no mundo em 2050 serão asiáticas e africanas, e o crescimento das grandes cidades latino-americanas será consolidado. É por isso que pensar sobre o ensino da cidade nas escolas tornou-se uma questão central. Embora, no caso colombiano, não haja interesse evidente nas diretrizes curriculares em abordar a cidade e avaliar o conteúdo sobre ela, é uma prioridade para os educadores a formação em ciências sociais com base na experiência urbana de seus alunos. No caso da Espanha, a cidade está presente nos currículos escolares, tanto na educação básica quanto na secundária, e o interesse é saber se o que se encontra nos livros e nos currículos é apropriado por educadores e alunos. Esta pesquisa está estruturada em cinco níveis de análise que buscam responder ao que os teóricos pensam sobre o ensino da cidade, como é definida a política nacional para o ensino da cidade, como ela é adaptada aos sistemas educacionais das cidades de Bogotá e Valência a partir dos livros didáticos, como é abordada pelos professores que consideramos inovadores em sala de aula e, finalmente, o que os alunos aprendem.

Os cinco níveis e a concepção do ensino da cidade, bem como a perspectiva de compreensão que cada um dos níveis tem sobre a cidade e o conhecimento dela.

O ponto de partida é a cidade vista sob duas perspectivas

1. A instituição escolar.
2. As disciplinas.

Na primeira, as instituições entendidas como os políticos e o debate no qual a instituição é confrontada a partir de dois pontos de vista concorrentes: pedagogia e psicologia. E dos sujeitos, vários atores envolvidos, como as empresas ou editoras que produzem livros didáticos, os professores e os alunos.

A visão da cidade é feita a partir de uma perspectiva que vai além da morfologia e, portanto, a pesquisa se baseia na visão da cidade de Horacio Capel, e é feita a partir de uma perspectiva dialética que inclui cidadania, política e urbanismo e que é referenciada a partir de suas origens na Roma Antiga como Polis, Civitas et (e) Urbs.

O primeiro nível: incorpora a academia, entendida como os pesquisadores da cidade e sua forma de ensiná-la. Este é um trabalho documental das pesquisas, publicações e escritos dos últimos 10 anos sobre o ensino da cidade. Concepções e interpretações teóricas e ideológicas de como o ensino da cidade e do ambiente urbano deve ser abordado nas escolas, tanto na Espanha quanto na América Latina.

O segundo nível inclui políticas legislativas na Espanha e na Colômbia. No caso da Espanha, a Lei Orgânica de Educação de 2014 e as mudanças na LOMCE, nas provas PAU ou EBAU, nos estudos diagnósticos e nas provas do PISA; e na Colômbia, as diretrizes curriculares de Ciências Sociais e Competências de Cidadania, os Direitos Básicos de Aprendizagem, as competências avaliadas pela Prova Saber e os resultados da prova do PISA.

O terceiro nível está relacionado aos livros didáticos ou manuais escolares em ambos os países, do ponto de vista de sua evolução, e onde se aplica o primeiro instrumento da pesquisa, que é a matriz de manuais escolares que inclui seis séries de livros didáticos: (2) Vicens Vives a série Nuevos Territorios Colombia grades 6 -7 -8 -9. Série GH em espanhol, ESO 1, 2, 3 e 4. Série SM Colômbia Série Savia Ciências Sociais graus 6, 7, 8 e 9. Proyecto Savia España graus 1, 2, 3 e 4 ESO, a série para a Colômbia da editora Libros y Libros Secuencias Sociales, e a série Suma Piezas de Anaya para a Espanha Comunitat Valenciana ESO 1, 2, 3 e 4. Este capítulo inclui a revisão do projeto do livro didático Manes e dos livros didáticos como profissão, bem como

contribuições de grupos de pesquisa ou professores cujos interesses incluem o ensino do ambiente urbano, da geografia ou das ciências sociais a partir de uma perspectiva cívica, como Geoforo, Geopaideia, La Redladgeo e Nos Propomos.

As séries analisadas foram todas publicadas entre 2016 e 2020, o que as torna dentro das estruturas de políticas nacionais analisadas. As categorias centrais de análise foram definidas na matriz: *Urbs, Polis e Civitas*. Os níveis de análise são: profundidade e complexidade, clareza de conceitos, uso de cartografia, integração de componentes gráficos e fotográficos, referências teóricas, fundamentos didático-pedagógicos e assunto.

A análise da matriz inclui as porcentagens de conteúdo associado à cidadania em cada um dos livros e o total da série. Além disso, os vínculos com outros conteúdos de história e geografia permitem identificar processos de articulação e transversalidade. A matriz apresenta as análises por país: Espanha e Colômbia e uma comparação entre os dois.

O quarto nível: professores que trabalham em sala de aula. Dessa forma, pode-se fazer uma comparação entre a teoria acadêmica sobre o ensino da cidade, a elaboração dos livros didáticos que tratam dos temas, a fim de identificar como os professores em sala de aula se apropriam, utilizam ou desenvolvem novos conteúdos. Da mesma forma, para entender como eles se adaptam às regulamentações locais e aos níveis de inovação educacional que implementam. Foram realizadas entrevistas com professores de sala de aula inovadores em quatro instituições educacionais da cidade de Valência e quatro educadores de instituições educacionais colombianas.

As entrevistas são necessárias para identificar como a teoria, as diretrizes e o uso de materiais didáticos chegam à sala de aula, bem como para identificar as abordagens inovadoras que eles usam e se elas têm efeito sobre o aprendizado dos alunos.

O conceito de professor inovador é tomado da perspectiva oferecida por Dewey (1916) que, embora não fale de inovação, foi pioneiro ao falar de educação progressiva e da necessidade de que ela seja ativa, significativa e adaptada às necessidades dos alunos, razão pela qual o professor inovador é sintetizado como: aquele que busca constantemente ensinar e envolver seus alunos na aprendizagem, que usa ferramentas e tecnologias que podem melhorar a experiência educacional para eles. Foram selecionados professores que têm uma atitude proativa e criativa,

que experimentaram novos métodos e estratégias educacionais para se adaptar às necessidades dos alunos, das instituições educacionais e do ambiente em que lecionam, de modo que a articulação entre teoria, padrões e materiais que incorporam na sala de aula possa ser identificada.

O quinto nível: alunos de quatro instituições educacionais, três na Colômbia e três em Valência, respondem a uma série de perguntas sobre o que entendem e compreendem sobre o espaço urbano em que habitam e vivem. A relação e a articulação dos cinco níveis possibilita a apresentação de uma proposta sobre as melhores práticas para o ensino sobre a cidade na Espanha e na Colômbia, e uma proposta para implementá-la experimentalmente em uma instituição educacional na cidade de Bogotá.

Capítulo 1 La enseñanza de la ciudad: Su sentido en la sociedad actual

La Biblia cuenta con argumentos fundados: las ciudades de segundo y primer milenio antes de Cristo eran fuentes de violencia y lujuria, de antipatía hacia la vida pastoril y la virtuosa. Ese pensamiento ha determinado hasta nuestros días la visión que tenemos de las ciudades. Una profunda corriente anti urbana recorre la cultura occidental, Jean- Jacques Rousseau, casi como profeta del antiguo testamento, vio las ciudades llenas de gente intrigante y ociosa, sin religión ni principios, cuya imaginación depravada por la pereza, la inactividad, el amor, el placer y tan necesitada de todo lo importante, solo genera monstruos e inspira crímenes (Wilson, 2023: p. 31).

Esta cita sobre la ciudad que se encuentra en el libro *Metrópolis* (Wilson, 2023), sintetiza la imagen que se ha tenido de la ciudad desde la antigüedad, una imagen de caos y desorden que se antepone a la imagen bucólica y romántica que se tiene de campo. Todavía hoy en Colombia hay corrientes académicas y culturales que cuestionan la migración urbana como un aspecto negativo de la sociedad y promueven el retorno de las áreas rurales. Sin embargo, el mundo cada vez es más urbano. En el caso colombiano, entre 1973 y 2018, la población urbana saltó, según cifras del DANE, del 50% al 81%; la primera cifra cuando el país contaba con 20 millones de habitantes frente a la segunda con una población estimada en 50 millones. Lo anterior se traduce en que las urbes colombianas han triplicado o cuadruplicado su población en menos de 50 años sin que los estudios de la ciudad y la cultura ciudadana se incorporen de forma continua en la educación escolar. Esta situación explica por qué la necesidad y el interés de entender qué pasa con la enseñanza de la ciudad en Colombia y compararla con lo que se realiza en España, donde existe una tradición de la enseñanza del medio urbano sobre todo desde la perspectiva urbanística. La investigación desarrollada requirió de una revisión y comparación para, a partir de la investigación documental, el análisis de datos y la aplicación de instrumentos, construir una propuesta para la enseñanza de la ciudad.

Este capítulo se estructura en siete epígrafes, donde se ofrece una explicación de los motivos que indican que el estudio de la ciudad es necesario para comprender el mundo en que vivimos. En el primer epígrafe se analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a este ámbito temático. A continuación, se aborda el concepto de ciudad desde polis, civitas y urbs y

como escenario pedagógico y didáctico, para luego proponer una mirada interpretativa sobre las ciudades latinoamericanas. El cuarto apartado señala los supuestos desde los cuales se sustenta la investigación; posteriormente se plantean los objetivos que guían la indagación en clave de la enseñanza de la ciudad en la escuela. Posteriormente se describe el método comparativo como ruta para comprender los problemas identificados y finalmente, el sétimo epígrafe da cuenta de las investigaciones que a nivel regional se han desarrollado desde la experiencia de grupos y redes como Geopaideia, Gea-Clio, la RedLadGeo, el Geoforo Iberoamericano y Nós Propomos.

1.1 ¿Por qué la ciudad desde los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Las ciudades cumplen una función social. Desde la perspectiva de Mumford (2018), esta función conlleva a pensar las relaciones entre la creatividad, la cotidianidad y la significación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comprender la ciudad desde su dimensión social, implica interpretar las relaciones entre la subjetividad y las formas físicas que la constituyen, lo que complejiza su estudio y lleva a un análisis sobre cómo la organización física se subordina a las necesidades sociales. Así, la educación, al ser una necesidad social, está inscrita en las prácticas espaciales que configuran la ciudad desde los elementos susceptibles a ser enseñados y aprendidos por sus habitantes.

Desde las geografías de lo cotidiano, campo emergente dentro del paradigma de la geografía humanística (Hiernaux y Lindón, 2006), el estudio de la ciudad tiene un énfasis en la forma de vivir y experimentar los espacios habitados. Lo anterior involucra la experiencia con el lugar, los sentidos de apropiación, el apego, la añoranza y la significación espacial, aspectos que, según Cely y Moreno (2015) citados por Torres (2022):

permiten construir un conocimiento de la ciudad a partir de las formas de vida y las prácticas de sus habitantes. La potencialidad de la cotidianidad y de la experiencia espacial permite integrar saberes, rutinas, rituales y prácticas que dan cuenta de las realidades espaciales y son objeto de enseñanza y de aprendizaje desde la educación geográfica (p.147).

En reflexiones realizadas por Souto (2007), surgen estas prioridades entre enseñanza y ciudad: “no podemos educar sin ciudad, ni construir ciudad sin educación. La educación y la

ciudad son dos conceptos indisociables e interdependientes que al interactuar crean y refuerzan el bienestar social y el desarrollo sostenible de las comunidades” (p.35).

La reflexión del profesor Souto, lleva a pensar cómo están creciendo las ciudades sin contar con las capacidades necesarias para enfrentar a esos estudiantes y futuros ciudadanos para la comprensión, la ubicación, el uso y el compromiso con los espacios que habitan, y el rol que cumplen los educadores en ese proceso, las incertidumbres que enfrentan y las condiciones en las que trabajan. Por ejemplo, en el caso colombiano, el libro de texto no es de uso obligatorio en la escuela y los retos a los que se enfrentan los educadores implica indagar cómo formar en una mirada dialéctica de la ciudad desde la perspectiva de Soja (2008), es decir no sólo desde la concepción de la geografía urbana tradicional, sino con la incorporación de las vivencias de los habitantes, de las concepciones que tienen de los lugares y las formas cómo perciben los espacios urbanos que habitan.

La ciudad, al ser vista como una construcción social en la cual se reproducen los modos de vida y las visiones del mundo, plantea responsabilidades compartidas que se convierten en ejercicios de formación ciudadana (Narváez, 2014). Pero estos procesos de formación, al estar inmersos en experiencias sociales y cognitivas, involucran aspectos como la comprensión de las prácticas sociales, ciudadanas y políticas que nutren la cotidianidad y dotan de significado la experiencia. Por lo tanto, los sujetos se convierten en actores activos en la construcción de la ciudad, así como en sus procesos educativos. La relación que guarda el aprendizaje con el nivel situacional de la persona influye en el desarrollo cognitivo desde la motivación que alimenta las representaciones y las prácticas; en este sentido, Narváez (2014), citando a García y Muñoz (2013), indica que:

...las representaciones sociales son un paso importante para explicarnos al mundo tal y como lo concebimos, tal y como lo producimos. Trabajar en la educación de la imaginación para la construcción de la ciudad es así el vehículo para entender los mundos que habitamos, y de paso, para entender sus construcciones (p.289).

Por lo tanto, es pertinente integrar a los procesos educativos aspectos como comprender, vivir, experimentar y asumir la ciudad. De esta manera, se permite conocer, entender, actuar, reflexionar y construir no solo una, sino una variedad de ciudades a partir de los mundos posibles

de sus habitantes. Es importante reconocer que la educación es una actividad que está determinada por una percepción social moral; por esa razón profesores y profesoras suelen confundir las actitudes ante el conocimiento con el comportamiento en las aulas; en especial en el área de ciencias sociales. Aun así, las prácticas y las estrategias que se desarrollan para potenciar las habilidades espaciales permiten conocer y apropiarse del espacio desde la experiencia del sujeto frente a su entorno cercano o lejano.

En palabras de Capel (2003):

La ciudad es al mismo tiempo *urbs*, *civitas* y *polis*. Es, en efecto, en primer lugar, el espacio construido, y que posee características morfológicas que, en general, fácilmente podemos reconocer como "urbanas" (los edificios, las calles, una fuerte densidad de equipamientos y de infraestructuras); es decir, todo lo que los romanos designaban con la expresión *urbs*. Pero es también una realidad social constituida por los ciudadanos que viven en la ciudad, a lo que los romanos aludían al hablar de *civitas*. Y finalmente es la unidad político-administrativa, del municipio al área metropolitana, es decir aquello a lo que los griegos se referían al hablar de *polis*. Abordar los problemas de la ciudad significa referirse a la vez a dimensiones físicas, sociales y político-administrativas (p.10).

En ese sentido, la apuesta por aprender, comprender y vivir la ciudad da la relevancia y el sentido a los procesos que permiten enseñarla en la escuela, además de sustentar los cuestionamientos sobre cómo las teorías y los documentos oficiales son mediados, cómo llegan a la escuela y cuál es su objetivo. Para el caso que convoca la presente investigación, estas preguntas involucran el sentido mismo de la teoría y la legislación, en relación con las prácticas ciudadanas de los estudiantes de la educación básica y media en este caso de Colombia y de España.

1.2 El concepto de ciudad

¿Qué es una ciudad? Es una definición compleja y muy amplia que se ha visto desde diferentes perspectivas, no existe un criterio que logre agrupar un proceso que comenzó hace siete mil años con la sedentarización del ser humano y su concentración en torno a la producción agrícola en el Creciente Fértil, hoy tierras envueltas por el conflicto de estados como Irak, Siria, Turquía y la región del Kurdistán. Por sus maneras de construirse sobre capas de la historia

humana, por su casi infinito e incesante entrelazamiento de vidas y experiencias, las ciudades son tan fascinantes como insondables (Wilson, 2023); por eso abordar las ciudades más que lugares de poder y lucro, son moradas humanas que han moldeado profundamente a quienes las han habitado. Al ser esta una propuesta de la enseñanza de la ciudad desde *polis*, *civitas* y *urbs* se hace necesario definir el concepto de ciudad desde cada una, así como desde la experiencia de la enseñanza.

Así pues, la definición del concepto de ciudad, así como del modelo teórico explicativo del proceso urbano, la podemos encontrar en diversos trabajos del profesor Horacio Capel, como se ha señalado. A efectos prácticos, hemos seguido esencialmente su evolución conceptual de acuerdo con las nuevas definiciones de la tríada de *urbs*, *civitas* y *polis*. Para ello se puede consultar los trabajos de H. Capel (1975, 2016) donde se apreciar tal precisión y rigor conceptual en el período de estos cuarenta años.

1.2.1 La ciudad desde la polis

En el libro *La Política*, Aristóteles (1954) afirma: “Una ciudad está compuesta por diferentes clases de hombres; personas similares no pueden crear ciudad” (p.50), esta frase evidencia que desde la Antigüedad la ciudad es un concepto político, y de ahí, acercarse a la idea de ella, involucra un ejercicio desde la política misma.

Aristóteles es relevante para la definición de ciudad desde la *polis*, demuestra cómo la construcción del concepto parte de los debates primigenios sobre la conformación de los primeros centros urbanos. Al afirmar que la ciudad es una comunidad establecida con la finalidad de una vida completa y autárquica; es decir, con la capacidad de satisfacer sus necesidades por sí misma en lo material, lo ético y lo espiritual. Expresa que el propósito de la ciudad es facilitar el desarrollo de una vida buena y virtuosa para los ciudadanos, y que la finalidad es buscar el florecimiento moral y la felicidad de sus habitantes por medio de la práctica de la virtud. Bajo esa perspectiva la ciudad es gobierno, la ciudad es centro de poder, suele ser el lugar donde se define la administración de un territorio, de una entidad administrativa o de un Estado – nación.

1.2.2 La ciudad desde la urbs

Desde la perspectiva de la *urbs*, más cercana a la arquitectura, autores como Aldo Rossi abordan la ciudad desde una perspectiva histórica y morfológica. En su libro *Arquitectura de la*

ciudad (Rossi, 1992), propone que la ciudad es un organismo complejo que se forma a partir de capas temporales que revelan su evolución y transformación. En este sentido, la ciudad se concibe como un artefacto colectivo, es decir, como un producto de la historia que refleja la memoria colectiva y la identidad cultural.

Otro concepto relevante que incorpora Rossi (1992) es la permanencia y lo transitorio en la ciudad. Aquí destaca la relevancia de los elementos arquitectónicos y urbanos que son duraderos frente a aquellos efímeros que se añaden y cambian con el tiempo. Por último, el mismo autor, define la ciudad como un teatro, donde, a partir de metáforas, ilustra su naturaleza escenográfica y describe la experiencia urbana como un modo de leer y vivir la ciudad.

No se debe entender la mirada de la *urbs* con un concepto meramente morfológico, es decir ver la ciudad como un plano, una forma y un modelo arquitectónico con su volumen. La lectura de la ciudad desde la *urbs* se concibe como una práctica que incorpora la construcción y la generación del espacio público, de las funciones y de las formas con las que interactúan los ciudadanos en el espacio físico, de cómo la arquitectura se adapta a los espacios (sean estas llanuras, montañas, tierras fértiles, áridas o costeras) o la vida en función del mar. La ciudad, como espacio físico, se empieza a configurar siempre a orillas de cuerpos de agua: arroyos, ríos, lagunas; son resultado del proceso de sedentarización humana y de la acumulación de excedentes producto de la agricultura. Durante miles de años, el esplendor, el capital y el crecimiento de los centros urbanos estuvo asociado a la riqueza de la región, a la fertilidad de sus suelos, a la productividad, al valor comercial del intercambio portuario o a la ubicación estratégica entre rutas de comercio. Esta forma de leer y entender la ciudad es relevante para el ejercicio académico.

1.2.3 La ciudad desde la *civitas*

Al abordar el concepto de la ciudad desde la *cívitas*, cobra valor el libro *Carne y piedra* de Richard Sennet (1994), en el cual, el autor hace una lectura de la ciudad desde el cuerpo, los poderes de la voz, la vista humana en la construcción de la urbe, la desnudez, el cuerpo durante las revoluciones, la circulación, los movimientos de las personas y la acción política.

Como lo afirma en el plan del libro:

...realizó los estudios sobre ciudades concretas en momentos específicos como el estallido de una guerra o una revolución, el anuncio de un descubrimiento médico o la publicación de un libro marcaron un momento significativo en la relación entre la experiencia que la gente tenía de sus propios cuerpos y los espacios en que vivían. (Sennet, 1994, p.25)

Autores como Sennet (1994) le dan relevancia al cuerpo y cómo desde la individualidad y desde la sociedad se construye la ciudad. Este factor significó para el estudio de la antigua Grecia, tener presente la desnudez y cómo ésta constituyó una fuente de perturbaciones en las relaciones entre hombres y mujeres, en la configuración del espacio urbano y en la práctica de la democracia ateniense. Para el estudio de la ciudad en Roma, se centra en comprender los primeros espacios creados por los cristianos desde el momento que Constantino regresó a Roma y edificó la basílica Laterana. Para leer la ciudad del Renacimiento, identifica como fue la órbita económica de la Europa urbana y el papel que desempeñaron los guetos, como fue el de los judíos. Para el caso de la Modernidad se analiza cómo los avances en la medicina dieron un vuelco sobre el relacionamiento de las comunidades y de los individuos en los espacios urbanos.

Por otra parte, desde perspectivas críticas como la de Lefevre (1970), se refería al 'derecho a la ciudad' como uno de los derechos fundamentales del ser humano y de la ciudadanía, un derecho que implica la motivación de la sociedad civil para re-crear la ciudad como parte de una 'misión' común y colectiva. Es por eso, que la ciudad cobra valor cuando se piensa desde lo/as ciudadano/as, desde sus prácticas cotidianas, desde la apropiación y la movilización social.

1.2.4 La ciudad como escenario pedagógico y didáctico

Desde una perspectiva educativa, la ciudad es un entorno complejo y dinámico que ofrece una amplia gama de aprendizajes producto de la interacción social y de la forma como se han construido y adaptado a las prácticas sociales. Se requiere enseñar la ciudad para el desarrollo de una conciencia cívica, generar conciencia sobre la forma como se construye, se apropia y se vive. En palabras de Souto (1998):

...los profesores cuando enseñamos pretendemos que nuestros alumnos aprendan a conocer el mundo en que vivimos. Más de una vez nos desanimamos al comprobar que estos no comparten nuestras ilusiones respecto a una explicación rigurosa de los hechos

sociales. En el caso de los profesores de "Ciencias Sociales, Geografía e Historia" en secundaria, y de "Conocimiento del Medio" en primaria, esta preocupación es mayor, pues en estas materias se estudian precisamente los mecanismos que rigen los fenómenos sociales y las interacciones entre los seres humanos y su medio. Crear un ambiente de comunicación didáctica es un reto constante (p.26).

Por tanto, la ciudad, como objeto de enseñanza, juega un papel clave dentro de contexto del aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico, al aprovechar la experiencia práctica de los y las estudiantes que se desplazan por sus propios medios al colegio y van construyendo unos imaginarios sobre la ciudad y de igual forma, la perciben y la viven de diferentes formas. La orientación del/a profesor/a al fortalecer esas experiencias permite comprender la ciudad desde diversas perspectivas.

La definición del concepto de ciudad es algo que, para el autor de la presente investigación, ha inquietado la reflexión académica y educativa. En el libro *La Ciudad latinoamericana del período indígena hasta hoy* se establece:

la ciudad es un asentamiento humano ubicado en un lugar fijo que se diferencia de otros asentamientos por el número de habitantes, el tamaño, la oferta de servicios, a una población que se ha concentrado y que a medida que va creciendo amplía la oferta de servicios, educativos, culturales, de transporte, de comunicaciones entre otros (Hurtado, 2009, p.12).

Las ciudades son centros financieros, académicos, tecnológicos, industriales, culturales, de transporte, de comunicaciones y de diferentes tipos de servicios. Para el ejercicio de este documento, la ciudad no se interpreta sólo desde su morfología, es decir desde su forma, tamaño, organización y distribución, también se contempla, sino, como lo define Capel (2003), a partir de la triada *urbs-civitas-polis*:

Hemos de defender el mantenimiento de una tradición urbana de espacio público protegido por la normativa legal y por la administración pública. Pero también hemos de recordar que el espacio público es de todos, no solo de la administración pública. Y en ese sentido necesitamos aprender mucho en nuestros países de tradición latina y de individualismo

exacerbado. El desprecio que a veces existe ante lo público es clamoroso: gentes que tiran basuras en la calle (papeles, colillas...), perros que defecan libremente en la acera ante la mirada indiferente de sus dueños, jóvenes que dejan asquerosas las calles y plazas con la práctica del botellón, destrozos del mobiliario urbano como forma de protesta y tantas otras muestras de comportamiento incivil que continuamente podemos observar. Ante todo, hemos de reivindicar y difundir formas de civismo, de colaboración y de solidaridad (pp.18-19).

Esa defensa por la tradición urbana que plantea Capel involucra la ciudadanía y la política y hace parte de la mirada holística que se pretende construir en la escuela. Ciudades como Bogotá viven una crisis social que se refleja en prácticas carentes de sentido de pertenencia: el vandalismo sobre el mobiliario público urbano, las basuras en las calles, ríos donde se depositan desechos y escombros, entre otros, materializan esta pertenencia que, a su vez, evidencia una crisis de la escuela o del trabajo sobre el conocimiento y la apropiación de la ciudad. En ese contexto, el trabajo sobre la ciudad permite formar una imagen del mundo real que influye en las prácticas espaciales, la percepción y la experiencia de la vida urbana.

De esta manera, un ejercicio que involucra las representaciones de la ciudad permite relacionar el mundo real con el mundo percibido, al tiempo que integra tanto elementos individuales, receptores, sistemas de valores como imágenes y decisiones sobre el medio urbano que se materializan en las prácticas que realizan los estudiantes en el espacio habitado, siendo este el mundo real que experimentan y viven al salir de la escuela, más en el contexto latinoamericano permeado por diversas circunstancias sociales, espaciales y temporales.

Cómo lo afirma Edward Soja en *Posmetrópolis* (2008), La ciudad no solo proporciona el marco físico para la vida urbana, sino que también actúa como un espacio educativo que forma y transforma a sus habitantes. La 'ciudad educadora' es aquella que, a través de sus estructuras y dinámicas, facilita el aprendizaje y la participación cívica, empoderando a los ciudadanos para que participen activamente en la construcción de un entorno urbano más justo y equitativo. En ese sentido, la ciudad se convierte en un escenario educativo por lo que la investigación identifica las apuestas de educadores innovadores sobre la ciudad como un espacio educativo que fortalece las concepciones espaciales y del entorno de los estudiantes.

1.3 Las ciudades latinoamericanas

Definir Latinoamérica implica abrir un abanico diferente de características. Se puede decir que hoy todos los territorios al sur de Estados Unidos, se consideran Latinoamérica, aunque se incluya países de habla inglesa. Es decir, Latinoamérica, más que una definición de origen lingüístico sobre los países que tiene como lengua oficial idiomas originarios del latín (es decir español, portugués y francés), tiene connotaciones socio económicas e incluso una forma de separarnos frente a los dos países del norte que tienen un Índice de Desarrollo Humano que los clasifica como desarrollados: Estados Unidos y Canadá.

La ciudad latinoamericana ha sido construida y reconstruida desde diferentes momentos históricos muy ligados a la misma historia de la región. La ciudad indígena, no fue lo mismo que la colonial, ni la republicana o moderna. Cada una tiene características arquitectónicas, espaciales, culturales y funcionales que en la actualidad siguen presentes (Hurtado, 2009, p.14).

Las ciudades latinoamericanas tienen características que las hacen complejas desde el ámbito educativo y los procesos de formación. Comprender por qué actuamos con indiferencia frente a las altas tasas de inseguridad, el miedo o la conformidad ante las injusticias sociales, lleva a pensar que la ciudad latinoamericana es diferente y requiere de estrategias en la escuela para generar reflexiones con los estudiantes. Según las últimas cifras del Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal AC, que presenta desde 2009 el índice de las ciudades más violentas del mundo, de las 50 de la lista, 39 son Latinoamericanas, de las cuales diez son mexicanas. Cifras escalofrantes que invitan a la reflexión sobre lo que pasa en las ciudades de la región, los procesos de enseñanza y la apropiación desde lo cotidiano que se tiene de las ciudades.

Ante esta necesidad es necesario interpretar, desde una perspectiva pedagógica y didáctica el nivel con que se aborda la *polis*, la *civitas* y el *urbs* para la comprensión de la ciudad, no solo como espacio geográfico, también como lugar dotado de significado para sus habitantes.

1.4 Los supuestos de la investigación

La presente investigación que se acerca a la comprensión de la enseñanza de la ciudad busca identificar las metodologías y los enfoques pedagógicos que han sido más efectivos para

fomentar la participación activa en el proceso de aprendizaje. De allí, el interés por entender cuáles son los desarrollos de los teóricos en el abordaje de la ciudad y su enseñanza en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, hace parte de los propósitos analizar las prácticas educativas existentes y evaluar el impacto que tienen en los estudiantes para poder identificar debilidades y fortalezas en los procesos de comprensión de la ciudad.

Desde una perspectiva didáctica, entender cuáles son las habilidades sociales, cognitivas y emocionales que tienen los estudiantes, así como la capacidad de comprender y analizar la complejidad de los problemas urbanos que se presentan en la ciudad desde diferentes perspectivas, permiten identificar si las decisiones que toman respecto a las prácticas espaciales son informadas y responsables frente a la comunidad en la que viven.

Cómo lo afirma Capel (2003), “La construcción de una ciudad mejor no es solo urbanismo (la construcción de un entorno habitable), es también civismo (espacios públicos, educación, escuela, solidaridad...) y política (igualdad social, democracia, participación, predominio de los intereses generales, control por la administración pública democráticamente elegida...)” (p.18). Es por ello, que la presente indagación se formula con el propósito de identificar conocimientos, prácticas, actitudes y valores que los estudiantes adquieren en la escuela y su influencia en las relaciones de los estudiantes con el entorno urbano y su capacidad para participar en la vida política y ciudadana. Con ello, explicar las posibilidades de la enseñanza de la ciudad como articulación escalar de la producción académica, los libros de texto, la práctica docente y el saber del estudiante en tanto recurso de aprendizaje holístico en las escuelas y otros contextos educativos para promover una ciudadanía activa y responsable en relación con los desafíos urbanos.

Las inquietudes para desarrollar esta investigación se han ido formando en los 25 años de práctica como profesor de educación media, secundaria y universitaria entre 1999 y 2024, la experiencia como autor de libros de texto de ciencias sociales, geografía, historia y política entre el 2000 y 2014, la edición y coordinación de libros de texto de 2006 a 2016, el rol como profesor universitario en la formación de profesores de ciencias sociales desde 2011 a la actualidad, y en la asesoría de políticas estatales en los últimos cinco años.

El trabajo con editoriales colombianas y españolas y la revisión de los materiales educativos y los manuales escolares en España y Colombia ha permitido identificar un problema

y es que en ambos países se utilizan conceptos abstractos de morfología y funcionalidad urbana, que dificultan la conexión con la vivencia de los estudiantes. Sin embargo, el problema no son los libros de texto. La mirada debe ser más amplia para entender cómo, desde las políticas educativas, la conexión de lo/as teórico/as con la práctica escolar y las experiencias docentes, se presenta un franco deterioro de los objetivos de enseñanza de la ciudad con lo aprendido y lo experimentado por los estudiantes.

La pregunta inicial que ha inspirado el desarrollo de la investigación es la siguiente: “¿Cómo diseñar una propuesta curricular para la enseñanza de la ciudad en Colombia, que contemple los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva polis, civitas, urbs y el desarrollo de las prácticas ciudadanas?”

La pregunta inicial de la investigación da pie a otras preguntas que se enuncian a continuación: ¿cómo diseñar una propuesta curricular para la enseñanza de la ciudad desde la fundamentación teórica, hasta el desarrollo de materiales educativos?; ¿Por qué es necesario definir un proceso escolar donde se identifique el proceso de enseñanza de la ciudad desde lo que escriben los teóricos hasta lo que aprenden los estudiantes?; ¿Para qué identificar la relación de dependencia constructiva entre la teoría sobre la enseñanza de la ciudad, los documentos oficiales, su transposición en los libros de texto, la implementación en la escuela y el aprendizaje de los estudiantes?.

Las preguntas surgen por una serie de problemas (y al mismo tiempo potencialidades) que se han identificado a partir de la experiencia en docencia, investigación, creación de materiales didácticos, análisis en políticas públicas y las vivencias propias al transitar por las ciudades:

Tabla 2. Matriz de preguntas, problemas e hipótesis construidas en experiencia

Problemas	Preguntas	Hipótesis
En Colombia los estudios morfológicos en la escuela son casi nulos, y temas de la ciudadanía y del gobierno están presentes, pero con poca articulación con la ciudad. Es decir, el triple enfoque que propone Horacio Capel (<i>civitas-urbs-polis</i>) para la comprensión de la ciudad está poco presente en la explicación de esta en Colombia. Por lo tanto, se requiere fortalecer este tipo de enseñanza para desarrollar un aprendizaje significativo de la ciudad y la ciudadanía.	¿Qué referentes conceptuales y prácticas educativas han construido la enseñanza de la ciudad en la educación escolar colombiana?	Se puede mejorar el aprendizaje de la vida ciudadana desde los manuales escolares si se mejora la conexión con las vivencias, por lo cual es necesario modificar la estructura de los materiales curriculares.
En el caso español los libros de texto son relevantes en la escuela, se evidencia un mayor énfasis en la morfología y tipología urbana que en las prácticas ciudadanas y la participación política, lo que demanda una articulación y un fortalecimiento de estos factores con la enseñanza de la ciudad.	¿De qué modo la concepción de la <i>civitas</i> y la <i>polis</i> se articula en la construcción de ciudadanía y en la incorporación de la ciudad en la elaboración de libros escolares para la enseñanza de la ciudad?	Si se modifica la elaboración de los libros didácticos para articularlos al contexto y a la realidad escolar se pueden optimizar las prácticas y las experiencias ciudadanas de los estudiantes.
En la desconexión entre la producción escrita de lo/as teórico/as con la elaboración de lineamientos curriculares, la producción de libros escolares y la práctica docente, se evidencia la limitada articulación de la academia con la consultoría estatal, las editoriales que producen los libros de texto y las concretas prácticas educativas en las instituciones escolares.	¿En qué niveles se produce la fragmentación de la producción teórica sobre la enseñanza de la ciudad y las prácticas educativas para la enseñanza de la ciudad?	Si se hace llegar la teoría que se escribe sobre la enseñanza de la ciudad hasta el nivel de los estudiantes se pueden fortalecer las prácticas ciudadanas y el sentido de pertenencia. Por otra parte, si los educadores dejan la prevención y el desconocimiento sobre los libros didácticos se podría consolidar su apropiación en la escuela y optimizar su uso.
La ausencia de materiales de calidad para los estudiantes junto a la falta de habilidades conceptuales y teóricas de los profesores lleva a que el aprendizaje de los estudiantes sea muy bajo.	¿Qué herramientas necesitan los profesores innovadores para mejorar la enseñanza en el aula de clase?	Implementar talleres de actualización sobre temáticas asociadas a <i>polis</i> , <i>civitas</i> y <i>urbs</i> en los profesores evidenciarán una mejora en el aprendizaje de los estudiantes en la escuela.

1.5 Objetivos pensados por una apuesta por la enseñanza de la ciudad en la escuela

Entender cómo se enseña la ciudad y qué efecto tiene en la educación de los/as estudiantes, implica valorar también el papel de los libros didácticos que suelen ser cuestionados en las investigaciones académicas, muchas veces sin conocer su elaboración o sin haber sido profesor de escuela y entender la necesidad de los mismos. Además, las apuestas escolares de formación en ciencias sociales tanto en Colombia como en España incorporan las áreas de geografía, historia, política y ciudadanía en las cuáles aparecen de forma directa o indirecta la ciudad desde la definición dialéctica de Capel.

1.5.1 Objetivo principal

El objetivo general de esta investigación es: analizar los criterios de secuencia y de complejidad en las actividades sobre el medio urbano en los manuales escolares, la experiencia de educadores innovadores y el entorno cotidiano de los estudiantes, para construir una propuesta didáctica que permita mejorar los estudios sobre la ciudad en la educación escolar secundaria. Para poder llegar a ese objetivo se requiere de diferentes objetivos específicos.

1.5.2 Objetivos específicos:

- O.E.1. Identificar aspectos de secuencia, nivel de profundidad y claridad de los contenidos, en los libros de texto de ciencias sociales, para establecer la relación entre lo teórico y lo cotidiano.
- O.E.2. Establecer la relación entre los libros de texto y la práctica pedagógica de los educadores desde el marco de la innovación, la investigación en geografía y en los estudios urbanos.
- O.E.3. Determinar la relación a escala entre la teoría sobre la enseñanza de la ciudad, los documentos oficiales, su transposición en los libros de texto, la implementación de los educadores en la escuela y el aprendizaje de los estudiantes.
- O.E.4. Implementar talleres de formación a profesores innovadores y determinar el aprendizaje que evidencian los estudiantes.

1.6 El método comparativo para comprender los problemas identificados

Para poder identificar cómo la teoría que se construye desde la academia sobre la enseñanza de la ciudad no llega a los estudiantes, o no se hace evidente en sus prácticas cotidianas, se ha propuesto una revisión que se inicia con los autores, los grupos que investigan sobre el tema, seguido de los lineamientos nacionales, los libros de texto y finalmente las experiencias de educadores y de estudiantes. En ese sentido, el método comparativo es pertinente. Autores como Max Weber han realizado aportes sobre el tema desde la investigación en ciencias sociales; el autor propone que el método comparativo es una de las particularidades significativas de la investigación social y afirma que el investigador social debe llegar a comprender cómo es que las personas les dan sentido a las acciones y cómo esas acciones son modeladas por el contexto cultural en el que tienen lugar.

Además, la comparación ha sido utilizada metodológicamente por historiadores, sociólogos y politólogos, como Marc Bloch, Charles Tilly, Pierre Bourdieu, entre otros, en tanto recurso de análisis micro-social y estructural (Torres, 2021). De esta manera permite construir un enfoque cualitativo en un contexto de descubrimiento y generación de hipótesis que den cuenta de las similitudes y particularidades sociales estudiadas (Tonon, 2011).

El método comparativo es relevante en esta investigación porque permite seleccionar varios casos para ser analizados de forma detallada y establecer cambios y diferencias entre ellos. Para el caso de los libros de texto, esto se logra a partir del diseño de una matriz de comparación. Dicho instrumento, a partir de la comparación de los procesos definidos, facilita el identificar en qué partes del proceso ocurren los quiebres o deterioros de los procesos formativos. Bajo la metodología definida por Dieter Nohlen (2003) el modo de comparación diseñado para la investigación para los temas espaciales involucra la dimensión interestatal, desde la cual se busca comparar, en cada fase y desde un tiempo sincrónico, la situación de Colombia frente a la de España desde las revisiones, las entrevistas, los escritos y las lecturas documentales. Lo anterior, a partir de variables contextuales heterogéneas que involucren tanto los conceptos desarrollados por autores peninsulares y americanos, como los escritos realizados por los estudiantes en ambos países. Para desarrollar de manera más amplia la propuesta metodológica, en el capítulo dos se hará mayor énfasis en el componente teórico - metodológico de la investigación.

1.7 Las investigaciones regionales: Geopaideia, RedLadgeo, Geoforo, Nós Propomos

En Iberoamérica se han desarrollado varias propuestas que articulan la escuela con la enseñanza de la ciudad. Dichas propuestas surgen de las inquietudes que se presentan en diferentes periodos respecto a los procesos de enseñanza y que buscan responder a las necesidades evidenciadas en el contexto escolar asociadas a problemas de convivencia, violencia, desconocimiento de los conceptos básicos sobre la ciudad e, incluso, la desarticulación que se presenta entre las experiencias cotidianas de los estudiantes y lo que aprenden en la escuela.

Un primer caso es el proyecto *Nós Propomos, Cidadania e inovação em la educação geográfica*. Esta propuesta, que comenzó en Lisboa (Portugal) y hoy se desarrolla en varios países iberoamericanos, tiene como objetivo promover una ciudadanía efectiva desde lo local y lo territorial, con una perspectiva de gobernanza y sustentabilidad.

En palabras de uno de sus fundadores y actual coordinador del proyecto, Sérgio Claudino (2017), la iniciativa surge desde el Instituto de Geografía y Ordenamiento del Territorio de la Universidad de Lisboa por dos razones: una, encontrar que los temas sobre territorio estaban siendo discutidos por técnicos, sin contar con la movilización de otros sectores, entre ellos la escuela. La segunda razón deriva del interés por llevar al ámbito de la enseñanza geográfica escolar los temas de intervención sobre las comunidades locales y las realidades que muchas veces no aparecen en los exámenes nacionales del área, por lo que se intentan desarrollar propuestas desde el punto de vista de los estudiantes orientado por los educadores.

Las preguntas desde las cuales surge el proyecto *Nós Propomos* buscan llevar a los estudiantes a observar los espacios fuera de la escuela y realizar trabajo de campo con el apoyo de instrumentos como la fotografía o las entrevistas a partir de información política. De igual forma se propone llevar al debate las relaciones teóricas y prácticas que se establecen entre la universidad y la escuela. Esa apuesta que se plantea desde *Nós propomos* se acerca al objetivo de la presente investigación.

El proyecto que comenzó en Portugal se ha extendido a Brasil por medio de convenios con varias universidades y escuelas del país, desarrollando la primera experiencia en el estado de Tocantins. De esa forma, *Nós Propomos* se ha convertido en una referencia internacional para los

proyectos desarrollados con los estudiantes de educación secundaria, y desde los cuales se posibilita la intervención y la interacción con su espacio vivido, con las autoridades locales y con otros actores de la ciudad. Trabajos realizados por su coordinador, como *O Projeto Nós Propomos! construir uma comunidade melhor com os alunos* (Claudino, 2017) y *Projeto Nós Propomos! A afirmação de uma alternativa na educação geográfica* (Claudino. S y Souto. X, 2018), ilustran su objetivo y líneas de trabajo.

Presentar propuestas para la enseñanza de la ciudad consiste en un paso inicial para hacer un abordaje desde lo cotidiano de las personas que viven en ella, y demostrar que existe un camino alternativo para enseñar la ciudad de forma más activa y crítica de acuerdo con los principios de Vygotsky (1995) que orientan una formación escolar centrada en la construcción de pensamiento. Desde esa perspectiva, en América Latina también han surgido intereses por abordar los temas de la ciudad en la escuela a partir de los grupos de investigación; en los últimos 20 años la REDALGEO (Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía) ha evidenciado en sus debates y encuentros el interés por abordar los estudios sobre la ciudad en la escuela, un ejemplo de ello con las compilaciones que se han hecho de algunos encuentros resultado de las investigaciones locales para el periodo 2007 – 2013, son las investigaciones desarrolladas por grupos académicos en Argentina, Colombia, Brasil, Chile y Venezuela. La red tiene un particular interés por los estudios urbanos y el rol de la geografía en la enseñanza escolar.

La red latinoamericana de investigadores en didáctica de la geografía, surge en el XI Encuentro de geógrafos de América Latina – EGAL realizado en Bogotá en marzo de 2007⁵, donde se manifiestan inquietudes por la falta de presencia de ponencias y proyectos sobre la educación geográfica, y desde ahí, comienzan a desarrollarse eventos académicos enfocados en la educación geográfica y la socialización de investigaciones; varias de ellas sobre enseñanza de la ciudad, que serán abordadas en el capítulo tres sobre las investigaciones regionales.

En el contexto colombiano el grupo interinstitucional *Geopaideia*⁶ nace en febrero de 1995 con docentes y estudiantes de la Maestría en Educación con énfasis en docencia de la geografía de la Universidad Pedagógica Nacional, y después se incorporaron la Universidad Distrital Francisco

5 Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía: : <https://geopaideia.org/redladgeo/>

6 Pagina principal del grupo: <https://geopaideia.org/>

José de Caldas y la Universidad del Tolima. El grupo ha ido construyendo experiencias producto del trabajo docente e investigativo en líneas como educación geográfica, didáctica de la geografía, espacio, territorio y ciudad, literatura y ciudad, con la integración de la geografía con otras áreas que conocimiento que ha posibilitado el reconocimiento de diversos procesos de conceptualización, organización y significación espacial.

Algunas de las investigaciones desarrolladas tanto a nivel de maestría como de doctorado, han versado en temas como literatura y ciudad, fotografía y ciudad, imaginarios urbanos, enseñanza de la ciudad, cotidianidad geográfica y textos escolares. La primera publicación de investigaciones del grupo se realizó en 2008, con el libro *Cotidianidad y enseñanza geográfica* (Cely y Moreno, 2018) donde se publicaron artículos producto de investigaciones cómo: Bogotá con ojos de taxista; geografía, ciudad y literatura; la salida de campo para enseñar y aprender geografía; espacio geográfico y propuesta para la enseñanza de la geografía en educación básica, entre otros.

En el contexto español, pero a la vez iberoamericano, el Geoforo Iberoamericano sobre educación, geografía y sociedad, surge como un espacio de intercambio de opiniones y argumentos para estimular a la comunidad académica y educativa para reflexionar críticamente sobre la enseñanza de los problemas sociales y ambientales. El Geoforo⁷ se fortalece por el interés de profesores, en especial universitarios, de comparar los problemas que se presentan en la práctica de la enseñanza de la geografía en el aula. En palabras del profesor Souto (2023, p. 14) con el Geoforo Iberoamericano “quisimos conformar una plataforma de pensamiento donde fuera posible debatir sobre asuntos que nos preocupaban como docentes y ciudadanos, pero además diseñamos un espacio digital, en el cual fuera posible colocar documentos y noticias que permitieran desarrollar un intercambio de resultados de las investigaciones realizadas”

A corte de marzo de 2025, se han realizado 33 foros con participaciones docentes y estudiantes de pregrado postgrado de España, Venezuela, Chile, Colombia, Brasil y Portugal, muchas veces relacionado/as con grupos consolidados como Geopaideia, ELO, Gea-Clío o IRES (Rodríguez y Souto, 2019). En estos se han abordado temáticas geográficas, entre ellas temas

⁷ Pagina principal: <https://geoforo.blogspot.com/>

urbanos, políticos y de la ciudadanía, pues el objetivo central es estimular la ciudadanía participativa desde una opinión crítica; además de difundir experiencias didácticas y recursos educativos que ha sido utilizados con éxito por parte de educadores de distintos niveles de enseñanza, en especial de Secundaria, un área de interés de esta investigación, dado que la comparación de libros y el trabajo de aula se ha centrado en educación secundaria de 6° a 9° grado en Colombia y su equivalente en España que es del 1° a 4° de ESO.

Dentro de los foros que se han desarrollado en los últimos años y asociados a los temas de interés de la investigación, se encuentran: el foro de enseñanza de los problemas sociales del 8 de octubre de 2022; el foro de Educación geográfica y formación ciudadana del 19 de febrero de 2022; el problematizador del compromiso ético de un docente del 30 de mayo de 2022; y el encuentro iberoamericano sobre educación geográfica y ciudadanía del 26 de septiembre de 2019. Además, en el archivo del geoforo se encuentran varias tesis de relevancia para la investigación: una tesis sobre imágenes geográficas de la ciudadanía más joven publicado el 18 de enero de 2023 denominada, tesis doctoral Ciudad imaginada: Educación geográfica por medio de la fotografía, de Luis Guillermo Torres y una tesis sobre el aprendizaje deseable del alumnado en problemas sociales publicado el 4 de junio de 2019 que se encuentra en <http://roderic.uv.es/handle/10550/55502>.

El análisis comparativo de los escritos, tesis de maestría y doctorales, investigaciones asociadas a la ciudad, la ciudadanía, la enseñanza de la ciudad, así como experiencias de aula de investigadores universitarios y sobre libros didácticos o textos escolares, se realizará bajo el método comparativo crítico en el capítulo tres de la investigación. Dicho capítulo se denomina primer nivel, dentro del ejercicio de comprender qué temáticas, intereses y acciones se han desarrollado en Iberoamérica sobre la enseñanza de la ciudad.

Capítulo 2. Las geografías de la vida cotidiana en la enseñanza de la ciudad – enfoque epistemológico de la investigación

Al leer el libro *Metrópolis* de Ben Wilson (2023), quizá la conclusión más contundente es que ninguna ciudad puede ser destruida por una guerra; que, inclusive Varsovia, de la que Hitler dio la orden de que no quedará piedra sobre piedra, no desapareció. En el libro se explica cómo las ciudades han sido el símbolo de las guerras; las imágenes de las mismas ardiendo y destruidas, es el simbolismo de la victoria de un enemigo sobre el otro. Nada es más impactante que las imágenes de una ciudad ardiendo. Aun así, los bombardeos no destruyen las estructuras y es posible recuperarlas sobre los destrozos. Al volver sobre Varsovia, se afirma que llegó a desaparecer el 90% de la ciudad física. Sin embargo, existía una comunidad de ciudadanos con acciones políticas que hizo que la actual capital de Polonia resurgiera. Recuperó su centro histórico, que es hoy Patrimonio de la Humanidad declarado por la Unesco y, además, una de las ciudades más activas de Europa, de mayor crecimiento, y que atrae el mayor número de turistas.

De esta forma, como lo menciona Sudjic (2018) “Una ciudad la configuran las personas, dentro de las fronteras de las posibilidades que esto ofrece y, por tanto, tiene una identidad distintiva, que consiste en mucho más que una aglomeración de edificios” (p.11). El estudio y la investigación sobre la ciudad, conlleva, por tanto, a tener presentes diversas dimensiones, que pasan por la arquitectónica, la política, la económica, la ambiental, la cultural, entre otras, hasta llegar a la dimensión educativa, núcleo central del presente apartado. En este sentido, se confirma lo que se ha venido sosteniendo desde el capítulo precedente, la morfología urbana se complementa con las vivencias, funcionalidad e identidad de una ciudad; o sea con su *civitas*.

Investigar la ciudad a partir de su dimensión educativa, implica un proceso en el cual se contemplan las características morfológicas y las prácticas sociales. Desde allí, ver la ciudad como una producción y una construcción social lleva a interpretar las percepciones, las vivencias, las experiencias y las representaciones que los seres humanos tenemos del medio urbano. Esto en el contexto educativo, se convierte en un elemento potenciador de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía, específicamente de la ciudad como un espacio geográfico. Por lo tanto, es propósito de este apartado establecer un acercamiento conceptual a la ciudad como categoría geográfica y escenario educativo, en el contexto de las representaciones que se construyen a partir

de los materiales educativos como los textos escolares y del método comparativo como soporte de la investigación.

Los epígrafes que componen este capítulo presentan los fundamentos teóricos que se han utilizado para organizar la base epistemológica sobre la cual desarrollar el trabajo empírico. En primer lugar, se analiza el campo de trabajo de la geografía urbana dentro de la sección de la geografía humana. Así, se justifica el análisis teórico desde un marco didáctico, que es lo que se propone como resultado de la misma indagación. Como segundo punto se aborda la enseñanza de la ciudad desde una perspectiva pedagógica y didáctica, para luego enfatizar en tres de las categorías rectoras de la indagación: ciudad, didáctica de la geografía y los textos escolares. El cuarto epígrafe aborda con mayor profundidad la importancia de los textos escolares como categoría de análisis. Por último, se desarrolla la relación entre territorios urbanos y ciudadanía, para finalizar con el apartado que conceptualiza la ciudad desde la perspectiva de *urbs*, *polis* y *cívitas*.

2.1 La geografía urbana como horizonte epistemológico: pensar en la geografía humana como horizonte y como enfoque la geografía urbana

La ciudad como un espacio geográfico, en el cual confluyen elementos naturales y culturales, tal como lo propuso Santos (2000), como sistemas de objetos y sistemas de acciones, constituye un objeto de estudio para la geografía, de forma específica para la geografía urbana. La revolución urbana generada durante el neolítico a partir de procesos como el sedentarismo, la división social del trabajo y las innovaciones tecnológicas del momento, fueron el inicio de un proceso de transformación tanto para las sociedades como para el espacio físico.

El debate sobre el horizonte para entender la ciudad como un campo epistemológico y cómo abordarla más allá del espacio físico lo podemos remontar a David Harvey y su libro *Social Justice and the City* (1973) que se planteaba “si la organización del espacio (en el contexto de lo urbano) era una estructura separada con sus propias leyes de construcción y transformación interna, o bien era la expresión de un conjunto de relaciones que formaban parte de alguna estructura más amplia (como las relaciones sociales de producción)” (p. 82).

Por otra parte, Manuel Castells en su libro *La ciudad en la era de la información: Tecnologías de la información, globalización y poder* del año 1999 afirma que “La ciudad es la forma de organización social y espacial más relevante de la era de la información. En la ciudad se juega la lucha por el poder, por la identidad y por el control de los recursos en la nueva economía global”. Es así como el autor español destaca la centralidad de la ciudad en la era de la globalización, donde más allá de centros de actividad económica y social, se manifiestan expresiones del poder y del control de los ciudadanos a partir de la economía global

Tanto Harvey como Castells marcan unos límites a la importancia del espacio dentro de la crítica marxista, límites que en la opinión de Soja (2008) son muy limitados, por lo que propone una reflexión en la que introduce el concepto de "postmetrópolis" para describir la fase actual de las ciudades, caracterizadas por un conjunto de transformaciones que van más allá de la modernidad. En la postmetrópolis, las ciudades no solo se expanden y se diversifican, sino que también enfrentan desafíos y oportunidades únicas derivadas de la globalización y la digitalización. Es así que frente Harvey, Soja tiene una mirada de la ciudad más ligada a los movimientos sociales, la capacidad de renovación y fortalecimiento de la ciudadanía, aspectos que Capel incorpora en la *Morfología de las Ciudades* (2003) y que fundamentan la apuesta de esta investigación.

Con el tiempo y desde las coyunturas sociales, de forma específica en la sociedad occidental, tal como lo describen autores como Sennett (1997) o Romero (2009), se han generado cambios y permanencias en la configuración urbana.

Desde el levantamiento y la evolución de los núcleos urbanos de las sociedades originarias, hasta los procesos económicos políticos y culturales que traen consigo las ciudades globales, el fenómeno urbano ha traído consigo cambios y permanencias en la manera en que se relacionan los seres humanos con el entorno. De esta manera, el desarrollo de las ciudades durante la antigüedad, el medievo y la era industrial, por nombrar algunos hitos, han configurado una serie de relaciones sociales que permean el mundo urbano actual, no solo por las huellas de su infraestructura, también por las maneras en que los grupos sociales conciben su situación espacial en las ciudades.

Pero es a partir del siglo XX, que el fenómeno urbano ha presentado su mayor expansión, con ello, su estudio desde la geografía ha considerado diferentes niveles de comprensión. Según

lo plantean Carreras y García (2006) es a partir de la segunda mitad del siglo XX, derivado, entre otros procesos, de las guerras mundiales y los periodos de posguerra, cuando el estudio de las ciudades se ha complejizado. Aspectos como la actividad humana, los emplazamientos, las funciones y los sistemas urbanos, se empiezan a complementar con estudios relacionados con la demografía, el desarrollo económico, los lugares centrales, la configuración política o el comportamiento.

De manera más reciente, siguiendo a Carreras y García (2006), se han analizado las ciudades desde aspectos como:

- Estudios sobre las ciudades: dentro de los cuales se plantean comparaciones entre centros urbanos a manera de *rankings* que influyen en los procesos de planificación territorial y urbana.
- Estudios ambientalistas: desde los cuales se analiza la transformación antrópica y su impacto en el clima, reverdecimiento de las ciudades, políticas de sostenibilidad. También se incluyen estudios sobre los entornos violentos y la seguridad.
- Estudios sociales: entre los que se encuentran las minorías étnicas, el género, los grupos de edad, los conflictos sociales, la producción del espacio, el derecho a la ciudad y la recuperación de los centros de las ciudades.
- Estudios desde la subjetividad: donde se agrupan investigaciones acerca de los paisajes urbanos, las imágenes de la ciudad, las lecturas literarias o las topofilias.
- Estudios sobre la economía urbana: que incluyen procesos de desindustrialización y terciarización, el comercio, el turismo o el sistema económico internacional.
- Estudios culturales: que analizan procesos de consumo, el turismo, las industrias culturales, la ciudad del conocimiento y de la información.

Bajo esta perspectiva, se evidencia cómo se reformulan los intereses respecto al estudio de la ciudad dentro de la geografía urbana. Para el caso latinoamericano, según Hiernaux y Lindón (2006), las circunstancias políticas y sociales del siglo XX, también propiciaron una reconfiguración en el análisis espacial. Temas como los procesos económicos, las desigualdades sociales, las tecnologías de la información y la comunicación y el lugar de las ciudades

latinoamericanas en el contexto de la globalización, han sido algunos de los que han interesado a los académicos en América Latina.

De esta manera toman mayor interés investigaciones referentes a los procesos de urbanización y sus efectos en la gestión urbana y ambiental, además del análisis sobre los procesos de inserción de las ciudades latinoamericanas en la economía mundial como consecuencia de los procesos de globalización. Se suman a estos intereses estudios sobre la segregación, lo subalterno y la subjetividad a partir de la expansión de los espacios residenciales. Respecto a la renovación urbana, se plantean análisis sobre los imaginarios, la gentrificación y la sub-urbanización, además de aspectos sobre el patrimonio urbano y los lugares de memoria.

En este sentido, los intereses asociados al fenómeno urbano, desde la geografía urbana, e incluso, desde diversos campos de las ciencias sociales, dan cuenta de la multiplicidad temática asociada al papel de los sujetos en sus dimensiones políticas, económicas, emotivas y experienciales frente a la configuración de las ciudades.

Con lo anterior, es posible evidenciar cómo la ciudad se convierte en un fenómeno importante en el desarrollo de las sociedades, y, por lo tanto, tema de estudio en la geografía humana y urbana. Se entienden las ciudades como resultado del accionar social y cultural, que concentra múltiples funciones e influye en las maneras de vivir y habitar los espacios públicos y privados. Desde el accionar humano, la ciudad se concibe como: "...un inmenso laboratorio de ensayo y error, fracaso y éxito, para la construcción y el diseño urbano" (Jacobs, 2011, p.32). Por lo tanto, su dinamismo está enmarcado por una continua construcción y deconstrucción de su infraestructura y de los significados que dan sentido a la experiencia del habitar.

En relación con lo planteado, y desde la perspectiva de Montoya (2018), la ciudad se configura a partir del intercambio de los elementos que componen estructuras abstractas de organización (estructuras morfológicas) y las realizaciones materiales (morfología observada). Por lo tanto, en la ciudad interactúan aspectos económicos, políticos y temporales desde los cuales se identifican los habitantes y se materializan los ejercicios de poder. Estas características, en palabras de Borja (2003), hacen de la ciudad "...una realidad histórico-geográfica, sociocultural, incluso política, una concertación humana y diversa, dotada de identidad o de pautas comunes y con vocación de autogobierno" (p.21).

Los elementos morfológicos y comportamentales que componen la ciudad tienen un escenario de materialización en el espacio público. En este se concentran parte de las representaciones y las expresiones ciudadanas que se crean y recrean de manera constante, de manera que, volviendo a Borja (2003), en la ciudad se confrontan valores e intereses de proyectos colectivos que ponen en juego relaciones hegemónicas y reivindicaciones de poder. Por lo tanto, la esfera política se presenta en el análisis urbano como parte de la realización y significación humanas y como producto de la cultura. Así, la ciudad “Nace del pensamiento y de la capacidad de imaginar un hábitat [...] es ordenar un espacio de relación, es construir lugares significantes de la vida en común. La ciudad es pensar el futuro y luego actuar para realizarlo. Las ciudades son las ideas sobre las ciudades (Borja, 2003, p.26). Así, Jordi Borja insiste en las relaciones entre local y global, que tiene una dimensión educativa escolar muy relevante, pues permite trabajar desde el aula problemas concretos de la cotidianidad que tienen su contexto universal.

Además de su dimensión cultural, que involucra lo físico y lo subjetivo, la ciudad se explica desde un proceso temporal donde los cambios y las permanencias dan sentido al hecho de habitar, propician conflictos y generan transformaciones simbólicas que dejan huellas y proyectan la memoria de sus habitantes. En la esfera de lo público, la ciudad, desde la visión de Páramo y Cuervo (2013) involucra “...las relaciones, las representaciones, los acontecimientos y usos que le dan [sus] usuarios...” (p.18), trascendiendo lo físico para articular rasgos identitarios que le dan sentido de pertenencia a la comunidad. Estos significados, al ser compartidos, influyen en las maneras de comprender y actuar en el medio urbano.

La ciudad, al convertirse en uno de los asuntos de reflexión dentro de la geografía urbana, relaciona y tematiza los fenómenos sociales donde el mundo de las ideas y el mundo de lo material confluyen. Recientemente, la preocupación por lo urbano y las ciudades, ha llevado, en palabras de Carreras y García (2006), a una “...diversidad de métodos y de enfoques [que] multiplica las posibilidades de estudio” (p.89) y complejiza su comprensión, es así cómo se categorizan diversos temas de estudio sobre la ciudad que atañen al mismo tiempo los enfoques de la geografía urbana.

Como lo menciona Sudjik (2018), la identidad de las ciudades se configura desde las personas y no solo desde la estructura física. Esta configuración involucra un constante dinamismo a partir de elementos que señala Capel (2016) como: el desarrollo económico, el ordenamiento que

se relaciona con la escala temporal, la acción del Estado, los procesos de educación, las migraciones y el desarrollo tecnológico; aspectos que, también, le dan sentido e identidad a la ciudad. Por lo tanto, los elementos físicos y las ideas sobre la ciudad hacen parte de la configuración urbana:

Una ciudad es, hasta cierto punto, el producto de aquellos que la diseñan y construyen sus edificios. Pero también la conforman los ingenieros que trazan su alcantarillado y planifican sus carreteras, los abogados que enmarcan las leyes de propiedad, la legislación política que da forma a su desarrollo, los constructores y los promotores que intentan aprovecharse de la escasez de terreno y de las fuentes e ingreso fiables procedentes de los alquileres a largo plazo. Una ciudad que se ve así modelada por cambios tecnológicos y cambios en los modelos de interacción social [...] Las ciudades están formadas por ideas, tanto como por cosas, en cada caso, muy a menudo, son producto de unas consecuencias no deseadas (Sudjik, 2018, pp.38-39).

Las ciudades contemporáneas se componen de aquellos elementos fijos (morfológicos) y los elementos móviles (acciones e ideas), que dan sentido y significado al espacio geográfico desde la experiencia del habitar. Esta característica en Lynch (2000), constituye la imagen de la ciudad, siendo este un proceso mental donde confluye una relación bilateral entre los sujetos y el medio. En esta relación, resultante de la experiencia espacial, “todo ciudadano tiene largos vínculos con una u otra parte de la ciudad, y su imagen está embebida de recuerdos y significados” (Lynch, 2000, p.9). Desde esta perspectiva, la ciudad, además de las dimensiones espaciales y culturales, está inmersa en una temporalidad que la define y la dinamiza. En palabras de Lindón, la temporalidad moviliza a los sujetos y a los espacios, lo que se traduce en las relaciones cotidianas en experiencia temporal: “...las prácticas espaciales implican actividad y movimiento y, por ende, tiempo; la experiencia vivida es experiencia en el tiempo” (Havik, 2017, p.113).

Al tener presentes las dimensiones espacial, temporal y experiencial de la ciudad, cobran sentido los postulados de Mumford (2018), quien la define como una institución social, indicando que:

Puede describirse la ciudad, en su aspecto social, como una estructura específicamente dirigida a la creación de oportunidades diferenciadas para lograr una vida común y un

drama colectivo significativo. Puesto que las formas indirectas de asociación, con ayuda de signos, símbolos y organizaciones especializadas, fomentan el intercambio cara a cara, las propias personalidades de los ciudadanos adquieren múltiples facetas y reflejan intereses especializados. (Mumford, 2018, p.595)

Es así como estudiar la ciudad desde su dimensión social, para la investigación *civitas* y *polis*, involucra tanto sus formas subjetivas y asociativas, como las formas físicas que la constituyen. De esta forma, al analizar la ciudad se evidencia cómo su organización física se subordina a las necesidades sociales (Mumford, 2018). Al tener en cuenta las relaciones entre las ideas de la ciudad, sus elementos materiales y los fenómenos que allí se desarrollan, es necesario involucrar, dentro del campo de los estudios urbanos, a la educación.

2.2 La enseñanza de la ciudad, un enfoque epistemológico

Al ser una práctica y necesidad social, la educación está inscrita en las prácticas espaciales que configuran la ciudad. Además, al estar permeada por diferentes tipos de lenguaje, congrega y expresa elementos susceptibles a ser enseñados y aprendidos por sus habitantes. Para Torres Pérez (2018), en las últimas décadas se han generado unos campos de reflexión en torno a la educación geográfica en Latinoamérica. En este contexto, los campos emergentes de la educación geográfica, según el autor se pueden clasificar de la siguiente manera:

Tabla 3. Campos emergentes de la educación geográfica

Campo emergente	Temas relacionados
La comprensión del espacio percibido, concebido y vivido (ver Souto, 2016; 2018)	Al involucrar la dialéctica del espacio de Lefebvre, se busca contextualizar las problemáticas socio-espaciales con la cotidianidad y las prácticas espaciales de los estudiantes a partir de sus sentidos, sus representaciones y la experiencia espacial.
El territorio como categoría integradora (Ver Capel 2016, ediciones Serbal, Biblio3W ⁸)	El territorio se convierte en una categoría que integra los saberes geográficos e históricos con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico, la indagación, la problematización y el sentido de pertinencia.
La ciudad educadora (Actas de Encuentros de ciudades educadoras)	Se busca comprender la producción de mensajes y significados que generan aprendizajes; esto desde la distribución espacial,

⁸ Capel, H. (2003). *La morfología de las ciudades*. Colección La Estrella Polar. Ediciones Serbal. Barcelona.

del Mundo) (ver Puig,1997)	la temporalidad y los vínculos afectivos con los lugares, para así potencializar el desarrollo de habilidades ciudadanas.
Imaginar el espacio geográfico (Yi Fu Tuan, 2007; Lynch, 2000)	Se busca comprender las percepciones y la explicación de los contextos espaciales, temporales y sociales, privilegia a dimensiones subjetivas e intersubjetivas, relaciona las habilidades cognitivas con la configuración y significados del espacio geográfico.
La literatura como posibilidad didáctica (Ver Cely y Moreno, 2016; 2006; 2015; 2012)	Permite identificar sistemas de representación, imaginarios y procesos simbólicos del espacio geográfico; genera puentes con otros campos del conocimiento, ayuda a reflexionar sobre cómo los estudiantes piensan y viven el espacio.
Didáctica desde la inclusión (Proyectos Bristol sobre personas ciegas...)	Involucra la didáctica y la lúdica con las necesidades educativas de los estudiantes, sus capacidades, potencialidades y derechos, respecto a lo cognitivo, lo motriz y lo cultural. Influye en los currículos al privilegiar diferentes formas del lenguaje.
Propuesta desde los textos escolares (Didespai, Geopaideia, Gea-Clío, IRES, ELO... grupos didácticos)	Permiten la comprensión del espacio geográfico en diferentes contextos. Ayudan al estudio de las dinámicas locales, regionales y globales para evidenciar particularidades y elementos comunes, así como los proyectos políticos, económicos y culturales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Torres Pérez (2018).

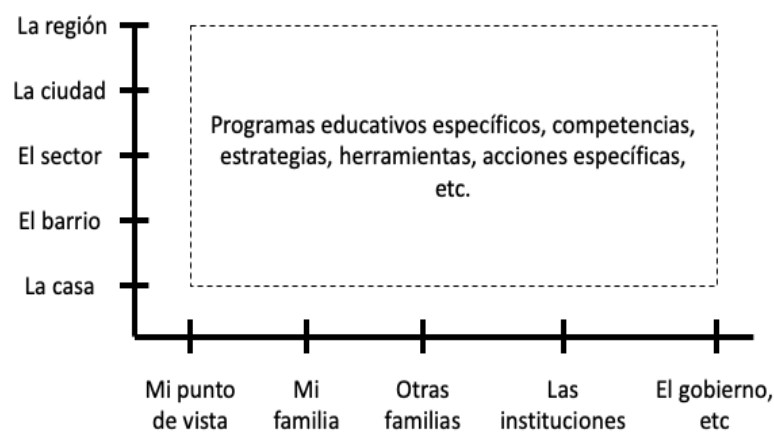
Para Mérenne-Shoumaker (2006) desde la enseñanza geográfica y de la ciudad es primordial el desarrollo de tres conocimientos básicos:

- **Los grandes conceptos de la geografía:** como las relaciones-interacciones espaciales, los territorios-sociedades, la escala, la localización-distancia, la distribución-repartición, la diferenciación-regionalización, la dinámica espacial (cambios y permanencias), la estructura espacial, el paisaje, los valores y las representaciones.
- **El recurrir adecuadamente a los instrumentos:** involucra el aprendizaje de su uso y el cuestionamiento. Entre los instrumentos que se privilegian están las fotografías, las imágenes satelitales, los videos, los mapas, los croquis, los cuadros y diagramas estadísticos y los textos y artículos de prensa.
- **El razonamiento geográfico:** que es *saber pensar el espacio*. Este razonamiento involucra pensar el espacio de manera dinámica y pluriescalar (incluye las escalas temporales),

organizar los conceptos en red, observar los hechos, cuestionar, analizar problemas y construir explicaciones.

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad integra procesos relacionados con el percibir, el vivir, el experimentar y el imaginar el espacio geográfico. Para Narváez (2014) el aprendizaje de la ciudad y la formación ciudadana involucra dos dimensiones: el lugar y el ser, desde las cuales se plantean dos ejes de análisis que articulan a los sujetos con el medio. El primer eje (horizontal) da cuenta del contexto situacional a partir de la experiencia del habitar. El segundo eje (vertical) hace referencia al medio que integra la dimensión escalar de la ciudad y la perspectiva desde la cual sus habitantes observan el lugar. De esta manera, se articulan los ejes de la planificación de una educación para construir la ciudad:

Figura 1. Ejes de la planificación de una educación para construir la ciudad



Fuente: Narváez (2014, p.294).

Con la figura anterior, se evidencian diferentes niveles de relación entre la ciudad y sus habitantes a partir de la escala y la experiencia espacial; en consecuencia, las prácticas educativas reúnen las perspectivas, los usos y las vivencias que los sujetos construyen para conocer, vivir y apropiarse la ciudad.

2.3 Categorías para el ejercicio investigativo: ciudad, didáctica de la geografía, textos escolares

Al reflexionar la ciudad como categoría de análisis para la presente investigación, se parte de la premisa que este espacio geográfico se configura como un fenómeno social y cultural, donde

interactúan los elementos materiales y las prácticas derivadas de las relaciones sociales. Desde la perspectiva planteada, la ciudadanía y la cultura entran a ser parte del análisis de la ciudad para lograr comprender los niveles de apropiación e identidad que resultan del desarrollo de las prácticas espaciales y desde las cuales se instituyen percepciones, imaginarios y representaciones por parte de sus habitantes.

Pensar el aprendizaje de la ciudad desde la cotidianidad, implica desarrollar una didáctica pertinente con los contextos de los estudiantes; para ello se definen las categorías de educación geográfica y didáctica de la geografía como fundamentos teóricos y metodológicos de la presente investigación.

La educación geográfica tiene, como uno de sus principales objetivos, la comprensión de las relaciones entre el ser humano y el medio a partir de múltiples perspectivas sobre la realidad social. Por lo tanto, la educación geográfica se sustenta en la relación del saber sobre el medio, las actividades humanas y una reflexión pedagógica. Así la didáctica de la geografía se articula entorno a la adquisición del pensamiento espacial y geográfico de lo/as estudiantes (De Miguel, 2021). Al respecto Araya (2007) se refiere a la educación geográfica como:

...un área del conocimiento educativo que integra el saber pedagógico y el conocimiento geográfico. Se preocupa por el desarrollo del pensamiento espacial y la formación de una racionalidad geográfica que indaga sobre las problemáticas sociales y ambientales que afectan al ser humano en su relación con la naturaleza (p.13).

Rodríguez (2010) ve la educación geográfica como “...un fundamento teórico sobre la importancia de la geografía en la educación de una persona, un ciudadano dentro de los ideales de la sociedad y sus características culturales...” (p.42). En este sentido, la educación geográfica reflexiona sobre las relaciones entre los seres humanos y el medio. Conlleva al uso y a la apropiación de los recursos en diferentes escalas espaciales. Dichas relaciones contemplan el estudio de lo natural, lo cultural y lo económico con el propósito de fomentar acciones que lleven a la sostenibilidad del espacio en sus dimensiones ambientales y temporales. Además, desde la educación geográfica se propende por el desarrollo del pensamiento espacial a partir de estrategias que involucren la realidad y la cotidianidad de los estudiantes. En este sentido, Cavalcanti (2017) indica: “O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos do pensamento

geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade” (p.36).

Siguiendo a Cavalcanti (2017), los conocimientos geográficos “surgen de las demandas de la sociedad [y en el] caso de las disciplinas escolares, es vital encontrar respuestas sobre el papel que ellos tienen para la vida diaria, para la vida de todas las personas en sus prácticas cotidianas” (p. 97). Por lo tanto, la construcción del conocimiento geográfico parte de la problematización del contexto social a partir de una observación crítica de las dinámicas espaciales, siendo el papel del docente el estructurar los contenidos desde la experiencia espacial y social del estudiante para que logre:

- Definir categorías que visibilicen diferentes perspectivas
- Acudir a ejemplos que relacionen lo particular con lo general
- Categorizar tendencias para describir los fenómenos
- Propiciar un diálogo que ayude a cuestionar el mundo desde el reconocimiento de diversas opiniones
- Representar la información en formatos que permitan el ordenamiento de la misma,
- Relacionar la distribución de las formas espaciales (naturales y/o culturales) con los procesos sociales
- Trabajar con imágenes como representaciones de las vivencias y de la cotidianidad para comprender el paisaje.

Un autor relevante para entender cómo se aborda el medio urbano en la enseñanza de la escuela no lo ofrece Francisco García, en la tesis doctoral “El medio urbano en la educación secundaria obligatoria: las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares” de 1999 y artículos posteriores citados en la bibliografía expresa que las ideas que más destacan en el aprendizaje de los estudiantes sobre la ciudad existen escasas relaciones entre la experiencia cotidiana y los intereses del individuo y se reducen más al ámbito del barrio, que tiene que ver con la funcionalidad y las experiencias que tienen los estudiantes del entorno. Se puede concluir que los referentes actuarían como criterios básicos y como perspectivas presentes en la formulación, organización y

secuenciación del conocimiento escolar de cualquier proyecto educativo para favorecer la construcción del conocimiento a partir de las ideas e intereses de los alumnos, de forma crítica y enriquecedora hacia modalidades más complejas de pensamientos. Se concluye que el camino de la intervención ciudadana, mediante aprendizajes que contribuyan a un desarrollo humano: afectividad, capacidad crítica, sensibilidad e implicación personal a partir del estudio de los problemas de la sociedad que les rodea.

En la construcción del conocimiento geográfico, el papel de los contenidos es fundamental, ya que se convierten en ejes que articulan hechos, conceptos y procedimientos que permiten resolver problemas relevantes para la sociedad; “Así los contenidos deben ser instrumentos intelectuales que faciliten la lectura y el análisis de la organización espacial, de los intereses sociales de la misma y los problemas de inestabilidad del medio, donde la acción humana posee una influencia enorme” (Souto, 1999, p.103).

Sin embargo, en la construcción del pensamiento geográfico, además de la reflexión educativa y pedagógica, se involucra la didáctica, desde la cual se consideran los métodos y las estrategias que permiten mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la didáctica de la geografía contempla los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudio del espacio geográfico. Para Rodríguez (2010), la didáctica de la geografía se centra en:

...la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa [lo cual involucra] la selección de conceptos, contenidos, problemas, hechos, recursos didácticos, estrategias y métodos de enseñanza, procesos de evaluación, etc. (p.47).

Por su parte, Souto (1998) señala:

...la didáctica de la geografía es el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado [teniendo en cuenta] la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos (p.47).

Con lo anterior, se entiende que la didáctica de la geografía, como campo de reflexión y de conocimiento, posibilita procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de la indagación sobre el contexto social de los estudiantes; la selección de los conceptos, las habilidades y los materiales que permiten construir el conocimiento; el interpretar y el analizar las dinámicas espaciales; y dar sentido al saber geográfico. Por ello, como afirma Souto:

Nos parece necesario relacionar la investigación didáctica con aspectos prácticos. En un caso relacionando las técnicas de trabajo con un proceso metodológico y con una finalidad. En el otro, indicando las oportunidades de aprendizaje a partir de una evaluación bien fundada (2005, p.587).

Por lo tanto, la didáctica de la geografía propicia procesos de enseñanza y de aprendizaje para dar respuesta a las necesidades y a los intereses de los sujetos en relación con el espacio geográfico. Para esto, es necesario el desarrollo de conceptos y habilidades que propendan por la comprensión y la apropiación espacial, incidiendo en la programación curricular. Al mismo tiempo, procura por la sistematización y la reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje para dar cuenta tanto de los contenidos, los recursos, las actividades y las formas de evaluar, como de la realidad espacial de los estudiantes a partir de sus características cognitivas, sociales y afectivas. Así, la didáctica de la geografía pone atención a “...los contenidos que se van a discutir dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y psicomotor de los estudiantes” (Rodríguez, 2000, p.18). Desde esta perspectiva, la didáctica de la geografía permite generar apropiación del espacio haciendo más conscientes a los sujetos de su dimensión espacial.

2.4 Textos escolares

Respecto a los textos escolares, Torres y Hurtado (2019) mencionan que: “Las investigaciones referentes a las concepciones y a los usos de los textos escolares en la enseñanza de las ciencias sociales, muestran la influencia de este material, no solo en los procesos de aprendizaje, sino también en la cultura escolar” (p.180). De esta manera, se entiende su valor pedagógico y didáctico al convertirse en una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y un elemento reflexionado desde su intencionalidad y pertinencia en los contextos educativos.

Bel y Colomer (2018) señalan: “...la incidencia que el libro de texto ha tenido y tiene dentro de la propia cultura escolar lo convierte en un elemento clave en áreas como la Didáctica de las Ciencias Sociales [...] Así, se han desarrollado unas líneas de trabajo relevantes que ponen el acento en el manual como problema de investigación por su contenido, difusión o utilización didáctica (pp. 6-7). En el contexto iberoamericano, las investigaciones relacionadas con los textos escolares han abordado diferentes aspectos que involucran tanto su producción como su uso. Siguiendo a Bel y Colomer (2018) se pueden categorizar cuatro campos de estudio sobre los textos escolares:

Figura 2. Campos de estudios referentes a los textos escolares



Fuente: Elaboración propia a partir de Bel y Colomer (2018, p.7).

Por lo tanto, las investigaciones que abordan los textos escolares como categoría de análisis, han permitido acercarse a este campo de estudio desde los aspectos teóricos y metodológicos. Como categoría conceptual, es importante definir y diferenciar el texto escolar de otras denominaciones como lo son el manual escolar y el libro escolar.

Un referente desde los análisis del texto escolar en España es Álvaro Morote, quien realizó un estudio bibliométrico de la producción que se ha realizado en el país desde 1980 hasta 2019, donde se evidencian recursos para desarrollar investigaciones sobre manualística, donde independiente de las concepciones ideológicas y las visiones sobre el libro de texto, el libro sigue siendo central en los procesos de formación y la práctica de aprendizaje de los estudiantes en la escuela. También, se hace referencia a la posible repercusión que haya podido tener los cambios y reformas de las leyes educativas en España en el interés por analizar cómo se tratarían en el currículo y en los manuales escolares. De igual forma la escasa producción de estudios sobre los

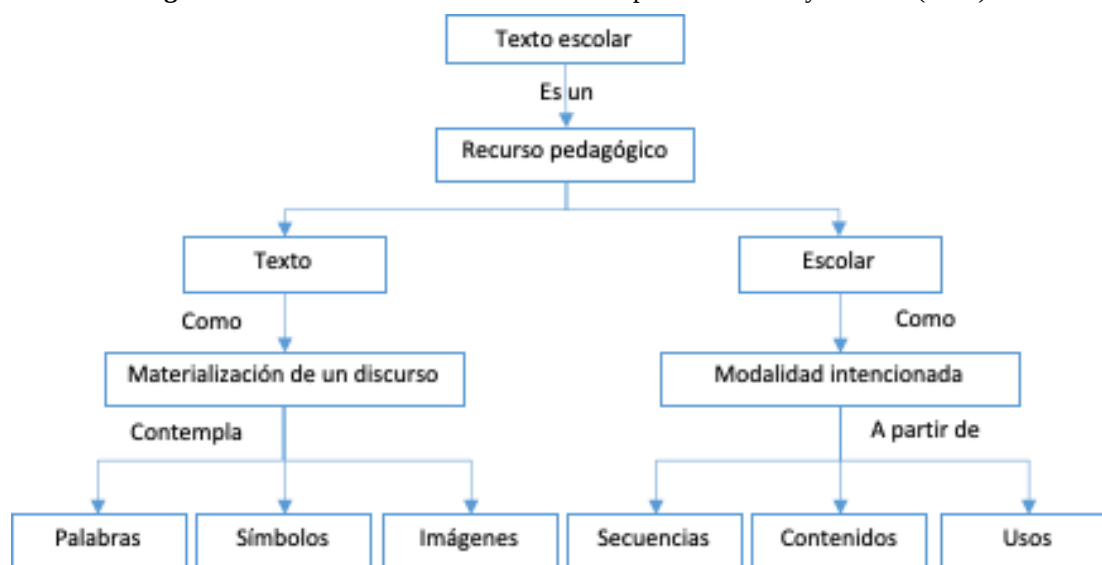
libros de texto y una revisión de las temáticas y contenidos abordados, así como su experiencia con los estudiantes. Lo que fortalece el sentido de desarrollar esta investigación.

Torres y Hurtado (2019), referenciando a autores como Stray (1994), Choppin (2000), Quiceno (2001), Torres y Moreno (2008), sintetizan las diferencias entre lo que se concibe como manual escolar, libro escolar y texto escolar. Estas diferencias se relacionan con la intencionalidad de los mismos y el público al cual se dirigen. Desde la perspectiva de Quiceno (2001), por ejemplo, el manual escolar presenta la síntesis de una doctrina específica que no compromete la intencionalidad de su autor, por lo tanto, la información es esquematizada y destinada a la reproducción de una información, haciendo del aprendizaje un proceso mecánico y repetitivo. Para el caso de los libros escolares, Stray (1994) y Choppin (2000) indican que estos son materiales enmarcados en lo que sus autores determinan como prioritarios. Por lo tanto, el libro escolar enfatiza en temáticas específicas que no necesariamente tienen en cuenta una política educativa o un contexto determinado, es así como, para Torres y Moreno (2008), el libro escolar presenta un contenido general, sin rigurosidad didáctica.

Por su parte, el texto escolar, según Quiceno (2001), es un material que plantea actividades correspondientes a las condiciones educativas y a los contenidos de las áreas del conocimiento. Para Stray (1994), este responde a un campo del conocimiento a partir de estrategias didácticas que facilitan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir del contexto y la población escolar. Sumado a lo anterior Torres y Moreno (2008) definen el texto escolar a partir de diferentes elementos que hacen de este un recurso pedagógico mediado por un discurso y una intencionalidad:

Los textos escolares los definimos entonces como materiales didácticos (impresos o virtuales) que responden, en el contexto escolar, a los procesos de enseñanza y aprendizaje de un campo del conocimiento concreto. Su diseño parte tanto de los requerimientos del sistema educativo vigente (desde el cual se reglamentan los contenidos), como de las características intelectuales y emocionales del público al que va dirigido. De allí que los textos escolares se conviertan en recursos pedagógicos intencionados y secuenciales que materializan un discurso desde el uso de palabras, símbolos e imágenes (Torres y Hurtado, 2019, p.182).

Figura 3. Elementos de los textos escolares a partir de Torres y Moreno (2008)



Fuente: Torres y Hurtado (2019, p. 182).

Los textos escolares coinciden con una propuesta de Unidades Didácticas como proceso de aprendizaje gradual, lo que hoy la LOMLOE en España denomina situación de aprendizaje:

Artículo 2. Definiciones (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria). En el numeral F habla de “Situaciones de aprendizaje: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”.

En realidad, una situación de aprendizaje representa, para la innovación docente, una finalidad que consiste en estructurar un conjunto de actividades de aprendizaje que facilitan el desarrollo de los objetivos de enseñanza. Se trata de valorar en su aprendizaje por medio de los criterios de evaluación. En este sentido no es diferente a la definición de Unidad Didáctica, tal como la ha concebido el proyecto Gea-Clío desde los años finales de la década de los ochenta del siglo XX, en el proceso de experimentación de la LOGSE.

2.5 Los territorios urbanos y la ciudadanía

Souto (2007) señala que la definición de la ciudadanía es un asunto complejo ya que afecta diversos ámbitos de la vida individual y social. Es así, como la ciudadanía se relaciona con el

análisis de los colectivos sociales a partir de la definición de sus derechos básicos, la identidad individual y su relación con las manifestaciones colectivas, y el conjunto de valores que se entienden como universales. La construcción de la ciudadanía, continuando con Souto (2007), combina diferentes escalas:

Figura 4. Escalas en la construcción de la ciudadanía



Fuente: Elaboración propia a partir de Souto (2007, pp. 13-14).

Para los territorios urbanos, existen múltiples dimensiones desde las cuales se puede pensar la construcción de la ciudadanía. En Souto (2007) por ejemplo, es importante las respuestas dadas a las demandas sociales tales como la vivienda, la planificación urbana, el equilibrio ecológico y la diversidad. También son importantes las desigualdades sociales, económicas y culturales en las personas y en los territorios, además de la cotidianidad de los estudiantes en su contexto escolar y social.

Desde la perspectiva de la globalización, se hace relevante analizar el papel de la dimensión local en la educación ciudadana. Para Bolívar y Luengo (2007):

Reconstruir las comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades en un contexto de mundialización ha de plantearse nuevos modos [...] se trata de hacer una globalización desde la base, solidaria y dialógica, construida por redes, estratégicas entre actores e instituciones en cada comunidad local (p.60).

En este sentido, la presente investigación propende por identificar aquellos aspectos locales (Colombia y España) que, al ponderar los actores educativos y las instituciones relacionadas, dan cuenta de una didáctica para el entorno urbano y la ciudadanía, y desde allí, evidenciar, con el

método comparativo, puntos de convergencia, donde desde el ámbito local se tejen espacios de participación y de trabajo colectivo.

Es así como la ciudad se convierte en un escenario para la ciudadanía. Pérez y Rodríguez afirman:

La ciudad es entendida como el contexto físico, cultural y simbólico en que convergen diferentes expresiones de las prácticas cotidianas y las subjetividades de sus habitantes, en la cual la ciudadanía acude a una acción consciente y participativa. La ciudadanía [...] no se refiere a la acción política exclusivamente [...], sino a la construcción de un sentido de lo público, en el que las identidades individuales y colectivas dialogan y establecen caminos de resignificación de un “ser urbano” activo, crítico, participativo y propositivo (2007, p. 216).

Lo anterior, desde una perspectiva educativa implica tener presentes las percepciones, las concepciones y las vivencias de los actores educativos. Tanto estudiantes como docentes poseen un conocimiento (cotidiano, reflexivo o crítico reflexivo) que han construido a partir de su experiencia y formación; dichos conocimientos integran los niveles cognitivo y actitudinal, el primero, desde el desarrollo de habilidades que involucran la observación, la descripción, la explicación, el análisis, la síntesis, entre otras; lo actitudinal desde la formación que permita a los sujetos pensar y vivir la ciudad.

La educación ciudadana en el contexto de las ciudades y de los entornos urbanos iberoamericanos, demanda un proceso didáctico que, desde la perspectiva de Rodríguez, et al. (2007), involucra tres momentos claves: la caracterización del contexto y de los sujetos; el diseño y la implementación del diagnóstico de la situación problema; y la estructuración de la propuesta pedagógica y didáctica. Lo anterior se establece a partir de la definición de varios elementos: 1) los contenidos conceptuales; 2) el desarrollo de habilidades y procesos de pensamiento; 3) las actividades específicas; 4) las estrategias didácticas; y, 5) la formación de actitudes ciudadanas. Retomando la discusión de Pérez y Rodríguez (2007), se presentan algunos principios orientadores que permiten integrar la didáctica referida a la ciudad con la formación ciudadana:

Tabla 4. Principios orientadores en la formación ciudadana

Integración	Trabajo en equipo	Salidas de campo	Evaluación
De los fenómenos espaciales, temporales, institucionales, semióticos e investigativos de la realidad social que permita al estudiante vincular sus aprendizajes con la problematización y fortalezca su formación ciudadana.	Donde se privilegia la búsqueda, la discusión, la planeación y la ejecución de estrategias sobre la realidad urbana y los sujetos inmersos en ella.	Permite el reconocimiento analítico de los espacios que constituyen la ciudad, considerándola como un texto que puede ser leído e interpretado desde el tejido social que se materializa en los territorios.	Que de manera colegiada permita la construcción colectiva del conocimiento a partir de la integración de saberes, metodologías y formas diversas de concebir la realidad social en la ciudad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez y Rodríguez (2007, p. 220-221)..

Por lo tanto, uno de los propósitos de la presente investigación es el de generar una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad en diferentes niveles a partir del análisis e interpretación de la cotidianidad y el contexto de los estudiantes en Colombia y España. Esto a partir del desarrollo de habilidades cognitivas y actitudinales y de estrategias que integran el accionar individual y el colectivo con la interacción con el contexto y los materiales que permiten identificar situaciones problema. Lo anterior desde la perspectiva de Capel al involucrar el espacio construido (*urbs*), las relaciones sociales (*civitas*) y la dimensión político-administrativa (*polis*). Para ello pretendemos mostrar, con datos empíricos, que la actual forma de enseñar la ciudad genera una separación entre las vivencias de *civitas*, en especial desde la percepción de los aprendizajes, y las descripciones de la parte morfológica (*urbs*). Todo ello confluye en un desprestigio de la *polis*, o sea de la acción de ordenación territorial, lo que suele desembocar en unas mayores desigualdades de acceso a servicios e infraestructuras.

2.6 La concepción desde *polis*, *civitas* y *urbs*

Como se ha visto al inicio del presente capítulo, existen diversas apuestas por analizar la ciudad en la escuela y enseñarla. Sin embargo, en su libro la morfología de las ciudades y posteriores artículos, Horacio Capel presenta los conceptos de ciudadanía, espacio público y ciudad, desde la perspectiva de las expresiones grecolatinas *polis*, *civitas* y *urbs*, términos que aluden a una mirada

más amplia de la ciudad. Pero no solo la ciudad ha sido escenario para retomar palabras con una alta carga simbólica del latín o de lenguas antiguas. Lindón y Hiernaux (2006) afirman que el término griego *chora*, alude a abrir un claro en el bosque, desde una perspectiva donde el bosque significó la oscuridad, las tinieblas o los fantasmas. Un ejemplo clásico del romanticismo es la colección de cuentos de los Hermanos Grimm alemanes, que se encargaron de recopilar narraciones antiguas europeas entre 1812 y 1815. Los cuentos de los hermanos Grimm son tradiciones orales que buscaron dejar escritas y mantener la tradición popular. En el libro *Los Ángeles que llevamos dentro* de Steven Pinker (2011), explica que la concepción del bosque es la del miedo y los peligros, en la mayoría de los cuentos en el bosque se encuentran las brujas, las situaciones de peligro. Es decir, la tradición oral de esos cuentos tiene una mirada donde la ciudad o los centros poblados son los lugares de paz, de civilización, donde viven los príncipes y las princesas que llegan al final feliz de la historia. Es decir, sugiere que hay un claro interés urbanizador, en contra del bosque y la naturaleza.

La apertura de ese claro se traduce en la amplitud, el diálogo en el espacio que se convierte en espacio público donde tiene lugar la acción política ciudadana. En ese sentido la construcción de ciudadanía es la expresión de *polis* y de *civitas*, porque la ciudad se convierte en un espacio de expresión, de intercambio intercultural, de oportunidades que se desarrollan en un espacio construido, es decir en *urbs*. De ahí que cobre sentido pensar la enseñanza de la ciudad desde la mirada que hace Capel y no sólo desde las miradas morfológicas o funcionales que suelen presentarse en libros y en la concepción de los profesores al plantear la enseñanza de la ciudad en la escuela, tema que se abordará en el capítulo seis.

2.6.1 *Urbs*

Al disgregar las categorías que plantea Capel, el *urbs* es diferente al *suburbium* que ya aparece como concepto en la expansión de las ciudades antiguas e incluso de la Edad Media. *Urbs* incorpora el estudio de la expansión de las ciudades, el desarrollo planificado o no planificado, la historia de las ciudades desde sus formas y funciones, la expansión urbana, las categorías urbanas, los procesos de conurbación y suburbanización, el espacio público y su apropiación, el mobiliario cultural y de infraestructura de los espacios urbanos, las redes y los medios de transporte. Es decir,

leer la ciudad, entenderla y conocerla como un ecosistema, que también involucra los riesgos y el manejo de los residuos.

2.6.2 Polis

Este concepto es parte de uno de los símbolos emblemáticos de los antiguos griegos, la Acrópolis, el lugar del gobierno, de la administración de la ciudad. Hoy en día en la escuela se aborda la acrópolis como el faro de la democracia; sin embargo, el mismo Capel muestra las complejidades que debe abordar la acrópolis cuando expresa:

Así lo consideraron perspicazmente los griegos, para los cuales las acrópolis no podían fortificarse independientemente de la ciudad por ser eso una práctica antidemocrática. Aristóteles en un famoso pasaje (Política, VII, 2, 4) considera que la acrópolis sirve a la monarquía o a la oligarquía y un lugar llano sirve a la democracia. Por eso las ciudades griegas no tuvieron ciudadelas. Sí la tuvieron, en cambio, las ciudades romanas. En las de nueva planta desempeña esa función el pretorio, fortaleza localizada junto a la muralla y una de las puertas, que recibía el calificativo de puerta pretoria. (Capel, 2003, p.144)

Capel afirma que el ideal de la *polis* griega inspira la fundación de las ciudades a partir de 1500 con el ejemplo de San Cristóbal de la Laguna en Las Canarias; es decir, el desarrollo del plano ortogonal, la concentración de los poderes en una plaza, en un espacio llano, hacen parte de mantener el legado de la *polis* platónica. Las formas de una ciudad como la radial o la ortogonal se enfocan en demostrar el rol político y de poder que concentra la ciudad. Desde la *polis*, los abordajes de la ciudad se pueden hacer desde tipos de gobierno, ejercicio del poder, planeación y ordenamiento del territorio, jerarquías urbanas, desigualdades sociales, densificación, gentrificación y participación política.

2.6.3 Civitas

En la antigua Roma el término *civitas* se asociaba de forma genérica para definir ciudad o estado, pero su significado real hace referencia a una comunidad organizada, y eso es lo que empiezan a ser las ciudades desde el proceso de sedentarización, personas que se organizan y van construyendo formas de convivencia.

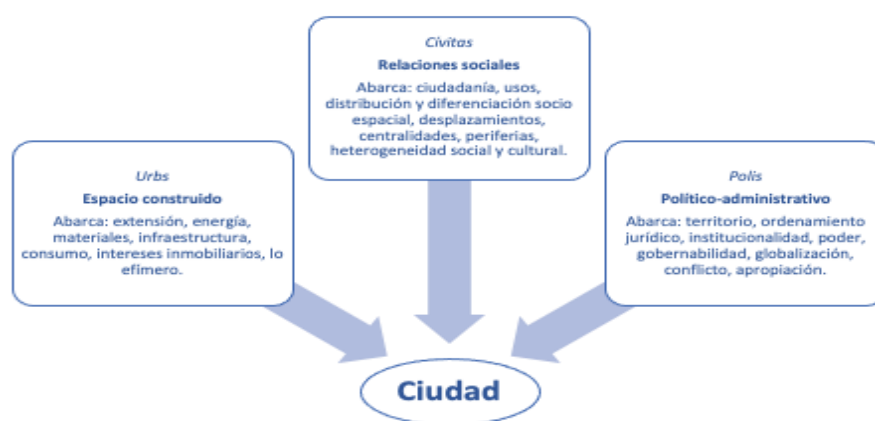
El código Hammurabi en el 1765 a d C. fue la primera estela que condensa normas y leyes de convivencia, de donde surge la famosa norma de “ojo por ojo”, esa evidencia histórica en la

ciudad de Ur demuestra que la ciudad ha sido *civitas* desde sus orígenes, y como se menciona en la primera parte de este capítulo sobre Varsovia, por más que desaparezcan los edificios y las viviendas, se destruyan las ciudades por guerras, o desastres naturales; si sobrevive una comunidad con identidad y sentido de pertenencia se podrá reconstruir. Ese, es quizá uno de los mejores ejemplos para explicar por qué la *civitas* es la ciudad, la construye, es el corazón y la vida de la misma.

Desde el marco de la enseñanza de la ciudad, la *civitas* incorpora las prácticas ciudadanas, la construcción de identidad, el sentido de pertenencia, los movimientos sociales, la apropiación del espacio público, la participación ciudadana, los derechos y deberes sobre el espacio urbano, entre otras temáticas. Por su parte De Miguel y Sebatián (2020) han mencionado la importancia del concepto de ciudadanía en los Estados europeos para la formación en valores democráticos y en sintonía con los Derechos Humanos. Además indica la utilidad de los libros de texto para articular la enseñanza de la historia y la geografía en problemas ideológicos, el análisis de conflictos étnicos-estatales y actividades que permiten la construcción de una ciudadanía espacial.

La apuesta para desarrollar la investigación desde la *polis*, la *civitas* y la *urbs* se aleja de una mirada economicista o de análisis histórico, para pasar a las múltiples opciones que tiene enseñar la ciudad desde una mirada amplia e integradora como lo permite esta triada planteada por Capel.

Figura 5. Dimensiones de la ciudad según Capel



Fuente: Torres (2022, p. 131).

A partir de haber definido el horizonte epistemológico de la presente investigación en este capítulo, se hace necesario explicar el horizonte metodológico y el componente ético que se desarrolla en el siguiente capítulo, para continuar con el abordaje de los instrumentos en cada uno de los niveles establecidos en la investigación.

Capítulo 3. La metodología de la investigación: de la revisión documental al método comparativo

Dentro del enfoque cualitativo para las ciencias sociales, existe una diversidad de métodos y técnicas que permiten el desarrollo del trabajo de campo y la sistematización de la información, con miras a alcanzar los objetivos propuestos, constatar los supuestos y responder a las preguntas planteadas. Lo anterior es parte de la metodología en la medida que esta no se reduce a los métodos y técnicas de verificación, sino que también incluye la definición del problema, los planteamientos hipotéticos y la exposición de conclusiones asociados a su posible innovación didáctica (Souto, 2016).

De tal manera, el presente capítulo hace referencia al diseño de la metodología y técnicas de investigación para la recabación de información y la consecución del objetivo propuesto para este trabajo. Estas indicaciones sirven de guía para el acercamiento al problema de estudio, ilustran sobre cómo obtener información, las técnicas para obtenerla y la manera de analizarla (Dorio, et al., 2009). Así, tomando como referencia la revisión documental y el método comparativo, se busca dar cuenta de las formas como se aborda la enseñanza de la ciudad en la escuela, tanto en España como en Colombia desde un contexto iberoamericano.

Este proceso es necesario para identificar las diferencias entre las formulaciones descritas por los teóricos, las normativas que definen las políticas nacionales, la elaboración de los libros de texto, el rol de los profesores innovadores, y los contenidos que aprenden los estudiantes. De ese modo, se quiere identificar vacíos, tendencias, posibilidades y alternativas para la enseñanza de la ciudad desde *polis*, *civitas* y *urbs*.

Este capítulo se compone de cinco apartados. En el primero se da cuenta de la importancia de la revisión documental dentro del estudio y la comprensión de los archivos abordados en la investigación. En un segundo momento, se justifica el uso del método comparativo crítico en la interpretación de los contextos, los significados y los procesos relacionados con la enseñanza de la ciudad. El tercer apartado da cuenta de los proyectos de innovación didáctica sobre los estudios urbanos en el contexto iberoamericano. Posteriormente se describen los instrumentos construidos

para recoger la información a partir de los fundamentos de la revisión documental, del método comparativo y de la encuesta. Finalmente, se da a conocer cómo se construyeron los compromisos éticos de la investigación, autorizaciones y permisos requeridos en la investigación.

3.1 Revisión documental, la ruta para los primeros instrumentos de la investigación

Como parte de la metodología para la interpretación que se propone en la presente investigación, se plantea el análisis documental, que, al estar inmersa dentro de las estrategias de investigación para las ciencias sociales, permite comprender la información de los archivos (escritos, pictóricos o audiovisuales) que dan cuenta del fenómeno estudiado, más cuando dicha información circula de manera masiva y global por medio de las diferentes redes digitales. Para Ramírez y Zwerg-Villegas (2012): “Las técnicas de investigación documental se sirven de datos extraídos a partir del análisis, revisión e interpretación de documentos que aportan información relevante para la comprensión del fenómeno” (p. 100). Es así como el análisis documental acude a diversas fuentes, resultado de la interacción social y de la dinámica de los hechos temporales, espaciales y culturales.

Las fuentes a las cuales se puede acudir al tomar la revisión documental incluyen libros, artículos o ensayos de revistas y periódicos, circulares, cartas, expedientes y oficios. También se pueden revisar grabaciones de discos, cintas, programas radiofónicos, películas, programas de televisión o videos. Además, es posible incluir información electrónica como internet, correo electrónico, memorias extraíbles, discos compactos, entre otros, tomadas como expresiones de normas legales, de observaciones teóricas, o de proyectos educativos para modificar la práctica.

El registro de una revisión documental se puede realizar con instrumentos como las fichas de identificación y las fichas de investigación. En las fichas de identificación se registran los datos correspondientes a la fuente de información, son llamadas también como fichas bibliográficas. En las fichas de investigación se registran los datos básicos que se relacionan con las teorías y conceptos propios de la investigación. Este registro es útil para organizar e interpretar la información. Según Gómez et al. (2012):

Al revisar, organizar y analizar el material con el que se cuenta, se puede valorar si los datos recolectados son suficientes para realizar el trabajo escrito; además, ordenar las fichas

también permitirá revisar la secuencia lógica del tema, facilitando el análisis y la valoración de los distintos enfoques o comentarios sobre el tema en particular. Cuando organizamos nuestras fichas, estamos ordenando las ideas, y de alguna manera damos pauta al primer borrador de cada uno de los capítulos que formarán parte de la investigación. De igual forma, las fichas además de ser importantes para la investigación actual, también nos permitirán tener datos para trabajos posteriores, o probablemente para nuevas investigaciones (p. 50).

Jorge Uribe (2013) indica que el análisis documental permite “dar sentido a los complejos fenómenos sociales de hoy y a contribuir en la producción de un nuevo conocimiento en ciencias sociales” (p.197). Este análisis permite la comprensión del problema social a investigar y ayuda a determinar nuevos problemas, plantear hipótesis y consultar nuevas fuentes de información (Uribe, 2013). Así, el análisis documental integra estudios sobre el desarrollo teórico de las categorías de análisis e incorpora técnicas acordes con el objeto de investigación, como son las matrices de análisis, tanto de los documentos escritos como los audiovisuales.

Desde la perspectiva de Uribe (2013) El análisis documental, al permitir la construcción de nuevo conocimiento, presenta cuatro características principales:

Figura 6. Características de la investigación documental

Construye nuevos conocimientos	Es insumo de los estados del arte	Es la base para nuevos documentos	Es por naturaleza hermenéutico
•Obedece a los objetivos, al diseño y a las necesidades de la investigación, siendo el punto de partida para la indagación.	•Permite una revisión de lo escrito y publicado sobre el tema de investigación evidenciando tendencias y mege-tendencias.	•Implica el análisis de la información desde la abstracción científica. Ayuda a transfromar, actualizar o perfeccionar dicha información.	•Obedece a procesos inductivos (recolección y sistematización) y deductivos (interpretación y construcción teórica) desde los principios epistemológicos y metodológicos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Uribe (2013, p.198).

Al tener en cuenta las características definidas dentro de la revisión documental, se presentan también los principios y tipos de esta metodología. Desde la perspectiva de Hoyos (2000), existen cinco principios que orientan la revisión documental:

- Finalidad: se relaciona con la consecución de los objetivos de la investigación y la identificación de los conocimientos existentes sobre el tema de indagación.
- Coherencia: busca garantizar la unidad interna entre las fases, las actividades y los datos propios de la investigación.
- Fidelidad: para garantizar que el proceso de recolección y transcripción de los datos sea transparente y verás.
- Integración: permite evaluar la información en cada una de sus unidades de análisis, núcleos temáticos y en su conjunto en general.
- Comprensión: asegura que la construcción teórica permita generar conclusiones de la temática estudiada.

Ahora, respecto a la tipología existente dentro de la revisión documental, Uribe (2013) califica dos grandes grupos: según su profundidad analítica y según el objetivo a alcanzar. A partir de la profundidad analítica se pueden establecer revisiones informativas, que dan cuenta de una información relevante sobre un tema sin un análisis profundo de los datos, y revisiones argumentativas, que se direccionan a resolver una hipótesis o pregunta de investigación.

Por su parte, en las revisiones relacionadas con el objetivo a alcanzar se presentan: 1. estudios de desarrollo teórico que buscan nuevas conceptualizaciones o modelos interpretativos; 2. Estados del arte o reseñas críticas que enfatizan en el estado del conocimiento, 3; Estudios comparados basados en las similitudes, las diferencias, las tendencias, las características, los problemas o las dimensiones de un tema de estudio; 4. Estudios sociales, culturales o educativos que buscan generar una compilación; 5. Revisiones bibliográficas que se basan en fuentes documentales de carácter bibliográfico.

A partir de lo planteado, para la presente investigación, se tiene en cuenta que la revisión documental ha permitido tanto la consecución del estado del arte como el análisis e interpretación de la información que se compara con el fin de dar respuesta a la pregunta y a los objetivos que determinan la indagación, establecer un nuevo conocimiento. Para ello, se indica que la revisión

fue de tipo argumentativo como objetivo para realizar un estudio comparado entre Colombia y España.

Las etapas desde las que se estructuró la revisión documental de esta investigación contemplan diferentes procesos y momentos. Inician con la búsqueda de material bibliográfico, hasta la publicación del análisis realizado. En este sentido, en la tabla 5 se retoman las etapas y procesos de la revisión documental para las ciencias sociales planteadas por Uribe (2013):

El proceso de revisión documental en la presente investigación, para la etapa preparatoria y de recopilación, tuvo en cuenta el cúmulo de investigaciones y publicaciones académicas de los últimos 10 años, la legislación educativa de Colombia y España, los textos escolares con presencia en Colombia y España y los proyectos curriculares de ambos países. Estos elementos son más explícitos en la tabla 6.

Tabla 5. Procesos, etapas y pasos de la revisión documental

Procesos transversales	Búsqueda - Descripción - Catalogación – Selección – Organización - Análisis – Interpretación.		
Etapas	Preparatoria y de recopilación:	Descriptiva – analítica - interpretativa:	Divulgación y publicación
	Se conocen los antecedentes sobre la información.	Se realiza lectura, análisis y decodificación.	Se elabora un nuevo documento.
Pasos	Abordaje del tema Búsqueda de fuentes de información Selección de documentos	Recopilación de la información Procesamiento de la información	Comunicación de la información

Fuente: Elaboración propia a partir de Uribe (2013, pp. 201, 202, 203, 204).

Tabla 6. Fuentes documentales para la recolección de información

Tipo de documento	Documentos	Periodo de Producción
Producciones académicas	Investigaciones y publicaciones sobre en enseñanza de la ciudad en Colombia, España y otros países de Suramérica	Últimos 10 años 2014-2024

Legislación Educativa	Real decreto 217 para la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (España); Ley 115, ley General de educación (Colombia)	29 de marzo de 2022 para la legislación española y 8 de febrero 1994 para la legislación colombiana
Libros de texto escolares	Editoriales Vicens Vives, Libres y Libros, Editorial SM, otras disponibles en Colombia y España	ediciones de los últimos 8 años. 2016-2024
Proyectos curriculares	Producción de grupos Geopaideia y Gea-Clío	2010-2022

Fuente: Elaboración propia .

En la etapa descriptiva-analítica-interpretativa, y a partir del método comparativo crítico, se establecieron las variables para determinar los puntos de similitud y contraste entre los documentos seleccionados y con estos elementos, se construyeron las matrices que permitieron sistematizar la información decodificada. Por último, para la etapa de divulgación y publicación, se crea el informe de investigación y se realiza la propuesta curricular y didáctica para una de las instituciones educativas con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la ciudad a partir de la relación entre los documentos teóricos y la práctica en el contexto escolar.

De esta manera, a partir de la revisión documental, se hace necesario implementar el método de comparación crítica, el cual se describe a continuación, y que permite considerar las variables de análisis e interpretación de la información recopilada en este primer momento metodológico de la investigación.

3.2 El método comparativo crítico para comprender la enseñanza de la ciudad

Para la investigación social desde el enfoque cualitativo, el método comparativo crítico no solo atiende a criterios para definir semejanzas y diferencias entre elementos o fenómenos sociales; implica también interpretar significados, contextos y procesos, al respecto Nohlen (2020), señala:

De la práctica del uso de la expresión “método comparativo” resultan dos entendimientos básicos: uno en sentido amplio y otro en sentido estricto. Para el primero sería más propio hablar de “comparación” o de “comparar”: el concepto de método debería estar reservado para aplicar de forma planeada la comparación, a fin de alcanzar el conocimiento científico.

En el ámbito de esta comprensión, en sentido amplio, se distinguen para la comparación diferentes asignaciones significativas y funcionales [...] El método comparativo, en sentido estricto, trata de investigar las relaciones causales e intenta aislar factores que puedan considerarse causa (variables independientes) de un efecto (variables dependientes), en lo que se conoce como causalidad (pp. 43-44).

En este sentido, el método comparativo tiene implicaciones para: determinar los procedimientos del método científico, sistematizar experiencias sociales para la formación de conceptos, interpretar la realidad social, comprender lo desconocido, establecer nuevos descubrimientos y sistematizar especificidades. Respecto a los ámbitos de aplicación, al volver a Nohlen (2020), en el método comparativo se presentan: el objeto (estructuras amplias o segmentos), el contexto (homogéneo o heterogéneo), el tiempo (diacrónico, sincrónico o diferido), el espacio (estatal, interestatal, supraestatal, global), y las estrategias de investigación (concordancia y diferencia). Para la presente investigación se tienen en cuenta los anteriores presupuestos metodológicos y ámbitos de aplicación para identificarlas variables comparativas entre las realidades educativas en Colombia y en España frente a los niveles de análisis propuestos a partir de las condiciones de cada contexto. Este propósito teniendo en cuenta que el método comparativo, desde la perspectiva de Nohlen (2020), posee una disposición para la comparación, una diferenciación de conceptos y un nivel de abstracción que permiten dar un significado a la realidad social y construir una teoría.

Para Torres (2021) el método comparativo “se constituye en un laboratorio que al confrontar dos fenómenos permite formular hipótesis, corroborar o descartar las mismas, ofrecer explicaciones alternas y acercarse objetivamente al entendimiento del acontecimiento” (p. 287). Dicho método, aunque ya utilizado desde Tucídides (460-395 a.C.), desde el siglo XX se ha consolidado en una forma de indagación social. Por su parte Morlino (2010) indica: “...el objetivo primordial de la investigación comparada es proporcionar la explicación de un fenómeno dado, es decir, establecer un nexo causal entre los estados de una o varias propiedades o variables” (p. 32).

Para Collier (1994)⁹ el método comparativo presenta cuatro aspectos fundamentales: primero, como un modo intuitivo de comprender el mundo; segundo, aporta a la capacidad de descripción y es un estímulo para la formación de conceptos; tercero, proporciona criterios para someter a verificación las hipótesis; y cuarto, contribuye al descubrimiento, por vía inductiva, de nuevas hipótesis y a la construcción de teorías.

Desde su diseño metodológico, el ejercicio de comparación, a partir de la concepción de Pérez (2007), parte de una pregunta de investigación de la cual se deriva una respuesta tentativa o hipótesis la cual está compuesta por tres elementos básicos: una variable dependiente (o el fenómeno que se busca explicar), una o más variables independientes (o factores explicativos), y una relación causal que puede vincular a ambas (y que el método comparativo apunta a verificar). Siguiendo a Pérez (2007), el método comparativo presenta varias estrategias que se resumen a continuación:

Tabla 7. Estrategias en el método comparativo

Selección de casos	Consiste en la selección de los casos paradigmáticos del fenómeno a explicar. La selección de variables puede estar enfocada en las similitudes (cuando los casos son disímiles) o en las diferencias (selección de casos positivos con unos atributos en común y de casos negativos sin atributos comunes). En el caso presente, son los libros y artículos escritos por académicos de Iberoamérica sobre enseñanza de la ciudad, los lineamientos curriculares nacionales de España y Colombia y los libros de texto de seis editoriales sobre la forma como se enseña la ciudad.
Causalidad múltiple coyuntural y	Consiste en articular múltiples factores de una misma coyuntura para explicar una hipótesis o resultado. Para este caso se tienen en cuenta los principios de la lógica proposicional: <i>no</i> (refleja ausencia), <i>y</i> (representa conjunción), <i>o</i> (representa disyunción) y <i>si X, entonces Y</i> (refleja implicación de una relación causal). Un ejemplo a manera de conjetura sería: si mejoramos la formación académica se podrán conseguir mejores resultados en la enseñanza de la ciudad.
Análisis causal configurativo	Busca el análisis de configuraciones causales de manera sistemática. Para este análisis se pueden presentar tres situaciones: identificar condiciones necesarias (selección de casos y sus condiciones causales), identificar condiciones suficientes (comparar todos los casos en función de las configuraciones causales) e identificar condiciones necesarias y suficientes (integra las dos anteriores). Para mejorar la enseñanza de la ciudad es preciso un ámbito institucional y una iniciativa personal docente.

⁹ Citado por Torres (2021). El método comparativo en la investigación social y en el análisis histórico. *Historia y Espacio*. 17(57). 285-310. <https://doi.org/10.25100/hye.v17i17.10117>

Fuente: Pérez (2007). Elaboración propia.

Debido a las diferencias y particularidades de los escenarios escolares es difícil la generalización de los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los productos documentales. Por lo cual, desde las especificaciones metodológicas de este apartado, se ha optado por incluir el análisis de prácticas y proyectos de innovación didáctica sobre la enseñanza de la ciudad. Este nivel de análisis permite sistematizar las especificidades de la praxis escolar y analizar las posibles desarticulaciones entre las escalas de formulación teórica, la producción de libros escolares y los procesos de enseñanza, reflexión y construcción del medio urbano.

3.3 Proyectos de innovación didáctica sobre los estudios urbanos

Múltiples investigaciones y reflexiones respecto a la didáctica de las ciencias sociales, específicamente, de la geografía, demuestran que existe una marcada tendencia a concebir la geografía como un campo de estudio descriptivo y enumerativo. En el caso de la didáctica relacionada con la ciudad y los estudios urbanos, esta sigue siendo marginal en los escenarios educativos. No obstante, en las últimas décadas, desde diferentes grupos de investigación y redes académicas, se evidencia una preocupación por involucrar los aspectos sociales y urbanos en las perspectivas investigativas, pedagógicas y didácticas de la geografía.

En el contexto iberoamericano se han generado investigaciones cuyo propósito es evidenciar la importancia de la innovación en los procesos didácticos respecto a las estrategias, los recursos y el mejoramiento de los procesos de aprendizaje a partir de la relación entre la teoría y la práctica. Pensar la innovación implica una relación con la investigación educativa. Para Souto (2013) “...la investigación educativa tiene por objeto mejorar la enseñanza y aprendizaje; y por ello solventar o paliar los dilemas de la educación básica en tres ámbitos precisos: las relaciones de aula, las del centro escolar y las derivadas de la inserción en una comunidad social del barrio o localidad” (p.3). Por lo tanto, es asunto de la presente investigación pensar en un proceso de innovación didáctica a partir de la investigación educativa que involucre las particularidades de los contextos (Colombia y España), y la relación de los actores educativos con el ámbito urbano para mejorar los procesos de aprendizaje sobre la ciudad y la formación ciudadana. Esto desde una comparación crítica de las diferentes variables de los niveles establecidos.

En el ámbito de las ciencias sociales, según lo indagado por Souto (2013), se pueden evidenciar cinco campos de intereses en la investigación: epistemología disciplinar, marco curricular y recursos de programación; aprendizaje de los alumnos y representaciones sociales; didáctica del patrimonio; y cultura docente. No obstante, siguiendo a Souto, la apropiación de estas investigaciones en los docentes es mínima, esto debido a tres factores preponderantes, a saber:

- La dispersión de los trabajos de investigación, que no se suelen ofrecer como programas para la innovación y mejora docente;
- Las metodologías del proceso de investigación, que se hace sin tener en cuenta los procedimientos de la investigación participativa, lo que genera un recelo del profesorado de la enseñanza básica, que se ve a sí mismo como un ayudante de un trabajo ajeno y que ve los objetos de investigación lejos de sus preocupaciones;
- La falta de conexión con los problemas sentidos por el profesorado en los momentos de incertidumbre y escasa clarificación teórica (Souto, 2013).

Ante este panorama se busca que la presente investigación, además de convertirse en un aporte en la innovación didáctica en el campo de la geografía y de las ciencias sociales, tenga en cuenta la realidad socio-espacial de los sujetos desde su cotidianidad. Para cumplir este propósito se hace uso de los proyectos curriculares escolares como materialización de la reflexión pedagógica y didáctica. Los proyectos curriculares permiten “...avanzar en el campo de la formación en la educación geográfica [a partir de] una dialéctica entre los intereses académicos y las necesidades de la escolarización básica” (Souto, 2013, p.5). De allí, que la importancia del desarrollo de la investigación y de la innovación educativa en geografía a partir de los proyectos curriculares, permiten relacionar las apuestas de los maestros con las necesidades e intereses de los estudiantes por medio de recursos y estrategias que potencien la interpretación y la construcción del conocimiento sobre la ciudad como espacio geográfico: “los proyectos curriculares [permiten] entroncar las experiencias docentes con propuestas de investigación en el ámbito del aprendizaje del alumnado” (Souto, 2023, p.6).

Ahora, como el propósito de la investigación educativa es el de mejorar la práctica desde la innovación, es pertinente comprender el contexto legislativo, las realidades del aula y la capacidad para formular y resolver problemas socio-espaciales. Como punto de partida se tienen

en cuenta las ideas de los estudiantes que, desde el enfoque del constructivismo y el de las representaciones sociales, permiten identificar y caracterizar los significados subyacentes en la construcción del conocimiento. A partir de este insumo, se plantean las estrategias que permitan pasar del conocimiento cotidiano a uno reflexivo crítico desde el cuestionamiento, la reflexión, la conceptualización y la teorización.

Es así que, bajo la intención de generar propuestas de innovación a partir de la investigación educativa para la enseñanza de la ciudad, se presentan a manera de ejemplo algunas propuestas didácticas que en el ámbito iberoamericano han sido resultado del interés de los docentes por transformar o mejorar las experiencias educativas y del trabajo en red a escala regional. Para ello, se toman experiencias de sistematización del encuentro de conmemoración de los 10 años del Geoforo Iberoamericano (2019) y una reciente publicación en la revista *Ar@cne* (2023).

Tabla 8. Publicaciones relacionadas con proyectos de innovación

Publicación	Trabajo	Autor(es)	Descripción
La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano o. (Rodríguez, Palacios y Souto. 2019)	Las salidas pedagógicas: ejes de articulación curricular	Johan Lombo (pp.191-200)	A partir de la discusión del Geoforo Iberoamericano se exponen los principales puntos de las salidas de campo en la educación geográfica para desarrollar habilidades sociales. Se propone la aplicación de salidas de campo con el fin de abordar el concepto de espacio geográfico.
	El entorno cercano, salidas de campo y la enseñanza de las ciencias sociales	Nancy Palacios y Aparecida De Sousa (pp.220-235)	Se reflexiona sobre los aportes realizados desde Colombia, España, Portugal, Brasil, Chile y Argentina a los debates 21 y 22 del Geoforo Iberoamericano, acerca del entorno cercano, salidas de campo y la enseñanza de las ciencias sociales.
	Educación geográfica: aprender y enseñar en la ciudad	Yeimy Barbosa (pp.263-275)	Se reflexiona sobre los aportes de la educación geográfica en relación con el medio ambiente y la ciudadanía como escenario para la apropiación social del espacio y para la toma de decisiones sociales, políticas y administrativas. Enfatiza, en el cuidado de lo público y la manera como los actores cambian las formas de concebir, percibir y vivir el lugar.

	La política y la participación ciudadana como tema del debate en el Geoforo	José A. Santiago R. y Sérgio Claudino (pp.276-290)	Se enfoca en cómo la enseñanza de la geografía debe considerar como tarea básica fortalecer la conciencia crítica y constructiva en los estudiantes con el propósito de afianzar su intervención política y sensibilizar su participación política en la vida comunitaria.
	Recorridos urbanos en espacios bogotanos: una apuesta para la formación ciudadana con perspectiva espacial	Dayana Álvarez, Jhonnatan Perico, Daisy Sánchez, Wilson Vásquez, Brandon Zambrano, Liliana Rodríguez y Diana Soler (pp.348-362)	La propuesta integra la geografía y la pedagogía con el diseño y ejecución de recorridos urbanos en espacios bogotanos de la localidad de La Candelaria, sector emblemático por sus huellas históricas y culturales próximas al emplazamiento inicial de la ciudad.
	Espacialidad del pensamiento geográfico en las calles bogotanas. A propósito de un recorrido por el barrio las nieves	Luis Castellanos, Milton Moreno, Nicol Santana y Alexander Téllez. (pp.363-378)	Describe los aportes de un recorrido urbano en el Barrio Las Nieves de Bogotá a partir de la identificación de los rasgos de una espacialidad urbana del centro de la ciudad y las calles como escenarios de difusión de las ideas de la vida pública.
Ar@cne. Revista electrónica en internet sobre geografía y ciencias sociales. (Souto, 2023).	Las imágenes fotográficas de los espacios urbanos. La percepción espacial del medio urbano en adolescentes de Bogotá, Valencia y São Paulo	Luis Torres (2023)	Se presenta la fotografía como una categoría de análisis, una técnica de investigación y un lenguaje que abarca la cotidianidad, las vivencias y las experiencias de los estudiantes de educación básica secundaria en tres ciudades de Iberoamérica: Bogotá, Valencia y São Paulo. Los elementos analizados sirvieron para generar la propuesta didáctica que, desde la composición de la imagen fotográfica para avanzar en la construcción del conocimiento espacial, temporal y social de la ciudad.

	Confluencias y bifurcaciones entre la rambla paralela y Casablanca La Bella. Diálogos con las geografías irónicas y viscerales en la obra de Fernando Vallejo	Jeffer Chaparro (2023)	Es una aproximación geográfica a la obra literaria de Fernando Vallejo para analizar espacios y espacialidades personales, el devenir de las ciudades y los territorios, las formas de apropiación territorial presentes en la narrativa y los conflictos y las tensiones en las zonas urbanizadas.
GeocritiQ	La mezcla social como solución a las desigualdades en las ciudades	Claire Court (2023)	Explica cómo la mezcla social involucra la convivencia en el mismo espacio de diferentes grupos sociales, étnicos y generacionales. Su escala geográfica puede ser un edificio, una manzana, un barrio, un distrito o una ciudad y sus consecuencias frente a la segregación, la marginalización, la exclusión, la gentrificación, la eficiencia económica y la equidad distributiva. El objetivo es demostrar la necesidad de la creación de mezcla social en el espacio, incorporándose en la planificación urbana, para mejorar el bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos.

Fuente: Elaboración propia con base en: Rodríguez, Palacios y Souto (2019); y Souto (2023).

3.4 Los instrumentos a partir del método comparativo y la revisión documental

Teniendo como referentes metodológicos la revisión documental y el método comparativo, el primero como base para identificar lo que se ha hecho y lo que se ha publicado, y el segundo como ejercicio de comparación entre los dos países, se presenta a manera de síntesis la siguiente matriz que involucra como variables el tipo de instrumento, el espacio, el tiempo, el número de casos y las variables contextuales dentro de la investigación:

Tabla 9. Instrumentos metódicos dentro de la investigación

Instrumento	Acciones	Capítulo	Espacio	Tiempo	Número de casos	Variables contextuales

Revisión documental	De autores - investigadores españoles, colombianos, latinoamericanos y portugueses sobre estudios, propuestas y acciones para la enseñanza de la ciudad. Identificar tendencias, intereses y temáticas. Producto: matriz comparativa	Cuarto	Interestatal	Diacrónico	32	heterogéneas
Revisión documental	De lineamientos curriculares en España: LOMCE y Colombia: DBA y Estándares en Ciencias Sociales, para identificar la adaptación de los contenidos teóricos y académicos sobre las apuestas curriculares en la enseñanza de la ciudad. Producto: Cuadro comparativo con rutas de secuencialidad de contenidos urbanos	Quinto	Interestatal	Diacrónico	2/8	homogéneas
Revisión documental	De seis series de libros de texto, tres de España y tres de Colombia. SM, Vicens Vives, Libros y Libros y Anaya. Para identificar niveles de secuencialidad, profundidad y pertinencia, además del porcentaje de la presencia de la <i>polis</i> , <i>civitas</i> y <i>urbs</i> . Producto: matriz comparada de 24 libros de texto, 4 por editorial de sexto a noveno en Colombia, y de 1 a 4	Sexto	Interestatal	Sincrónico	6/24	heterogéneas

	ESO en España.					
Entrevistas a profesores innovadores	Cuatro profesores innovadores en Colombia y cinco en España para conocer aportes, experiencias innovadoras y formas como enseñan el medio urbano. Producto: Cuadro comparativo de experiencias pedagógicas y didácticas en ambos países.	Séptimo	interestatal	diacrónico	9	homogéneas
Escritos de los estudiantes	En seis instituciones educativas. Tres en Colombia y tres en España, en total 120 estudiantes; para identificar qué han aprendido sobre la ciudad y sus experiencias personales y colectivas con el espacio habitado. Producto: matriz comparativa de los dos países y de las IE.	octavo	Interestatal	Diacrónico	120	heterogéneas

Fuente: Elaboración propia.

La selección de documentos se ha hecho por conveniencia del autor, bajo el criterio de que existieran en los dos países con producción distinta de contenidos, uno exclusivo de España y otro de Colombia. En el caso del marco jurídico, se privilegiaron las normativas con incidencia en los entrevistados y observados. La selección documental de los investigadores se guio por la pertinencia de los mismos para las propuestas de *urbs polis* y *civitas* para los análisis urbanos. Este proceso fue complementado con la realización de encuestas a algunos académicos especializados en la enseñanza de la ciudad, procedimiento que no cambia la metodología cualitativa de la investigación, sino que se recurre al enfoque descriptivo de la encuesta como instrumento de recolección de información y acercamiento a la realidad investigada (Torrado, 2009).

Los libros de texto fueron seleccionados según la disponibilidad y su relevancia en el mercado español y colombiano. Por otro lado, para las entrevistas se eligieron profesores identificado/as como innovadores en sus prácticas escolares. Se realizaron entrevistas a diez profesores, cuatro en la ciudad de Bogotá y seis en la ciudad de Valencia, quienes enseñan Ciencias Sociales, Geografía e Historia, todo/as con más de 10 años de experiencia docente. Lo/as profesores han apostado por estrategias didácticas que se consideran innovadoras a juicio del autor. Las entrevistas a los profesores españoles se llevaron a cabo entre el 16 y el 21 de junio de 2022. En el caso de las entrevistas a los profesores colombianos se realizaron entre febrero y diciembre de 2023.

Tabla 10. Profesores entrevistados

Profesor	Fecha	Lugar	Duración m/s
S. Martínez	16 de junio de 2022	Localidad de Patraix	29.50
M. Belinchón	16 de junio de 2022	Plaza España- Valencia	25.20
M. Blai	16 de junio de 2022	Plaza España -Valencia	21.20
A. Mira	19 de junio de 2022	IE Andreu Alfaro Paiporta	27.48
J. Durá	20 de junio de 2022	IE Orriols – Valencia	27.24
V. Perís	21 de junio de 2022	IE Font Sant Lluís - Valencia	28.16
L. Torres	7 de febrero de 2023	Chapinero – Bogotá	33.16
C. Parra	8 de febrero de 2023	Usaquén – Bogotá	29.21
O. Hurtado	8 de febrero de 2023	Puente Aranda – Bogotá	20:43
L. Gómez	4 de diciembre de 2023	Parque Central Bavaria - Bogotá	20.25

Fuente: Elaboración propia con base en la transcripción de las entrevistas a profesores innovadores en Colombia y Valencia (Anexo 2).

Finalmente, para el quinto nivel de investigación se analizaron materiales elaborados por los estudiantes seleccionados según la posibilidad de colaboración de los profesores. El acercamiento a los estudiantes se hizo a partir de un escrito. Los profesores de las instituciones educativas: IE Font Sant Lluís, IE Andreu Alfaro y la IE Orriols en Valencia, así como los profesores de los colegios IED General Santander e IED Francisco Primero SS, en Bogotá, les pidieron a sus estudiantes elaborar cartas en las que se pudiera evidenciar sus conocimientos de la

ciudad desde *polis*, *civitas* y *urbs*. Las preguntas para elaborar la carta se entregaron a lo/as profesores innovadores que fueron entrevistados, para que sus estudiantes de grados octavo, noveno y décimo en Colombia y segundo, tercero y cuarto de ESO en España hicieran los escritos.

En las preguntas que se entregaron, me presento como una persona interesada en viajar y conocer el mundo, les expreso que deseo conocer su ciudad y que, para ello, me cuenten diferentes aspectos de lo que saben de sus ciudades. Como se ve se, preguntan sobre aspectos del pensamiento espacial cotidiano, así como de una reflexión sobre los aspectos morfológicos, sociales y políticos de la ciudad donde viven. Lo/as profesores aplicaron las preguntas como ejercicios en clase, por lo que no hubo un criterio de selección definido. A continuación, el texto que se le entregó a los profesores para que los estudiantes pudieran realizar la actividad.

Invítame a conocer tu ciudad

Estimado estudiante, mi nombre es Mario Fernando Hurtado, soy un geógrafo colombiano y me gusta mucho viajar y conocer diferentes lugares del mundo. Quiero conocer tu ciudad y como sé que estás en la escuela quiero que me escribas una carta donde me cuentes los siguientes aspectos.

- 1. Escribe algo sobre ti (dónde vives, qué te gusta hacer en los tiempos libres...)*
- 2. ¿Qué me recomiendas conocer en tu ciudad?*
- 3. ¿Qué lugares no debería conocer? ¿Por qué?*
- 4.Cuál es la mejor manera de conocer los lugares que me sugeriste.*
- 5. ¿Cuál es la mejor manera de orientarme, para llegar a los lugares que me recomiendas?*
- 6. Diseña un recurso en el que indiques el punto de partida y el recorrido sugerido que consideres mejor.*
- 7. Advertirme sobre los peligros o cuidados que debo tener.*
- 8. Por último, cuéntame qué piensas de tu ciudad y cómo la pasas allí.*

Elabora el escrito en una o dos páginas. Muchas gracias por tu colaboración. Mario F Hurtado.

Cómo se aprecia en los esquemas anteriores, la revisión documental y el método comparativo son el horizonte metodológico de la investigación que además al apoyarse en las experiencias de educadores y la intervención con estudiantes de tres instituciones educativas de España y tres de Colombia, requiere de unos compromisos éticos dentro del marco del levantamiento de la información.

Para el diseño metodológico se indica que, aunque la investigación tiene un carácter cualitativo, se acude a técnicas de tipo cuantitativo para complementar la información que los autores, en el nivel 1 de análisis, han aportado sobre su autoría de textos escolares.

A partir de esta premisa, dentro de la investigación de carácter cuantitativo, el estudio no experimental se presenta como una opción para el tratamiento de la información donde no existe una manipulación de las variables. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) “...no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos” (pp. 205-206).

En este sentido, dentro de la presente investigación, y para responder al objetivo específico de “establecer la relación entre los libros de texto y la práctica pedagógica de los educadores desde el marco de la innovación, la investigación en geografía y en los estudios urbanos”, se plantea un ejercicio no experimental de carácter longitudinal donde se busca relacionar la experiencia docente de los autores de textos escolares dentro de sus decisiones en la producción de contenidos en los materiales didácticos, y desde allí, como lo enuncian Hernández, Fernández y Baptista (2006) hacer inferencias respecto a los cambios, sus determinantes y sus consecuencias.

Para este ejercicio, se planteó como técnica de investigación una encuesta por muestreo que, como lo señala Corbetta (2010) “...recopila información preguntando directamente a los sujetos implicados en los fenómenos sociales estudiados” (p. 146). Como instrumento de

recolección de la información se diseñó un cuestionario para establecer las tendencias respecto a la experiencia docente. El formulario fue enviado a dos grupos de comunicación de investigadores cuyas producciones analíticas fueron analizadas en esta investigación, se privilegiaron lo/as investigadores de la Redladgeo y el Geoforo iberoamericanos. Las 25 respuestas analizadas fueron de quienes atendieron al formulario. La batería de preguntas consistió en las siguientes formulaciones:

- ¿Tiene experiencia en docencia escolar, primaria o secundaria?
- ¿Cuántos años de experiencia posee en la enseñanza escolar?
- ¿Hace cuánto finalizó su experiencia como profesor (a) de escuela o educación escolar?

3.5 Los compromisos éticos de la investigación, autorizaciones y permisos

Dentro de cualquier proceso de investigación, incluida la investigación cualitativa, los compromisos éticos se convierten en columna vertebral para el desarrollo metodológico en cuanto a la recolección, análisis, sistematización y socialización de los datos y resultados de la indagación. En términos generales, los compromisos éticos para la investigación contemplan la protección de los datos personales de los participantes para proteger su libertad y privacidad desde los principios de autonomía (toma de decisiones personales), beneficencia y no malevolencia (evitar daños a los participantes por acción u omisión), y justicia (desde la imparcialidad y la equidad).

Sin embargo, la dimensión ética en las investigaciones sociales además de contemplar los principios antes mencionados, se enmarca en el reconocimiento de las características sociales y culturales de las comunidades con las cuales se desarrolla una investigación. Al respecto Taborda y Pérez (2020) explican que la investigación basada en la dimensión ética:

...no solamente [está] encaminada a “hacer lo correcto”, sino a ir afianzando el concepto de “investigación sin daño” y “ética de la investigación”. En relación con este último concepto, abogamos [...] por una ética “situada” [...], tratando de superar la idea de una ética “neutral”, o incluso de una ética “vacía”, en la que los rasgos culturales y ante todo humanos de las personas con quienes se interactúa, no son debidamente tenidos en cuenta por quienes investigan (pp.2-3).

De allí que, elementos como los instrumentos para la recolección de la información y los consentimientos informados, permitan y garanticen la participación de los sujetos dentro de la investigación, siendo importante tanto la manera como se llega al sujeto o a la comunidad, como la manera en que se reforman y retroalimentan los resultados a ese mismo sujeto o comunidad, “En últimas, se trata de entender la investigación como un proceso ético complejo e integral, en el que no solamente se desarrollan herramientas “de entrada”, sino también “de cierre” (Taborda y Pérez, 2020, p. 3).

Contemplar los compromisos éticos de la investigación, conlleva a enunciar algunos de los posibles riesgos que puede conllevar el desarrollo del trabajo de campo. De esta manera se puede presentar daños a la salud o a la dignidad, por revelación de información y a la sociedad. Por lo tanto, y según lo enuncia Hall (2017) es importante contemplar cuatro elementos básicos: integridad, dignidad, privacidad y bienestar social. Respecto a este último, Hall (2018) señala tres puntos clave para el desarrollo de las investigaciones: 1) involucramiento colaborativo de la comunidad, 2) evitar la discriminación y estigmatización y 3) beneficios y bienestar sociales.

Al considerar los principios y puntos enunciados, un instrumento que permite materializar parte de este propósito es el consentimiento informado, siendo un instrumento necesario de consulta y que reivindica el respeto por la autonomía de las personas y la dignificación del procedimiento y sus resultados. Siguiendo a Hall (2018), los consentimientos informados se caracterizan por tres aspectos:

- Capacidad para decidir: Implica un conocimiento de los hechos que rodean la investigación.
- Libertad de decisión: Se trata de la ausencia de cualquier tipo de coacción o daño.
- Información adecuada: Se trata de proporcionar información relacionada con el estudio, misma que debe incluir el procedimiento que se llevará a cabo, la explicación detallada de los riesgos y beneficios, el propósito de la investigación y el derecho del participante a rechazar su participación.

De esta manera, el pensar el compromiso ético de la investigación, implica, además del respeto por la autonomía, generar las condiciones de reconocimiento y confidencialidad por la

dignidad individual y colectiva. Y es desde estos parámetros que los instrumentos de recolección y análisis de la información se basan en la dimensión ética de la investigación.

Para concluir este apartado, el proceso de análisis de datos implica la organización, clasificación y evaluación de la información recolectada. En el caso de datos cualitativos, el análisis temático o la codificación inductiva son técnicas comunes para identificar patrones y temas recurrentes, así, la validez y la fiabilidad de los datos obtenidos deben ser evaluados para asegurar que los resultados reflejan de manera precisa el proceso escalar definido. En entrevistas, esto puede implicar la triangulación, la verificación con los participantes o la revisión por pares.

Capítulo 4. Primer nivel: la teoría sobre la enseñanza de la ciudad en los referentes académicos

Lo que se denomina primer nivel, corresponde a una revisión documental para identificar qué se ha escrito en los últimos años sobre la enseñanza de la ciudad desde la perspectiva de *polis*, *civitas* y *urbs* en España y América Latina. Aunque la tesis se enfoca en los procesos comparados de la enseñanza de la ciudad en Colombia y España, la revisión se amplía a Suramérica, debido a la limitada producción académica sobre el tema en el país andino, y frente a la presencia de la comunidad académica de las universidades Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas, de Antioquia y del Tolima que han desarrollado estudios sobre la enseñanza de la ciudad en el marco de la Redladgeo (Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía). En ese sentido, la red latinoamericana realiza una parte significativa de la producción intelectual sobre enseñanza de la ciudad, en especial, grupos de investigación de Colombia, Brasil, Argentina, Chile y Venezuela. Producciones que se analizarán en este apartado junto a la producción académica seleccionadas para analizar también los abordajes españoles.

En el presente capítulo se identifica qué intereses abordan los académicos universitarios sobre la enseñanza de la ciudad, las experiencias que se proponen llevar a la escuela y los grandes ejes de interés que tienen en ambas partes del océano, si son similares y qué campos emergentes surgen en ambos lugares del planeta. Pues, como bien es sabido, en el modelo tradicional del currículo, así como en el derivado de la Transposición Didáctica, los contenidos académicos disciplinares son muy relevantes para la elaboración de los contenidos escolares. Además de necesarios para construir explicaciones y formas más responsables de pensar el mundo articulando un “conocimiento poderoso” en tanto conocimiento no accesible en la casa o en el trabajo, pero con la capacidad de transformar la experiencia espacial (Cachinho, 2019).

En consecuencia, en este capítulo después de analizar las producciones realizadas en España y Suramérica, se ha valorado su incidencia en el mundo escolar, en especial al buscar las relaciones entre las investigaciones generadas y la posible aplicación docente para mejorar el aprendizaje del alumnado del sistema básico escolar.

Con este propósito, el capítulo se desarrolla en cinco epígrafes: en primera medida se abordan los referentes teóricos que en los últimos 30 años han generados propuestas y estudios

relacionados con la enseñanza de la ciudad y la ciudadanía en España. En un segundo epígrafe, la revisión documental de los referentes teóricos sobre la enseñanza de la geografía se centra en las propuestas de académicos de Suramérica en especial desde el trabajo conjunto de la Red Latinoamericana de Investigaciones en Didáctica de la Geografía (RedLadGeo). En un tercer momento se analizan diversos artículos relacionados con la didáctica de la geografía y la educación ciudadana. En el cuarto apartado se presentan los resultados del cuestionario aplicado a los docentes participantes en cuanto a su experiencia docente para, así, analizar su articulación con las categorías de *polis*, *civitas* y *ubrs*. Finalmente, el quinto apartado, plantea los retos por discutir luego del análisis documental realizado.

4.1 Los referentes teóricos en España

En los últimos 30 años han surgido en España autores que han desarrollado propuestas y estudios sobre cómo abordar la enseñanza de la ciudad y la ciudadanía; destaca Joan Pagès Blanch, quien ha abordado la enseñanza de la ciudad desde una perspectiva crítica y participativa. Su obra "La educación cívica en la escuela" (1999), así como artículos como "Educación geográfica y ciudad: de la geografía urbana a la educación en la ciudad" y "Geografía urbana crítica y enseñanza de la ciudad" son ampliamente citadas en el ámbito académico. Otro autor significativo es el sevillano Francisco García, de quien se revisó el libro "Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano, la relevancia educativa sobre las concepciones de la ciudad", de 2013. Por último, se han revisado los trabajos de Jaume Trilla Bernet sobre la idea de la ciudad educadora y la escuela de 2015, o los aportes de Ángel Pueyo entre otros artículos sobre ciudad, enseñanza y textos escolares. Igualmente se han consultado las síntesis producidas por la Asociación de Geografía Española y la Real Sociedad Geográfica de España en sus aportaciones internacionales.

Por último, entre los referentes revisados en España sobre educación geográfica y ciudad, se encuentra Xosé Manuel Souto, autor que ha investigado y escrito sobre la necesidad de incorporar la enseñanza de la ciudad en la educación geográfica, y destacado cómo la ciudad puede ser un recurso didáctico valioso para desarrollar habilidades geográficas y comprender la complejidad de los procesos urbanos desde el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. Con trabajos como Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades (1994), Ciudadanía y geografía (2005) o Educación geográfica y ciudadanía (2007).

Pueden agregarse referentes inscritos en los aportes portugueses como Sergio Claudino y Herculano Cachinho. Claudino ya ha sido referido en sus aportes a proyectos *Nós Propomos*, que busca la articulación escolar con el trabajo fuera de la escuela, desde instrumentos alternativos de formación política y articulaciones universitarias. Por su parte Cachinho (2019) insiste en el conocimiento geográfico poderoso como capacidad de raciocinio crítico, conectado con los conceptos disciplinares de la geografía, para el desenvolvimiento curricular y, sobre todo, para la acción transformadora del estudiante en un mundo dinámico y de crisis ambiental en el marco de la brújula de aprendizaje para la educación del futuro propuesta por la OCDE en 2016¹⁰.

El profesor Souto ha explorado cómo se pueden abordar las desigualdades y los problemas sociales en el entorno urbano, al fomentar el compromiso cívico y la participación ciudadana. Así, como proponer enfoques pedagógicos específicos para la enseñanza de la ciudad, el aprendizaje basado en proyectos, la educación crítica y el enfoque de la educación geográfica para la ciudadanía. Ha destacado también, la importancia de involucrar a los estudiantes en la investigación y el análisis de su entorno urbano, al fomentar el aprendizaje experiencial y significativo. Por último, se interesa por cómo la enseñanza de la ciudad puede contribuir a formar ciudadanos activos y comprometidos con su entorno urbano. Dentro de sus escritos indaga por las prácticas de participación ciudadana en la toma de decisiones urbanas, y ha reflexionado sobre cómo integrar estas experiencias en la educación para fomentar la responsabilidad y la acción colectiva.

Además de los autores mencionados, los escritos de investigación, los eventos académicos y algunos congresos, como los de la AGE, Geocrítica, AUPDCS, de grupos de la Redladgeo, el EGAL; y las convenciones nacionales de Educación geográfica han permitido identificar algunas categorías de enseñanza y temas de interés. A continuación, algunos estudios revisados para el caso español que se incorporaron, producto de investigaciones o experiencias didácticas que fueron socializados en eventos académicos de 2012 a 2023, es decir, los últimos 11 años de producción que aborda la *polis*, la *civitas* y *urbs* en la enseñanza de la ciudad.

Tabla 11. Estudios en el marco de *polis*, *civitas* y *urbs* en el ámbito español

¹⁰ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

Estudio	Autor -es	Año	Ideas destacadas
El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares ¹¹ Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. – Sevilla. ¹²	García, F.	1999 2014	abordar problemas sociales relevantes en el aula. el currículo integrado para la enseñanza de la ciudad y la ciudadanía como forma de producir materiales educativos. educación para la participación, desde la experiencia escolar. cultura escolar para fortalecer la conciencia socioambiental.
Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas. ¹³	Agudo A., Delgado, M., y Martínez, T.	2003	implementación del programa ciudad educadora. fortalecimiento de la ciudadanía. articulación con las políticas educativas. implementación de un programa de ciudadanía en la escuela.
La ribera del Pisuerga como contenido transversal para la enseñanza de la ciudad. ¹⁴	Delgado, J., González, E., Valbuena, M.	2018	estrategias de formación docentes. uso de la museología para conocer la ciudad. valoración del patrimonio histórico y ambiental. abordaje de los riesgos ambientales en las ciudades.
El profesorado innovador de Ciencias Sociales ante la educación patrimonial como contenido pedagógico para la formación de ciudadanía participativa. ¹⁵	Palacios L., y Delgado J.	2018	apuestas por la innovación educativa. uso del patrimonio para abordar temáticas espaciales. fortalecimiento de la participación ciudadana. diseño de estrategias pedagógicas

¹¹ García, F. (1999). *El medio urbano en la educación secundaria obligatoria* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.

¹² García, F. (2014) Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagés y A. Santiesteban (Ed.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 119-126). Univesitat Autònoma de Barcelona.

¹³ Agudo, A., Delgado, M., Martínez., T. (2003). Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas. Análisis del concepto. Aspectos principales del estudio. *Revista Española de Pedagogía*, 61(226). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol61/iss226/4>

¹⁴ Delgado, J. Gonzales E., Valbuena, M. (2018). La ribera del Pisuerga como contenido transversal para la enseñanza de la ciudad. En E, López., C, García., M, Sánchez (Ed.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp.35-36). Universidad de Valladolid

¹⁵ Palacios L., y Delgado, J. (2018). El profesorado innovador de Ciencias Sociales ante la educación patrimonial como contenido pedagógico para la formación de ciudadanía participativa. En E, López., C, García., M, Sánchez (Ed.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp.121-134). Universidad de Valladolid

			para enseñar la ciudad.
Enseñar y aprender desde el patrimonio. Un itinerario didáctico por la Murcia medieval. ¹⁶	Moreno-Vera J.	2018	historia medieval y ciudad. recorridos por el patrimonio histórico de Murcia. construcción de identidad a partir de la historia. enseñanza de la ciudad en el aula y con salidas de campo.
Qué conexiones hay entre la enseñanza de la Historia y la ¿Educación para la Ciudadanía global? ¹⁷	Santisteban A., y Tosello J.	2018	incorporación del concepto ciudadanía global. articulación entre historia y ciudadanía. enseñanza de la historia ciudad y territorio.
«La ciudad educadora». Instrumentos didácticos para el aprendizaje del entorno social y cultural en Educación Infantil mediante proyectos educativos: el ejemplo de Málaga romana.- Málaga ¹⁸	Calderón B.	2018	programa de ciudad educadora. abordar la enseñanza de la Edad Antigua. patrimonio histórico para comprender la evolución de las ciudades. la ciudad en la educación infantil.
Ciudad, ciudadanía y compromiso social en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. - Barcelona. ¹⁹	Gomes, P. et al.	2018	enseñanza de la ciudad. concepto de cívitas para la construcción de ciudadanía. enseñar para fortalecer la participación ciudadana. investigación social. ciudad educadora.
Una propuesta de ciencia ciudadana para la educación patrimonial:	Rivero, P., y Gil-Díaz, I.	2018	concepto de cívitas para las prácticas ciudadanas.

¹⁶ Moreno, J., y Vera, J. (2018). Enseñar y aprender desde el patrimonio. Un itinerario didáctico por la Murcia medieval. En E, López., C, García., M, Sánchez (Ed.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp.147-158). Universidad de Valladolid

¹⁷ Tosello, J., Santisteban, A. (2018). Qué conexiones hay entre la enseñanza de la Historia y la ¿Educación para la Ciudadanía global? En E, López., C, García., M, Sánchez (Ed.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp.759-768). Universidad de Valladolid

¹⁸ Calderón, B. (2018). «La ciudad educadora». Instrumentos didácticos para el aprendizaje del entorno social y cultural. En Educación Infantil mediante proyectos educativos: el ejemplo de Málaga romana en E, López., C, García., M, Sánchez (Ed.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp.895-906). Universidad de Valladolid

¹⁹ Gomes, A., Guillén, R., Hernández, A., Jaraíz, F., Barroso, M. (2018). Ciudad, ciudadanía y compromiso social. En la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. en E, López., C, García., M, Sánchez (Ed.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp.1039-1050). Universidad de Valladolid

Civitas. - Barcelona. ²⁰			la participación ciudadana desde la formación escolar. evaluación de competencias ciudadanas. el patrimonio para la apropiación de la ciudad.
Una propuesta didáctica en el entorno urbano para la formación de valores sociales en la educación infantil - Salamanca. ²¹	Sevilla J.	2013	fortalecimiento de los valores sociales. observación y conocimiento del entorno urbano valoración de los servicios públicos formación ciudadana
El interés de la investigación en el aprendizaje y la didáctica de la geografía. ²²	Souto, X.	2012	educación geográfica y ciudad. didáctica de la geografía para abordar temáticas relevantes. fines de la investigación y su implementación en el aula. medio local y patrimonio en el aula.
Las visiones del profesorado de ciencias sociales sobre el desarrollo de competencias de ciudadanía democrática en la Escuela Andorrana. ²³	Sala, S.	2022	ciudadanía y participación democrática. currículo para la educación democrática. problemas sociales controvertidos. currículo basado en vivencias.
Historia y Ciudadanía: Propuesta curricular del Colegio Madrid A.C. para la construcción de una ciudadanía activa, crítica y reflexiva. ²⁴	Suárez M., y Baños, S.	2022	historia y ciudadanía formación cívica y ética promover solidaridad y equidad. análisis de textos y fuentes.

²⁰ Rivero, P., y Gil-Díaz, I. (2018). Una propuesta de ciencia ciudadana para la educación patrimonial: Civita. En E, López., C, García., M, Sánchez (Ed.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp.1051-1060). Universidad de Valladolid

²¹ Sevilla, J. (2013). Una propuesta didáctica en el entorno urbano para la formación de valores sociales en la educación infantil. En J. Pagés y A. Santiesteban (Ed.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 107-118). Univesitat Autònoma de Barcelona.

²² Souto, X. (2012). *El interés de la investigación en el aprendizaje y la didáctica de la geografía*. En Castellar, S., Cavalcanti, L. y Copetti, H (Eds.), *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. pp.63-85. Xama Editora

²³ Sala, S. (2022). Las visiones del profesorado de ciencias sociales sobre el desarrollo de competencias de ciudadanía democrática en la Escuela Andorrana. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 105-112. Tirant Humanidades.

²⁴ Suarez, J., y Baños, S. (2022). Historia y Ciudadanía: Propuesta curricular del Colegio Madrid A.C. para la construcción de una ciudadanía activa, crítica y reflexiva. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 171-179. Tirant Humanidades.

El currículum de ciencias sociales como instrumento para educar en la participación ciudadana. ²⁵	Corrales, M.	2022	intervención didáctica para fortalecer la participación ciudadana. contenidos curriculares para la ciudadanía. elaboración de secuencias didácticas. elaboración de escritos de los estudiantes.
El museo como espacio para la conexión entre contextos de educación formal y no formal. Experiencia con alumnado del Máster del Profesorado en Educación Secundaria. ²⁶	Romero, G., y Marfil, R.	2022	aprovechamiento de la red de museos de la ciudad. sistema interactivo y nuevas tecnologías. articulación del museo con los contenidos curriculares. sentido crítico en la visita de los museos.
De la Biblioteca de Alejandría al Teatro de Dioniso: exploración didáctica del Mediterráneo histórico a través del videojuego como práctica de lectura multimodal. ²⁷	Méndez, J.	2022	alfabetización literaria digital. lectura multimodal en ciencias sociales. las ciudades antiguas del Mediterráneo desde los recursos tecnológicos. jugar, leer y escribir con las imágenes de las ciudades de la antigüedad.
¿Cuáles son las contribuciones del feminismo a la construcción de una ciudadanía crítica? Modelo analítico para incorporar la perspectiva de género y feminista a la educación para la ciudadanía. ²⁸	Subiabre, P.	2022	perspectiva de género para la educación ciudadana. concepción de los derechos humanos desde la perspectiva de género teoría feminista para la formación ciudadana transformar la ciudadanía de corte

²⁵ Corrales, M. (2022). El currículum de ciencias sociales como instrumento para educar en la participación ciudadana. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 181-190. Tirant Humanidades.

²⁶ Romero, G., y Marfil, R. (2022). El museo como espacio para la conexión entre contextos de educación formal y no formal. Experiencia con alumnado del Máster del Profesorado en Educación Secundaria. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 391-400. Tirant Humanidades.

²⁷ Méndez, J. (2022). De la Biblioteca de Alejandría al Teatro de Dioniso: exploración didáctica del Mediterráneo histórico a través del videojuego como práctica de lectura multimodal. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 525-537. Tirant Humanidades

²⁸ Subiabre, P. (2022). ¿Cuáles son las contribuciones del feminismo a la construcción de una ciudadanía crítica? Modelo analítico para incorporar la perspectiva de género y feminista a la educación para la ciudadanía. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 669-677. Tirant Humanidades

			androcéntrico.
La ciudadanía crítica en situaciones postconflicto: el programa adi-adian y una aproximación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales ²⁹	Sáenz, A., Arregi, J., y Ugalde A.	2022	resolución y prevención de conflictos a escala internacional. abordaje de situaciones problemáticas. introducción de puntos de vista para fortalecer la ciudadanía crítica.
¿Aprendizaje cooperativo sin valores cooperativos? Análisis de manuales escolares. ³⁰	Pons-Altés J., y Irigoyen, A.	2022	valores cooperativos como técnicas para que los estudiantes reflexionen. los libros didácticos no desarrollan los valores cooperativos. la cooperación para desarrollar valores como la solidaridad y la equidad. fortalecer el aprendizaje cooperativo crítico para que los estudiantes piensen de forma crítica.
La ciudad revisitada: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. ³¹	Asensi, E.	2022	redefinición del espacio de los estudiantes a partir de la cartografía. acercarse a formar cómo se representa el espacio urbano. incorporación de problemáticas urbanas como la gentrificación, degradación de los barrios o reorganización del tráfico.
Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria	De Miguel, R.	2013	Énfasis en el análisis de los libros de texto y la incorporación de la tecnología a partir de análisis bibliométrico. Apuesta por la enseñanza de la geografía en la escuela y su

²⁹ Saens, A., Arregi, J., y Ugalde, A. (2022). La ciudadanía crítica en situaciones postconflicto: el programa adi-adian y una aproximación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 745-753. Tirant Humanidades

³⁰ Pons-Altés., y Irigoyen, A. (2022). ¿Aprendizaje cooperativo sin valores cooperativos? Análisis de manuales escolares. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 889-897. Tirant Humanidades

³¹ Asensi, E. (2022). La ciudad revisitada: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 1073-1072. Tirant Humanidades. El análisis crítico de las identidades y la educación para la formación ciudadanía responsable también es formulado en Asensi, E., y Calzado, A. (2024). Las representaciones del profesorado en formación sobre las identidades nacionales, de género y sociopolíticas en el Museo de Historia de Valencia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 47, pp. 57-72. <https://turia.uv.es/index.php/dces/article/view/29428>

Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global.		2018	articulación global.
---	--	------	----------------------

Fuente: Elaboración propia.

La base de la revisión fueron los artículos presentados en compilaciones de La Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales y La Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. En estas se registran, entre otros textos, aportes recogidos en encuentros sobre investigación en didáctica en ciencias sociales, durante las ediciones 25, 29 y 31 del Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: la edición 25 fue acogida en Barcelona en 2014, dedicada la investigación e innovación en didáctica; en 2018 se realizó la edición 29 resumida en la búsqueda de formas de enseñar, investigar en para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales; la edición 31 fue celebrada en Valencia durante el 2020 con el rútilo Repensar el Curriculum de Ciencias Sociales.

Al revisar la producción académica, es notable que en el caso de España el concepto de ciudad educadora se torna relevante, pues muchos municipios elaboraron programas de educación local ciudadana. El concepto de ciudad educadora en España tiene sus orígenes en las teorías de autores como Josep María Puig Rovira (1992)³², quien acuñó el término en la década de 1990. Puig Rovira destaca la importancia de la colaboración entre la escuela y la comunidad para fomentar un aprendizaje significativo, y destaca la necesidad de promover valores como la participación ciudadana, la solidaridad y la convivencia.

Desde el ámbito de las políticas públicas, el concepto de ciudad educadora ha sido respaldado por diversas iniciativas, como el Programa Ciudades Educadoras impulsado por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), fundado en 1994. Esta red global fomenta la colaboración entre ciudades para desarrollar estrategias que fortalezcan la dimensión educativa de sus comunidades. Sin embargo, se aprecia un interés por fortalecer las prácticas

³² Puig, J. (1992). Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural. En *Comunicación, lenguaje y educación*, pp. 5-12

ciudadanas y el fortalecimiento de la diversidad en los estudiantes desde el conocimiento patrimonial y de conceptos ligados a la historia como la memoria, las identidades o el pasado.

Otros intereses significativos versan sobre la salida de campo, el diseño de nuevas apuestas didácticas, la diversidad en la escuela y el empoderamiento de la voz de los estudiantes, de sus derechos y sus deberes.

A continuación, algunas de las categorías de enseñanza de la ciudad referenciadas por los estudios de los académicos y su relación con las temáticas de la ciudad.

Tabla 12. Categorías de enseñanza de la ciudad referenciada por lo/as investigadores en España

Temática de ciudad	Categorías
<i>urbs</i>	Patrimonio: elementos materiales (edificaciones, espacios públicos, monumentos) e inmateriales (tradiciones, costumbres, celebraciones) con valor cultural, histórico, arquitectónico o simbólico, que dota a la ciudad de identidad e incide en la planificación, la expansión y el desarrollo urbano, así como en dinámicas económicas relacionadas con el turismo.
	Morfología: involucra la forma y la organización de las ciudades a partir de elementos como las transformaciones en el tejido urbano, el estilo de las edificaciones, el uso del suelo y la traza urbana.
	Traza urbana: referente al diseño del sistema de calles y espacios públicos al interior de la ciudad y que definen dinámicas de acceso y movilidad. Se destacan: la traza ortogonal o damero, la traza irregular y la traza radial.
	Tipologías urbanas: relaciona las formas urbanas con su evolución histórica para establecer modelos de organización en las ciudades. Destacan las ciudades: compactas, dispersas, lineales, radio-céntricas, y polinucleares.
	Expansión: referente al crecimiento, planificado o no, de las ciudades ocupando zonas aledañas (naturales o rurales). Esta expansión se puede clasificar en planificada, espontánea, horizontal y vertical y se debe al crecimiento de la población, cambios en la vocación y el uso del suelo o el desarrollo industrial.
	Conurbación: debido a las dinámicas de expansión urbana, los límites urbanos entre dos o más ciudades o municipios se difuminan hasta unirse formando una sola área continua.
	Suburbanización: proceso en el cual las actividades económicas de la ciudad se trasladan del centro a la periferia, generando el crecimiento de zonas residenciales y fomentando el crecimiento de la mancha urbana, el uso de sistemas de transporte, fragmentación del espacio, entre otras consecuencias.
<i>polis</i>	Gobierno local: referente a cómo las instituciones y las autoridades de una ciudad o municipio planifican y administran su funcionamiento incidiendo en la cobertura de servicios públicos, el

	diseño de los sistemas de transporte, el uso del suelo, la conservación del patrimonio, la participación ciudadana y la gestión ambiental.
	Administración urbana: recoge los procesos que, desde diversos actores, se adelantan para organizar el funcionamiento de las ciudades. Incluye, entre otros, el ordenamiento territorial, la cobertura de servicios básicos, las políticas públicas, la regulación en el uso del suelo y la reglamentación ambiental.
	Ciudadanía: rebasa el estatus legal del ser ciudadano al involucrar la participación de la población en aspectos como la convivencia, la identidad, el derecho a la ciudad, entre otros.
	Participación política: se refiere a los mecanismos por los cuales los ciudadanos participan en las decisiones que llegan a afectar la vida urbana, lo que incluye, además del voto o las consultas populares, las expresiones colectivas.
	Seguridad: abarca las condiciones que permiten a las personas hacer uso del espacio público sin algún tipo de riesgo o amenaza. La seguridad en las ciudades involucra las acciones, las percepciones y los imaginarios respecto a delincuencia, tránsito (vehicular y peatonal), riesgos ambientales y acceso a servicios, lo que se traduce en posibles situaciones de segregación urbana o violencia.
<i>civitas</i>	Ciudad educadora: Se referiré al modelo de ciudad en el cual se llega a promover la formación de los habitantes de una ciudad más allá del ámbito formal al involucrar el potencial de los espacios públicos, la participación y el acceso a escenarios educativos.
	Ciudadanía: involucra la relación que los habitantes de una ciudad establecen con su vida pública, la participación y los procesos de apropiación resaltando el carácter colectivo y participativo de habitar y vivenciar la ciudad.
	Desigualdades urbanas: diferencias existentes entre los sectores sociales que habitan la ciudad. Incluye factores como la infraestructura, la concentración de la riqueza, el acceso a servicios, la segregación y los riesgos ambientales.
	Migraciones: procesos de desplazamiento poblacional al interior de las mismas ciudades o hacia otras ciudades. Este proceso incide de manera directa en el espacio urbano y en las relaciones sociales. Los fenómenos migratorios preponderantes se relacionan con el desplazamiento entre los medios rural y el urbano, entre ciudades del mismo país, la interior de la misma ciudad o movilidad internacional.
Elementos transversales	Articulación entre historia y geografía: como estrategia para comprender la configuración urbana a lo largo del tiempo a partir del análisis de las transformaciones culturales, políticas y económicas en correspondencia con la <u>distribución y organización espacial</u> .
	Ecosistema urbano: estudio de las interacciones entre los elementos físicos (ambientales y morfológicos) con las acciones humanas convirtiendo a la ciudad en un sistema complejo y dinámico.
	Ambiente: reconocimiento de las elementos naturales, culturales y sociales que impactan la vida urbana.

	Sostenibilidad: identifica los elementos y los factores que llegan a incidir en el desarrollo urbano sin llegar a afectar de manera radical el bienestar de las generaciones actuales y venideras. Incluye un análisis de aspectos como el uso de recursos, la contaminación, el cambio climático, el acceso a servicios, la inclusión, la distribución de la riqueza, el desarrollo económico, entre otros.
--	--

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Los referentes teóricos en Suramérica

En el caso de Suramérica, los intereses de autores que investigan desde la Red de investigadores en la didáctica de la geografía (Redlodgeo) como Sonia Castellar, Lana Cavalcanti, Helena Copetti, Fabián Araya, Amanda Rodríguez M, Nubia Moreno, Luis Guillermo Torres, Raquel Gurevich entre otros, se han enfocado en temáticas orientadas al fortalecimiento de las prácticas ciudadanas, el conocimiento de la ciudad y el uso de apuestas alternativas como la literatura para conocer la ciudad; y acciones que fortalezcan la participación crítica y reflexiva sobre el medio urbano.

En los últimos 13 años se han publicado en eventos académicos y encuentros internacionales, investigaciones y apuestas didáctico-pedagógicas, trabajos relevantes como los siguientes:

Tabla 13. Investigaciones en didáctica de la geografía en el ámbito latinoamericano

Estudio	Autores	Año	Ideas destacadas
Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana - Brasil. ³³	Cavalcanti, L.	2009	relación ciudad - ciudadanía. concepto de ciudadano crítico. vida urbana y prácticas cotidianas. enseñanza de la ciudad para fortalecer la conciencia política.
La ciudad como referencia para la enseñanza de Geografía en una perspectiva socio constructivista.	Cavalcanti, L.	2010	salida de campo como mecanismo para el conocimiento de la ciudad. prácticas constructivistas para abordar temas políticos y sociales en la escuela.

³³ Cavalcanti, L. (2009). Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana. *Investigación En La Escuela*, (68), pp. 51–61. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.05>. Una reformulación más reciente insistente en la relación entre la vida cotidiana, la formación ciudadana para la formación humana puede leerse en Cavalcanti L. (2020). Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiencia. *AGALI Jurnal*, 10, pp. 45-63. <https://repositorio.bc.ufg.br/items/431b7481-6399-4e40-9233-6e4c8cb5141c>

34			
Pedagogía y ciudad: De las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad en las Ciencias Sociales. ³⁵	Llano F, Chavarro C	2017	pedagogía y ciudad formas de fortalecer la práctica ciudadana. implementación del concepto de ciudad educadora en Brasil. saber reflexivo y fortalecer el pensamiento crítico. construir desde el aula una identidad urbana.
Construir identidad territorial: Una posibilidad en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad. - Colombia. ³⁶	Ramírez J.	2011	enseñanza problemática para la conciencia social. implementación de la geografía crítica en el aula. uso de la salida de campo para identificar las problemáticas urbanas. identidad territorial a partir de la identificación de desigualdades urbanas.
El currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía - Argentina. ³⁷	Jara, M. Boixader A.	2013	enseñanza de la historia para fortalecer las prácticas ciudadanas. estrategias para la formación ciudadana enseñanza de la geografía, un área débil en la educación escolar. incorporación de la educación ciudadana en el currículo nacional.
Una mirada crítica a la relación currículo sociedad, aportes para la	Del Basto L, Ovalle M	2013	la necesidad de la formación docente para la formación ciudadana.

³⁴ Cavalcanti, L. (2010). La ciudad como referencia para la enseñanza de Geografía en una perspectiva socio constructivista. *Didáctica geográfica*, (7), 123-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3657256>

³⁵ Llano, F y Chavarro, C. (2017). Pedagogía y ciudad. De las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad en las Ciencias Sociales1. *Uni-pluriversidad*, (17)1, pp. 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7558497>. En años anteriores los autores habían planteado la discusión del patrimonio con poca preocupación en la didáctica de la historia y la geografía, pero describiendo las aristas monumentales de la ciudad de Bogotá: Chavarro, C., y Llano, F. (2005). *El héroe, el lujo y la precariedad. Patrimonio histórico en Bogotá (1880-1950)*. Universidad la Gran Colombia.

³⁶ Ramírez, J. (2011). Construir identidad territorial: Una posibilidad en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad. *Revista Geográfica de América Central*, 2, pp. 1-5. <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820103.pdf>

³⁷ Jara, M., y Boixander, A. (2013). El currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía. En J. Pagés y A. Santiesteban (Ed.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 53-78). Univesitat Autònoma de Barcelona. Más recientemente el argumento de Jara se profundizó en integralidad de los problemas sociales mediante la interdisciplinaridad en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas: Jara, M. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, (30), 75-89. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8951>

formación ciudadana. - Colombia. 38			reflexiones críticas para fortalecer la formación ciudadana. actividades orientadas en desarrollar el pensamiento crítico. estrategias para fortalecer la participación ciudadana.
La incorporación del eje de formación ciudadana en el currículum de la educación general básica en Chile. ³⁹	Muñoz C, y Vásquez G.	2014	indagación de las percepciones docentes sobre currículo y ciudadanía. apuesta por la innovación educativa para la ciudadanía. se identifica baja apropiación curricular en los docentes. falta de dominio disciplinar por parte de los educadores en sociales. persistencia política electoral en el aula como forma de abordar la política.
Geografías escolares contemporáneas: prácticas sociales situadas. ⁴⁰	Gurevich, R.	2012	centra la investigación en la práctica social desde tres perspectivas: los contenidos geográficos que circulan en el aula de clase para leer el mundo. el impacto de la proliferación de herramientas para desarrollar habilidades geográficas en específico imágenes, representaciones sensoriales y simbólicas. cómo operan los criterios políticos y éticos en la enseñanza de la geografía para resignificar las tradiciones pedagógicas.
Educación geográfica: problemas y	Cely, A.	2012	didáctica para la enseñanza de la

³⁸ Del Basto, L., y Ovalle, M. (2013). *Una mirada crítica a la relación currículo sociedad, aportes para la formación ciudadana*. En J. Pagés y A. Santiesteban (Ed.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 99-106). Univesitat Autònoma de Barcelona.

³⁹ Muñoz, C. y Vásquez, G. (2013). *La incorporación del eje de formación ciudadana en el currículum de la educación general básica en Chile*. En J. Pagés y A. Santiesteban (Ed.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 193-200). Univesitat Autònoma de Barcelona. Con anterioridad Carlos Muñoz participó en una investigación sobre las percepciones de la formación ciudadana en el alumnado chileno, donde encontró poco auspiciosa la acogida de la ciudadanía en los estudiantes pese a los esfuerzos ministeriales para incentivar a la innovación didáctica en este campo: Muñoz, Carlos; Torre, Bastián. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Educare*, 2(18), pp. 233-245. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194130549012.pdf>

⁴⁰ Gurevich, R. (2012). Geografías escolares contemporáneas: prácticas sociales situadas. En S. Vanzella., L. Cavalcanti., y H. Copetti, H (Coord.) *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, pp.15-63. Xama.

posibilidades. ⁴¹			geografía. la pertinencia de la geografía escolar para identificar problemas urbanos. problemas escolares para abordar temáticas curriculares.
La ciudad, lugar de enseñanza de la geografía: Construcción de una línea de trabajo – Brasil. ⁴²	Callai, C., Castelar, S., Cavalcanti, L.	2012	aplicación del concepto de lugar en el aula. fortalecimiento de la cultura urbana desde la experiencia de la ciudad. reconocimiento de los saberes docentes. implementación y evaluación de libros didácticos para fortalecer los saberes docentes.
Pensar el espacio crítica y socialmente: Una posibilidad de educación geográfica en la escuela – Colombia. ⁴³	Moreno, N.	2012	fortalecer la geografía escolar en el currículo. el rol de la educación geográfica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. conocimiento espacial.
El imperativo situacional de la enseñanza geográfica: en busca del lugar negado en el territorio perdido – Chile. ⁴⁴	Garrido, M	2012	Educación geográfica y prácticas políticas. enseñanza en el aula desde una perspectiva crítica para abordar temáticas sociales. el imperativo situacional para cuestionar y pensar críticamente. El concepto de territorio y territorialidad.
Las finalidades de la Educación Ciudadana en el sistema educativo	Quintana, S.	2021	Democracia y derechos humanos. participación activa de los

⁴¹ Cely, A. (2012). *Educación geográfica: problemas y posibilidades*. En S. Vanzella., L. Cavalcanti., y H. Copetti, H (Coord.) *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, pp.45-62. Xama

⁴² Castelar, S., Cavalcanti, L. y Callai, C. (2012). *La ciudad, lugar de enseñanza de la geografía: Construcción de una línea de trabajo*. En S. Vanzella., L. Cavalcanti., y H. Copetti, H (Coord.) *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, pp.87-109. Xama

⁴³ Moreno, N. (2012). *Pensar el espacio crítica y socialmente: Una posibilidad de educación geográfica en la escuela*. En S. Vanzella., L. Cavalcanti., y H. Copetti, H (Coord.) *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, pp.111-130. Xama.

⁴⁴ Garrido, M. (2012). O imperativo situacional don ensino geográfico, em busca do lugar negado e do território perdido. En S. Vanzella., L. Cavalcanti., y H. Copetti, H (Coord.) *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, pp.173-185. Xama.

chileno. ¿Educando para una ciudadanía democrática y crítica? - Chile. ⁴⁵			estudiantes desde una perspectiva crítica. participación y sociedad desde la escuela. análisis de las limitaciones del currículo nacional.
A base curricular nacional comum de Geografia no Brasil e a prática de pesquisa no ensino: projeto Nos Propomos! Goiás -Brasil. ⁴⁶	Barbosa, E., Vilas M., y Barbosa, M.	2021	formación docente en ciudadanía. relación entre lo local y lo global. uso de tecnologías como <i>Google Earth</i> . construcción de currículo escolar para la ciudadanía.
La ciudad: su pertinencia didáctica y su inserción en el currículo escolar colombiano. ⁴⁷	Hurtado, M., Torres, L., Moreno, N., y Cely, A.	2012	potenciar actitudes para la vida en la ciudad. la ciudad como política curricular. recuperar conceptos geográficos en el aula. los educadores entre la subjetividad y la diversidad.
A complexa articulação entre o ensino de geografia, a cidade e a cidadania no território do distrito federal do Brasil ⁴⁸	Costa, C.	2021	lugar como categoría de análisis. aprender sobre ciudad en la ciudad. urbanización y relaciones de enseñanza. consolidar el sentido de ciudadanía en el estudiante.
Propuestas didácticas para el abordaje interdisciplinar de la educación para la ciudadanía democrática en el contexto escolar de la Región de Antofagasta, Chile.	Pinochet, S., Rojas, D., y Guvera, G.	2021	necesidad de incorporar formación ciudadana en los chilenos. formación para la participación democrática. elaboración de unidades didácticas con perspectiva interdisciplinar.

⁴⁵ Quintana, S. (2021). *Las finalidades de la educación ciudadana en el sistema educativo chileno: ¿educando para una ciudadanía democrática y crítica?* En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 113-121. Tirant Humanidades.

⁴⁶ Barbosa, E., Barbosa, M. y Vilas, M. (2022). A base curricular nacional comum de Geografia no Brasil e a prática de pesquisa no ensino: Projeto Nos Propomos! Goiás. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 201-208. Tirant Humanidades

⁴⁷ Torres, L., Hurtado, B., Moreno, N. y Cely, A. (2012). *La ciudad: Su pertinencia didáctica y su inserción en el currículo escolar colombiano*. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 237-244. Tirant Humanidades.

⁴⁸ Costa, C. (2021). A complexa articulação entre o ensino de geografia, a cidade e a cidadania no território do distrito federal do Brasil. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 245-255. Tirant Humanidades.

49			
Educación geográfica, ciudadanía crítica y territorialización de la memoria. ⁵⁰	Rodríguez, L., y Álvarez, D.	2021	socialización del sujeto en distintos territorios. el uso de la memoria en el territorio para la ciudadanía crítica. educación geográfica para fortalecer la ciudadanía. ()
A Geografia Política do Livro Didático como Instrumento de Educação Cidadã – Brasil. ⁵¹	Losada, L., y Tonini, I.	2021	geografía política como eje para la formación ciudadana. El libro didáctico y la ideología política en ellos. Romper con la geografía mayor para ofrecer geografías menores en la escuela.
Ciudadanía en la política educacional en Brasil: miradas desde la convocatoria oficial para la construcción de libros didácticos ⁵²	Copatti, C., Andreis, A.	2021	cuestiona si la política educativa brasileña va hacia una perspectiva ciudadana. los libros didácticos limitan la ciudadanía plena y las miradas diversas. que los cursos de formación de profesores se centren en la formación ciudadana y la participación democrática.
La cartografía social como método para la narración de experiencias espaciales de niños/as de la primera infancia en un proceso de formación ciudadana en la ciudad	Barona, T.	2021	con la experiencia espacial en formación ciudadana los infantes expresan sus vivencias. se generan relaciones entre lo reconocido por los infantes y los adultos. implementación de una experiteca.

49 Pinochet, S., Rojas, D. y Guevara, G. (2021). Propuestas didácticas para el abordaje interdisciplinar de la educación para la ciudadanía democrática en el contexto escolar de la Región de Antofagasta. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 499-507. Tirant Humanidades.

50 Álvarez, D y Rodríguez, L. (2021). Educación geográfica, ciudadanía crítica y territorialización de la memoria. . En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 797-744. Tirant Humanidades.

⁵¹ Losada, L y Tonini, I. (2021). A Geografia Política do Livro Didático como Instrumento de Educação Cidadã. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 879-887. Tirant Humanidades..

⁵² Copatti, C y Andreis, A. (2021). Ciudadanía en la política educacional en Brasil miradas desde la convocatoria oficial para la construcción de libros didácticos. En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 899-907. Tirant Humanidades..

de Medellín - Colombia. ⁵³			Los estudiantes socializan sus experiencias escritas.
Ensino de Geografia e cidadania: uma reflexão acerca do Projeto Nós Propomos! Goiás / Brasil. ⁵⁴	Batista, A., Francisco, L., y De Souza, V.	2021	éxitos de un proyecto de formación ciudadana en la escuela. aprendizaje significativo y constructivismo para fortalecer prácticas ciudadanas diálogo horizontal entre la universidad y la institución educativa.
O projeto Nos propomos! e educação geográfica para a cidadania: reflexões de algumas contribuições conceituais para a prática do projeto no estado de São Paulo (Brasil). ⁵⁵	Ribeiro, O., Gomes, D., y Lastória A.	2021	nociones de ciudadanía, lugar, justicia espacial y participación social con el proyecto <i>Nos propomos</i> . trabajos con los entornos locales para fortalecer las prácticas ciudadanas. fortalecimiento de la participación política de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, sobre la producción académica en Suramérica con énfasis en Colombia, se enfoca en educación para la ciudadanía, donde se ha hecho relevante enseñar a los estudiantes sobre los derechos y responsabilidades ciudadanas (11 textos se relacionan con el concepto ciudadanía), así como promover la participación democrática (7 textos se relacionan con prácticas de democratización y participación) y la conciencia social (8 textos tienen preocupaciones asociadas a las representaciones políticas, el pensamiento crítico y la sensibilidad histórica). La mayor parte de los enfoques sintetizan la ciudadanía con los ejercicios de democratización dada la experiencia legada de las dictaduras militares en el cono sur y en Brasil. Además, autores han buscado formas de incorporar estos temas en el currículo, para fomentar una educación más inclusiva y democrática. La anterior es quizá la temática más relevante, y que tiene una alta carga

⁵³ Barona, T. (2021). La cartografía social como método para la narración de experiencias espaciales de niños/as de la primera infancia en un proceso de formación ciudadana en la ciudad de Medellín. En J, Bell, J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Vol. 1, pp. 977-987. Tirant Humanidades..

⁵⁴ Batista, A., Francisco, L. y De Souza, V. (2021). Ensino de Geografia e cidadania: uma reflexão acerca do Projeto Nós Propomos! Goiás/Basil. X Forum Nacional de Formação de Professores de Geografia NEPEG. <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/4-201032-Ensino-de-Geografia-e-cidadania-uma-reflex%C3%A3o.pdf>

⁵⁵ Riveiro, O., Gomes, D y Lastória, A. (2021). O projeto Nos propomos! e educação geográfica para a cidadania reflexões de algumas con tribuições conceituais para a prática do projeto no estado de São Paulo (Brasil). En J, Bell., J, Colomer., N, de Alba. (Coord.) Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Vol. 1, pp. 1051-1062. Tirant Humanidades..

ideológica desde una perspectiva de autores progresistas como Milton Santos, Daniel Hiernaux, Alicia Lindón e incluso la mirada de la escuela desde Paulo Freire. Es por ello, que la enseñanza de la ciudad adquiere una connotación que se enmarca en la geografía radical y desde allí se han planteado los postulados para llevar a la escuela.

Otras temáticas relevantes están asociadas a la educación ambiental urbana, debido al crecimiento de las ciudades y los desafíos ambientales asociados, esto implica enseñar a los estudiantes sobre la importancia de la sostenibilidad, la conservación del medio ambiente y la planificación urbana para crear ciudades más habitables y resilientes. También, dentro de las preocupaciones sobre las temáticas a llevar en las escuelas latinoamericanas aparece la educación intercultural y diversidad urbana, esto debido a la gran diversidad étnica y cultural. La educación intercultural busca promover el respeto y la valoración de la diversidad, así como desarrollar una conciencia al respecto entre lo/as estudiantes. Se ha investigado sobre cómo la educación puede abordar los desafíos y promover la inclusión en contextos urbanos diversos. En términos generales, la gran variedad temática se deja ver una amplia gama de preocupaciones y conceptos articuladores en los investigadores y profesionales de la educación. De ahí que la didáctica de la geografía actúe como eje de articulación de los problemas teorizados por lo/as investigadore/as, las prácticas educativas propuestas y las exigencias curriculares que demandan a las instituciones gubernamentales.

4.3 La concepción de la educación ciudadana en los teóricos

En los apartados anteriores, desde la revisión documental se tomaron diversos autores, muchos de ellos profesores de escuela que llevaron sus experiencias de aula a eventos académicos. Sin embargo, también se han seleccionado algunos académicos, profesores universitarios que se han convertido en referentes por los intereses sobre la enseñanza de la ciudad desarrollados en sus investigaciones. Publicaciones como el libro *Didáctica de la Geografía*⁵⁶ es un referente teórico para identificar intereses en la enseñanza de la ciudad. Con un énfasis sobre ciudadanía, destacan en la revisión los siguientes artículos.

⁵⁶ Fernández, M. y Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Tabla 14. Artículos referentes a la didáctica de la geografía

Autor	Título	Descripción
Souto, X (2007) ⁵⁷	Espacio geográfico y educación para la ciudadanía	Aborda el territorio y las relaciones sociales como una alternativa para fortalecer la formación ciudadana en el contexto de los cambios culturales del siglo XXI, donde geografía y educación son dos conceptos indisolubles para la formación en ciudadanía.
Bolívar, A., y Luego, F. (2007) ⁵⁸	Educación para la ciudadanía, una apuesta comunitaria	Socializa el proyecto Atlántida, una apuesta escolar en varias comunidades españolas que integra los centros escolares, las familias y los municipios para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con énfasis en la educación para la ciudadanía, con una perspectiva de responsabilidad compartida.
Rodríguez, E., Otálora, A., y Von Prah, R. (2007) ⁵⁹	Ciudadanos a partir del estudio geográfico	Socializa experiencias desde la práctica pedagógica en instituciones educativas colombianas donde se establece una relación entre geografía y formación de ciudadanos. Se centra en el conocimiento de la ciudad como un espacio pedagógico y didáctico para que se formen ciudadanos con pensamiento reflexivo y crítico.
Claudino, S. (2007) ⁶⁰	Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo	Es producto del estudio de la enseñanza de la geografía en seis países europeos (Reino Unido, Bélgica, Francia, Portugal, Alemania y España), donde evidencia que los derechos humanos no están en el centro de la agenda educativa, y la construcción de individuos y ciudadanía se convierte en un reto para la geografía escolar.
De Amorím, M. (2007) ⁶¹	Ciudad, cotidiano, ciudadanía: una mirada geográfica	Propone una mirada desde lo local hasta la escala global para hacer de la geografía escolar el motor de las luchas sociales, ejemplifica cómo desde el capitalismo siempre habrá relaciones de dominación y explotación de las que en la escuela los estudiantes deben tomar conciencia y asumir posiciones.
Moreno, N., Cely, A.	Geografía y ciudadanía: dos conceptos para tejer y re- construir	El artículo propone una nueva forma de leer, interactuar y entender la ciudad como el espacio para la construcción de ciudadanía y el aprendizaje de la geografía. Incorpora el análisis del currículo escolar

⁵⁷ Souto, X. (2007). Espacio geográfico y educación para la ciudadanía. *Didáctica geográfica*, (9), pp. 11-31.

⁵⁸ Bolívar, A. y Luengo, F. (2007). Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria. *Didáctica Geográfica*, (9), 53-65.

⁵⁹ Rodríguez, E., Otálora, A. y Von Prah, R. (2007). Ciudadanos a partir del estudio geográfico. *Didáctica Geográfica*, (9), pp. 67-84.

⁶⁰ Claudino, S. (2007). Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo. *Didáctica geográfica*, (9), pp.85-104.

⁶¹ Amorim, M. (2007). Ciudad, cotidiano, ciudadanía: una mirada geográfica. *Didáctica geográfica*, (9). pp.105-120.

(2007) ⁶²		colombiano y las inquietudes que han surgido sobre la enseñanza de la ciudad en Geopaideia y la Redladgeo.
Santiago, J. (2007) ⁶³	Enseñanza de la geografía y formación ciudadana en Venezuela	Hace una explicación del programa de Educación Bolivariana que se implementó desde 1999 y busca develar las problemáticas ambientales y las desigualdades producto del capitalismo, para formar una ciudadanía venezolana democrática y con compromiso de cambio social.
Araya, F. (2007) ⁶⁴	Educación geográfica para la formación ciudadana en Chile	Se posiciona desde el horizonte de la educación geográfica para la sustentabilidad que se propone en el currículo chileno, para analizar las características y las proyecciones de la relación que surge entre formación ciudadana y educación geográfica.
D'Angelo, M. (2007) ⁶⁵	El aula de geografía como laboratorio de construcción ciudadana, una mirada desde Argentina.	Analiza las particularidades del proyecto político educativo argentino respecto a la formación ciudadana, del cual detecta que, la primera tarea es incorporar a todos los estudiantes en el proyecto de escuela, donde se deben fortalecer los procesos de participación social para después reflejarlos también fuera de la escuela.
Pagés, J. (2007) ⁶⁶	La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España.	Argumenta que en tiempos recientes la formación ciudadana en el área de ciencias sociales se ha desarrollado desde los problemas sociales relevantes y los enfoques centrados en la preparación para la vida adulta. Así, argumenta el valor cívico de los dos enfoques y experiencias que se han identificado en España.
Rodríguez L., y Pérez, A. (2007) ⁶⁷	Ciudadanía a través del reconocimiento de la ciudad.	Evidencia una experiencia de implementación en el aula sobre el reconocimiento de la ciudad con un aporte pedagógico para hacer de ella un espacio donde convergen saberes, prácticas, decisiones y redes simbólicas que hace posible una formación ciudadana.

62 Cely, A. y Moreno, N. (2007). Geografía y ciudadanía: dos conceptos para tejer y re- construir. *En Didáctica geográfica*, (9), pp.121-138

⁶³ Santiago, J. (2007). Enseñanza de la geografía y formación ciudadana en Venezuela. *Didáctica geográfica*, (9), pp.139-152.

⁶⁴ Araya, F. (2007). Educación geográfica para la formación ciudadana en Chile. *Didáctica geográfica*, (9) pp.153-168

⁶⁵ D'angelo, M. (2007). El aula de geografía como laboratorio de construcción ciudadana, Una mirada desde Argentina. *Didáctica geográfica*, (9), pp.169-184.

⁶⁶ Pagés, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica geográfica*, (9), pp.205-214.

⁶⁷ Pérez, A. y Rodríguez, L. (2007). Ciudadanía a través del reconocimiento de la ciudad. *Didáctica geográfica*, (9), pp. 215-131

García, F., y De Alba, N. (2007) ⁶⁸	Educación en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias.	Evidencia las críticas problemáticas ambientales para hacer una propuesta de acercar al estudiante a ellas, y así, hacer de la participación ciudadana el eje de la formación en ciudadanía. Evidencia los resultados obtenidos de su implementación en tres instituciones educativas de Sevilla.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Los estudios de los académicos para enseñar en las escuelas sobre la ciudad se han basado en los últimos años en pedagogías críticas y transformadoras. Los principios que se expresan en congresos regionales, conferencias y artículos, tienden a cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades presentes en las ciudades, y fomentar la reflexión y la acción para el cambio social. La educación popular y la pedagogía de Paulo Freire han sido influencias significativas en este sentido; desde los principios de Freire, también se ha desarrollado la educación urbana y el desarrollo local, por la necesidad de conectar la educación con las prácticas ciudadanas y el entorno urbano. Esto incluye explorar cómo la educación puede promover el emprendimiento y las habilidades para el empleo en el contexto urbano, así como desarrollar una conciencia de la historia y el patrimonio locales. Para el caso colombiano la mayoría de los autores sobre enseñanza y ciudad se alejan de los libros de texto y consideran que el trabajo en el aula responde solo a las necesidades que construya el educador en el aula.

Tabla 15. Principales escuelas de la Geografía urbana

Visión	Escuela o corriente	Conceptos de la investigación	Referentes teóricos
Fenomenológica	Geografía humanística	Literatura, sujetos, ciudad, espacio vivido	Buttimer, Yi Fu Tuan
Fenomenológica y Cognitiva	De la percepción	Experiencias, percepciones, vivencias, miedos	Lefebvre, Lynch.
Morfológica y Social	Constructivista y crítica	Ciudadanía, política, urbanismo.	Capel, Soja, Harvey.
Didáctica	Constructivismo, aprendizaje significativo	Formación docente, implementación en el aula.	Souto, Rodríguez, Moreno, García, Torres.

Fuente: Elaboración propia con base en Souto (1994).

68 García, F y De Alba, N. (2007). Educación en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica geográfica*, (9), pp. 243-258.

En ambos países hay un creciente interés por los lenguajes alternativos como la imagen, el cómic, temas de género o exclusión y ciudad, así como campos emergentes como la relevancia de la salida de campo o reflexiones como las desarrolladas por Moreno y Cely (2016) sobre literatura y ciudad. Es así como se puede establecer una propuesta de interpretaciones sobre la ciudad a partir de la visión y de las escuelas (ver tabla 15)

Es necesario señalar la importancia de la producción de Horacio Capel, autor que recibe un papel central en el desarrollo de esta investigación, quien ha realizado investigaciones y escrito numerosos artículos y libros con las ciudades como tema central. Capel considera que la ciudad es un objeto de estudio fundamental en la geografía humana y en otras disciplinas sociales. Ha argumentado que la ciudad no solo debe ser analizada desde una perspectiva física o económica, sino también desde la dimensión social y cultural; toma en cuenta la diversidad de actores y procesos que la configuran. El autor ha investigado y reflexionado sobre las transformaciones urbanas como la expansión de las ciudades, los procesos de gentrificación, la segregación socioespacial y los cambios en la estructura urbana; y analizado cómo estos procesos influyen en la vida cotidiana de las personas y en las dinámicas sociales y espaciales de la ciudad.

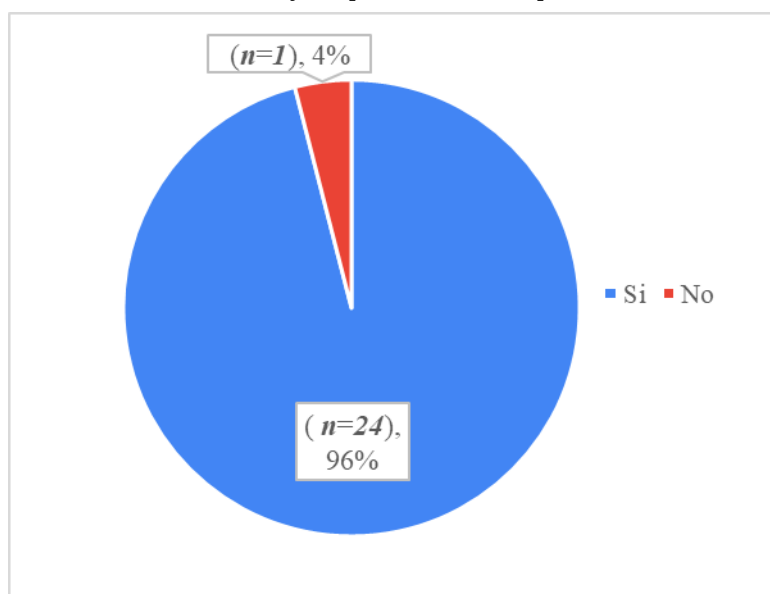
En su libro, “La Morfología de las ciudades”, de 2002, Capel destaca la interacción entre la ciudad y la sociedad, enfatiza cómo la ciudad configura las relaciones sociales, la cultura y la identidad de sus habitantes. Asimismo, analiza la influencia de la sociedad en la planificación y el desarrollo urbano, es allí donde surge su apuesta por abordar la ciudad desde la *polis*, la *civitas* y el *urbs*. Es decir, una mirada que supere el espacio urbano como físico, e incorpore la acción política, al gobierno y la ciudadanía como una figura activa de la ciudad. Desde ahí parte el análisis para identificar si esos intereses y prácticas llegan a los estudiantes.

4.4 Los teóricos en enseñanza de la ciudad y su articulación con *polis*, *civitas* y *urbs*

La revisión documental de los productos académicos sobre la enseñanza de la ciudad arroja nuevas inquietudes, como por ejemplo identificar qué tan conectados con la formación escolar se encuentran los autores de los documentos más relevantes. Para ilustrar esta inquietud se aplicó un cuestionario por muestreo no probabilístico, que, como fue anunciado en el tercer capítulo, hace parte del diseño metodológico desde el estudio no experimental. Se utilizó un cuestionario en formato de *Google Forms* como instrumento de recolección información. Se preguntó a los

investigadores, por su experiencia en la enseñanza escolar: si tuvo experiencia escolar o no y hace cuánto tiempo la ejerció. El formulario registró respuestas de 25 académico/as de la RedLadgeo y del GeoForo Iberoamericano, de los cuales se obtuvieron las siguientes frecuencias:

Gráfico 1. Porcentaje de profesores con experiencia escolar

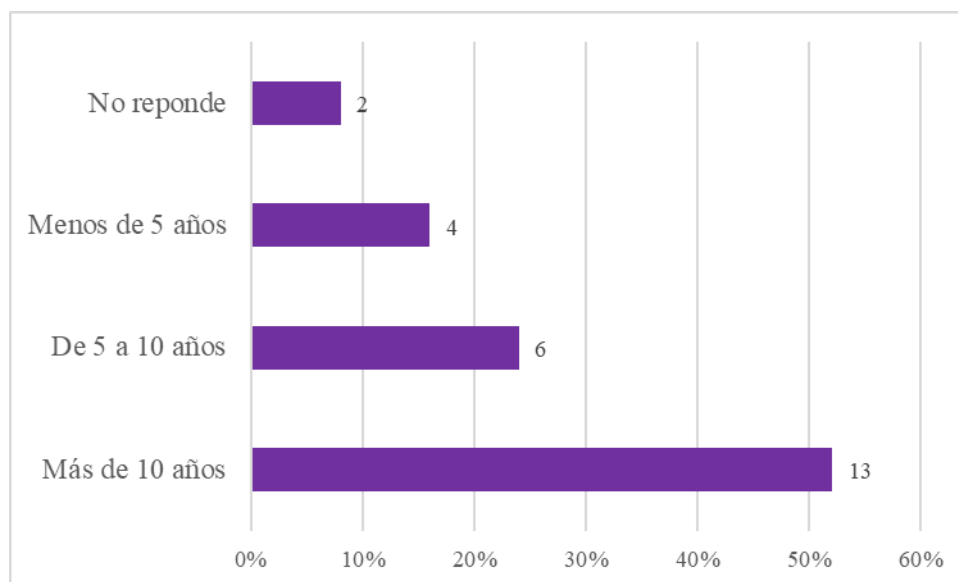


Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas.

La mayoría de encuestados (94%, n=24) han tenido experiencia en la enseñanza escolar, solamente uno de los investigadores realizado práctica en aula de clase a pesar de escribir libros sobre educación y ciudad. Pese a la frecuencia de profesores con práctica escolar, es notable que en la revisión documental pocos documentos destacaron por ser sistematizaciones de experiencias escolares y propuestas de escalonamiento del aula hacia la producción teórica. Si bien se ha anotado que la ciudadanía y la participación política son enfoques presentes en la producción latinoamericana y el concepto de ciudad educadora es un eje importante en los referentes teóricos españoles, estos se construyen desde referencias instrumentales y sugerencias de políticas públicas poco articulada con las prácticas educativas escolares de quienes investigan y teorizan.

Lo anterior se complementa con la frecuencia de respuestas a la pregunta ¿cuántos años de experiencia escolar?

Gráfico 2. Experiencia escolar de lo/as profesores/as encuestado/as

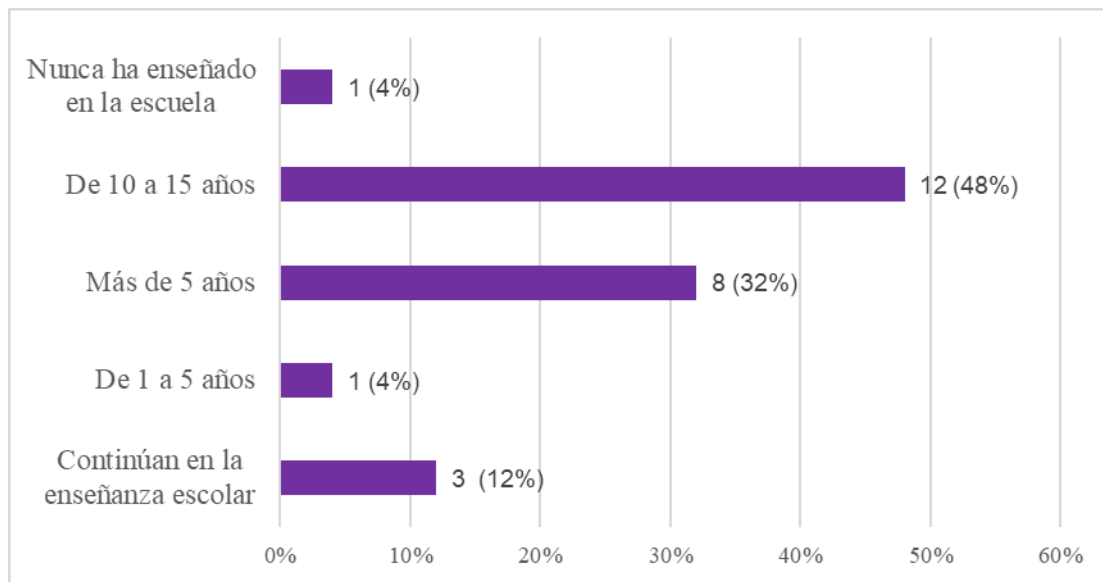


Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de encuesta a académicos.

El 18% (n=4) de las respuestas afirma tener menos de cinco años, el 27% (n=6) afirma tener entre 5 y 10 años, y el 54% (n=13) afirma tener más de 10 años. Es decir, es significativo el tiempo de trabajo en aula. Sin embargo, cuando se revisan las hojas de vida publicadas por los mismos autores, menos del 10% referencia su experiencia en escuela; en cambio se hace énfasis en los títulos posgraduales, las estancias doctorales y la experiencia universitaria; algo que deja la sensación que la experiencia escolar no es significativa para los créditos académicos. Lo cual se relaciona con la relativa ausencia de referencias concretas al aula en la mayoría de la producción revisada. Cuestión que no es despreciable ya que la mayoría de los textos analizada es producto de foros o compilaciones especializadas en didáctica de las ciencias sociales, la historia o la geografía.

Por otra parte, el 80% de lo/as investigadores encuestados no ejerce en el aula escolar desde hace más de 5 años y el 48% no enseña en escuela hace más de 10 años. Las experiencias de contacto con el aula escolar son marginales y se reducen al acompañamiento de tesinas o de prácticas de los estudiantes que dirigen en programas de pregrado o posgrado en el momento de clímax académico o referente teórico. Solo el 16% de lo/as investigadores tienen una experiencia en aula que se remonte a menos de 5 años o continúan realizando practicas escolares (12%), lo que deja en evidencia la desarticulación de los investigadores en lo que respecta a su producción conceptual y la práctica docente en la escuela.

Gráfico 3. Finalización de la experiencia escolar de lo/as profesore/as



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de encuesta a académicos.

En todos los casos de autores revisados, la mayoría dejó de ser profesor de escuela, no ejercen, es decir, que se han alejado de la realidad de la escuela y las prácticas que se desarrollan en las mismas. Sólo un 12% de los que respondieron la encuesta mantienen un contacto directo con el aula escolar. Por otra parte, de los investigadores que se han considerado relevantes, las brechas aumentan y sólo un autor mezcla la experiencia investigativa universitaria con la enseñanza escolar en la actualidad. De ahí se desprende que, si bien hay producción académica referente a la *civitas, polis y urbs*, esta puede no llegar a las prácticas concretas en aula y sus teorizaciones están poco articuladas a la realidad escolar en tanto experiencia directa con lo/as estudiantes.

Por lo anterior, en el capítulo 9 de esta tesis se describe el un ejercicio de cualificación docente con profesores de la Secretaría de Educación de Bogotá (Colombia) y de practica escolar estudiantes del colegio General Santander de la misma ciudad. Lo anterior con el fin de profundizar en las fracturas entre la práctica docente y la teoría de la enseñanza de la ciudad y caracterizar un ejercicio de aplicación directa de la teoría de la enseñanza de la ciudad con escolares.

4.5 Retos por discutir

La revisión documental evidencia una gran preocupación de los investigadores por la formación ciudadana y el pensamiento crítico. Sin embargo, con mayor evidencia en Suramérica, la *urbs* desde la perspectiva de Capel es casi inexistente, y la tendencia al respecto en España es creciente. Lo anterior lo convierte en un asunto para revisar, ya que nuevas identidades, derechos, participación ciudadana, apropiación, entre otros temas de interés, no se pueden abordar sin un piso, sin la presencia y el conocimiento de esa ciudad física, de los espacios públicos, de las problemáticas y las bondades de las ciudades, del conocimiento del entorno, de la apropiación y lectura del espacio urbano.

En el caso suramericano y también de forma creciente en España se fortalecen las apuestas por pedagogías críticas, sin embargo, en algunos casos con alta carga ideológica y electoral de los autores, que impide hacer una mirada real de teorías críticas y de generar construcciones que impliquen derechos y deberes además de generar conciencia y compromiso social. Un caso para destacar son los escritos revisados de investigadores venezolanos que parten de apuestas por fortalecer lo que denominan “educación bolivariana”, que expresan. Dicha teoría se enfoca en enfrentar al capitalismo, denunciar las problemáticas ambientales para generar una sociedad democrática, participativa y crítica. Sin embargo, 10 o 14 años después de la publicación de dichos documentos encontramos a un país con la mayor diáspora poblacional del continente americano por falta de garantías democráticas, pobreza, desigualdad y altos niveles de corrupción. Es decir, la filosofía educativa planteada no se refleja con la realidad del país.

Otro caso para destacar es que el país con mayor producción de materiales educativos que piensan en la ciudad y la ciudadanía es Brasil. Es donde se encuentran más documentos y conclusiones que piensan en la ciudad y en el medio urbano. El papel que desempeña el proyecto *Nos propomos* en el gigante suramericano es significativo, pues varias de las investigaciones socializadas son producto de dicho proyecto en las escuelas brasileñas.

En Colombia y España surgen unos retos sobre la inclusión, la participación ciudadana y, sobre todo, el conocimiento de la ciudad, la apropiación de la misma, de las posibilidades que ofrece. Como se mencionó en el apartado de los escritos españoles, el concepto de ciudad educadora es relevante, pero se enfoca más en la *civitas*, mientras que la *urbs* y la *polis* se

encuentran marginadas de los intereses de los investigadores. Por ello, tanto en Colombia como en España, se hace fundamental desarrollar propuestas que piensen la ciudad desde una mirada más integral que incorpore la triada propuesta por Capel.

Capítulo 5. Segundo nivel: Las políticas educativas en España y Colombia

Lo que se ha denominado segundo nivel corresponde a las políticas educativas nacionales, que son las que definen los lineamientos para la enseñanza escolar en ambos países⁶⁹. Los problemas y las preguntas que se plantean en la tesis cuestionan por qué lo que se escribe de ciudad, ciudadanía e innovación educativa no llega a los estudiantes o, al menos, no se evidencia en las prácticas ciudadanas y el conocimiento de la ciudad. Tampoco parece que lleguen los principios que han fundamentado los teóricos en sus escritos y propuestas para la enseñanza de la ciudad en la escuela. Sin embargo, es necesario hacer una revisión documental de los documentos nacionales que en tiempos recientes se han consolidado, pues las normativas legales son un condicionante en el sentido práctico de la toma de decisiones de los docentes en el aula.

Se evidencia también cómo las reformas educativas suelen ser cortas y modificarse de acuerdo con el gobierno de turno; y cómo apuestas que pueden ser significativas pasan a ser archivadas en desarticulación con la escuela, los educadores y la comunidad educativa. El objetivo de este capítulo es hacer un análisis documental que permita identificar, cambios, reformas, riesgos, fundamentos y alcance de las apuestas curriculares de política nacional en ambos países.

Se pretende analizar comparativamente las normas legales que definen el marco curricular en Colombia y España. Se sabe que leyes, decretos, órdenes y reglamentos condicionan el trabajo docente, aunque sea a través de la Inspección educativa o de la redacción de manuales escolares, pues en ambos casos son factores que explican el comportamiento del profesorado en los centros escolares. En el caso de la ciudad y el mundo urbano es especialmente significativo, pues a veces se enfrentan estas directrices legales con la observación de los problemas cotidianos que viven alumnos y alumnas en la convivencia con docentes. Posteriormente se describen los horizontes educativos de cada sistema enfatizando en las Ley

⁶⁹ Para el caso de España también se ha consultado la normativa de la Comunidad Valenciana, pues las competencias educativas están compartidas entre el Estado Central y las comunidades autónomas.

Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el caso de España y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) además de los lineamientos curriculares para Colombia. Finalmente, se concluye el capítulo analizando la presencia de los teóricos de la ciudad y la educación geográfica en ambas legislaciones de regulación educativa.

Para esto, el capítulo se presenta en seis partes. La primera aborda las reformas curriculares en el área de geografía y ciencias sociales en España involucrando las particularidades del sistema español. La segunda parte involucra las reformas en el sistema educativo colombiano y el papel de la geografía frente al de la historia en el contexto escolar. Posteriormente se analiza de qué manera se involucra la enseñanza de la ciudad en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa en España, para luego, con este mismo propósito, se analizan los Derechos Básicos de Aprendizaje en Colombia en el cuarto apartado. En quinto lugar, se describen, de manera comparativa, los lineamientos y temáticas desde *polis*, *civitas* y *ubrs*, en España y Colombia. Se concluye el capítulo con una reflexión que busca responder a la pregunta sobre la articulación entre la teoría y la elaboración de los currículos relacionados con la enseñanza de la ciudad.

5.1 Las reformas curriculares en el área de la geografía y las ciencias sociales en España y Colombia.

Para insertarse en la articulación de la producción académica de las redes de intelectuales de la enseñanza de la geografía y la ciudad, especificada en el capítulo anterior, y los sistemas educativos de Colombia y España, se presenta a continuación las generalidades de las leyes educativas de España y Colombia, anotando los cambios de sus regulaciones y sus particularidades comparativas.

5.1.1 Los cambios en España

Según Zafra (2023), la media de vida de las leyes educativas en España es corta tras la aprobación del marco constitucional de 1978. La primera la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, que estableció elementos centrales del sistema educativo español, sigue en pie con una triple red educativa (la pública, la concertada y la privada), y convive con la

Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995 que actualizó a la primera, ambas elaboradas durante gobiernos socialistas.

Después llega LOGSE - Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema, luego otras dos más LOCE (2002) y LOE (2006), más tarde la LOMCE - Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (2014), que es derogada en 2020, que da paso a la LOMLOE. En promedio cada reforma ha durado siete años, y en 2020 se comienza a aplicar la LOMLOE. Todo ello con las implicaciones que tiene en la educación que reciben los estudiantes, y los intereses que se abordan en la escuela. Por lo que son unos cambios legislativos que condicionan el pensamiento docente, expresado en la inquietud por los cambios, en especial de nomenclaturas y las gestiones burocráticas que determinan. Un comportamiento que se interioriza y se gestiona en forma de representación social del saber escolar.

La LOMLOE- Ley de Modificación de la Ley Orgánica de Educación- fue la reforma de la LOMCE- y entró en vigor en 2020, también se conoce como Ley Celaá, apellido de la ministra de Educación que gestionó dicha Ley. Dentro de los cambios significativos destaca, un enfoque en equidad al reducir las barreras de acceso de los estudiantes a la escuela, se refuerza la educación inclusiva con el argumento que promueve la diversidad y la igualdad de oportunidades. Algo significativo es que postula que la lengua vehicular de enseñanza será determinada por las Comunidades Autónomas y, por último, argumenta que fortalece la toma de decisiones al involucrar a padres, docentes, estudiantes y políticas educativas.

5.1.2 Particularidades del sistema español

Para entender lo que sucede en España es necesario contextualizar a quienes no son españoles sobre cómo se organiza políticamente el país. La compleja historia española hizo que surgieran diferentes idiomas y dialectos en la Península Ibérica, producto de las diferentes ocupaciones del territorio a lo largo de la historia. Es así, como surgen unas identidades propias (catalanes, gallegos, euskaldunes, andaluces, entre otros).

Para el siglo XX, después de la Guerra Civil Española, surge la dictadura de Francisco Franco, que gobernó entre 1939 y 1975, un gobierno de corte nacionalista - fascista que quiso construir en esos 36 años una identidad española basada en el castellano, hoy aceptado como

idioma español. Reprimió las identidades nacionales y prohibió el uso escolar y público de los demás idiomas distintos al español o castellano. Durante la dictadura, las Comunidades Autónomas pierden relevancia y se fortalece la administración de las provincias.

El retorno a la democracia implica reformas de tipo político - administrativo y con la consolidación del modelo democrático, la incorporación de cambios que fortalecen la inclusión y las autonomías regionales. Así, España pasa de esas 50 provincias a consolidar el proyecto de regiones autónomas. Tras la aprobación de la Constitución de 1978 se crean 17 Comunidades Autónomas y dos ciudades autónomas para un total de 19 autonomías. Sin ser un estado federal, esa estructura que se acerca más a la federalización de otros países, hace que hoy las Comunidades tengan una alta autonomía en los procesos educativos, como por ejemplo la intensidad de horas en el idioma regional, sea catalán, euskera, valenciano o gallego.

De hecho, a diferencia de otros países, el gobierno central propone la reforma, pero cada comunidad puede crear su propio currículo. Para este capítulo, se analiza el caso de Valencia, y se revisa la propuesta curricular de la Comunitat Valenciana.

El desarrollo de una autonomía fuerte, a pesar de ser un Estado con una monarquía parlamentaria, responde a los años de represión que se vivieron durante el franquismo. Según Francisco García (2022), la represión franquista se manifestó en varios episodios de protesta de los que cabe resaltar el ambiente de revuelta en las universidades desde 1966, agravado por el asesinato del estudiante Enrique Ruano en enero de 1969. En octubre de 1970 se desencadenó una huelga a raíz de la Ley Villar Palasí, que desembocó en el cierre de la universidad y el establecimiento del tercer estado de excepción. En ese sentido, el autor reconoce el papel de la juventud en el fortalecimiento de la autonomía y la evolución personal en el ámbito político.

Las evidencias demuestran que la represión franquista en las universidades generaba un temor por representar nuevas miradas de la enseñanza de la geografía y la historia en España, por lo que esperaba que la etapa constitucional diera lugar a nuevos enfoques de la enseñanza de los problemas sociales. Sin embargo, cuando se comparan los textos escolares de la década del setenta con las propuestas curriculares de LOMLOE, hay cambios significativos en los nuevos intereses ciudadanos, pero la apuesta temática no presenta mayores modificaciones. Eso significa que

cambian los intereses, pero no las bases curriculares, por lo que se hace necesario que los educadores se involucren y apropien los cambios en la escuela, tal como lo afirma Souto:

Necesitamos conocer qué piensan alumnos y profesores sobre las dificultades del aprendizaje de los problemas sociales y luego actuar en consecuencia. En nuestro caso hemos optado por una investigación que pone de relieve la incidencia del trabajo cooperativo docente y de las estrategias didácticas para mejorar dicha explicación de la problemática social desde el aula. (Souto, 2013, p.27)

5.1.3 *Los cambios en Colombia*

Para el caso colombiano se tendrán en cuenta, al igual que en España, los cambios a partir de los años setenta, cuando irrumpe el Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) y finaliza con el Frente Nacional (1974). Es un periodo de rotación del poder entre los dos partidos tradicionales, liberal y conservador por 16 años (1958 -1974) que limitó la participación política de otros sectores, un periodo donde surgieron la mayor parte de los grupos armados irregulares.

En los años setenta las luchas del magisterio tuvieron como uno de sus objetivos centrales: la expedición del estatuto docente que se logró en 1979 por medio del Decreto 2277 bajo el gobierno de Julio Cesar Turbay. Fue la primera gran reforma desde la década del cincuenta. No es posible entender el desarrollo de las políticas educativas en la década de los ochenta sin reconocer el papel jugado por el Movimiento Pedagógico, impulsado inicialmente por Fecode, tras el triunfo en su congreso de 1982, del sector de maestros que buscaban incidir en la educación pública y el quehacer intelectual y pedagógico del maestro. (Camargo y Cifuentes, 2016, p.31)

Algo semejante a lo que sucedía en España, donde los movimientos de renovación pedagógica (MRPs) se reúnen con el ministro Maravall en 1984 para analizar la situación de la enseñanza y promover transformaciones. En este sentido, podemos afirmar que se hace visible en ambos países la importancia de los movimientos educativos para mejorar la educación y el aprendizaje escolar.

Como pasa en otros países, un cambio de régimen o de tendencia política implica también cambios en lineamientos y currículum nacionales. Para el caso colombiano, la reforma del fin del

Frente Nacional definió la enseñanza de las Ciencias Sociales en la secundaria con tres áreas independientes de base: geografía, historia y democracia de sexto a noveno, con una intensidad de nueve (9) horas a la semana (cuatro de historia, tres de geografía y dos de democracia), y en décimo y undécimo grado: filosofía y cátedra Bolivariana.

Como el Frente Nacional no fue una dictadura y lo que se presentó fue una rotación del poder, surge en el movimiento pedagógico el auge del currículo crítico como una oposición al currículo técnico.

La noción de currículo no se presentó en las escuelas hasta los años setenta, y desde que se introdujo su significado no ha subrayado las experiencias educativas sino la planificación. Como consecuencia se ha entendido el currículo como algo opuesto a nuestra cultura educativa, y ha encontrado una gigantesca resistencia por parte de los educadores e investigadores en educación. (Montoya, 2016, p.20)

Es desde ese momento, en que empieza una resistencia a la propuesta de un currículo nacional y un temor de las autoridades de imponer un currículo o proponerlo. De ahí, que desde los setenta se hable de competencias, lineamientos y autonomía docente frente a las propuestas temáticas de la enseñanza escolar, y se presente un temor de proponer unos contenidos curriculares nacionales, algo que sigue sin existir en Colombia.

5.2 La geografía y la historia escolar en Colombia

La enseñanza de la geografía se convirtió desde principios de siglo XX, en un eje central para generar identidad local, regional y nacional, por lo que se empezaron a desarrollar las primeras cartillas escolares donde se explicaban los elementos básicos del relieve colombiano, el clima, los recursos naturales y las características económicas y poblacionales de los departamentos y del país. La educación geográfica era positivista, descriptiva, enunciativa, básica, sin espacio para el debate o la argumentación; pero funcional para replicar el concepto de apropiación del territorio y la construcción de una identidad regional (Hurtado et al, 2018, p.5).

Por su parte, la enseñanza de la historia se centró en la exaltación de héroes y hazañas de luchas libertadoras para justificar la emancipación de España y las bondades de

esa separación. Se apeló a una enseñanza descriptiva de los hechos históricos, con un interés de construir identidad nacional, de justificar la existencia del Estado colombiano. Las descripciones históricas no se prestaron a matices: se era bueno si se era nacionalista y un ser malvado si se era español. Pero de una forma irónica frente a ese discurso, se justificó como bueno todo lo traído por España: lengua, religión, principios, normas. Es decir, la cultura y la sociedad indígena se relegó y se avaló todo aquello que se deseaba que formara parte del proyecto nacional colombiano. Durante ciento veinte años la geografía y la historia se concibieron como áreas independientes, con elementos comunes, pero a fin de cuentas áreas de conocimiento propio, con fines particulares en la formación de nuevas generaciones. Se estableció un canon escolar en el que la geografía e historia legitimaban el sentido territorial de la patria y justificaban los hechos del pasado que habían desembocado en el Estado actual.

En 1994 la Ley 115 de educación normativizó la integración de la geografía y la historia en una sola área, y redujo la intensidad horaria de 8 a 4 horas semanales. Además, se incluyeron las clases de democracia y todas las cátedras que se crearon a partir de la Constitución política de 1991 (entre ellas, las de afrocolombianidad, emprendimiento, las cátedras departamentales y regionales). La integración evidenció otra problemática y fue la supremacía de la historia sobre la geografía en la academia colombiana y en la formación escolar: tanto en la elaboración de los libros de texto como en los programas impartidos en la escuela, el 60% de los contenidos terminaron siendo históricos y el restante se distribuyó entre la formación política, la geografía y las demás cátedras⁷⁰. En eso se fue diluyendo la geografía en la escuela e inclusive se perdió su importancia y rol en la sociedad. Las nuevas generaciones en muchos casos desconocen qué es la geografía y cuáles son las funciones y acciones que despliega en su vínculo con la realidad. El temor a la valoración y a la evaluación recrudece el problema. No hay claridad sobre los contenidos geográficos que se deben enseñar en la escuela; se sigue oscilando entre la enseñanza descriptiva y una formación ciudadana formalista. Los lineamientos del Ministerio de Educación para la enseñanza de las ciencias sociales expedidos en 2004 dan mayor claridad sobre qué enseñar en

⁷⁰ La preponderancia de la Historia frente a la Geografía también ocurre en España, pues en los dos primeros cursos de la Educación Secundaria también coinciden ambas materias siendo muy superior el tiempo dedicado a la Historia comparado con el tiempo dedicado a geografía.

historia, pero ideas muy vagas frente a su pertinencia y contenidos para la enseñanza de la geografía.

Desde el 2016, y en el contexto del proceso de paz, varios historiadores y la comunidad histórica iniciaron un debate para revivir la cátedra de historia independiente de las ciencias sociales, como un compromiso por la paz, por conocer el pasado del país, explicar las razones del conflicto, entre otros aspectos. Sin embargo, los que lideraron el proceso desconocieron la enseñanza en el aula, los contenidos de ciencias sociales y, sobre todo, el entender que la integración fue el matrimonio de dos grandes áreas de conocimiento: la geografía y la historia. El 28 de diciembre de 2017 el Congreso de la República aprobó la creación de la cátedra de historia, y con ello la geografía siguió en el limbo, sin saber qué se enseña, las prioridades en la escuela y lo que se espera en los procesos de formación. Por otra parte, las pruebas nacionales han reducido la geografía al mínimo de evaluación.

A continuación, una tabla que presenta la evolución del área de ciencias sociales en Colombia desde 1974 al presente.

Tabla 16. Evolución de las ciencias sociales en Colombia

Año	Grado	Ciencias Sociales	Programas transversales
1974 -1993	sexto a noveno	Geografía Historia Democracia	Urbanidad
1974 -1993	décimo - undécimo	Filosofía Cátedra Bolivariana	
1994 -2023	sexto a noveno	Ciencias Sociales	Competencias ciudadanas Afrocolombianidad Emprendimiento Cátedra para la paz
1994 -2023	décimo - undécimo	Ciencias Sociales Filosofía	Competencias laborales Cátedra de paz

Fuente: Elaboración propia con base en los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales de Colombia (2006).

5.3 La enseñanza de la ciudad desde la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE

En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), conocida como Ley Celaá, han sido dos marcos legislativos que han buscado impactar en la educación ciudadana, si bien con diferentes criterios. A continuación, se explorarán las características y aportes de ambas leyes en el desarrollo de una ciudadanía informada, crítica y comprometida.

La LOMCE, promulgada en 2013, abogaba por un modelo educativo que pusiera énfasis en la competitividad y la excelencia académica. Introdujo evaluaciones externas, como la reválida, con el objetivo de medir el rendimiento de los estudiantes. Aunque su intención era elevar los estándares educativos, los críticos de la Ley argumentaron que este enfoque podría generar un ambiente de estrés y competencia, dejando de lado aspectos esenciales para la formación de ciudadanos, como la educación en valores y habilidades sociales, como se afirma en el artículo “Controversias de la nueva ley educativa Lomloe”:

Es conveniente destacar que suele ser precisamente la adquisición de la competencia social y cívica por sus educandos, a la que deben prestar habitualmente más esfuerzo los docentes que trabajan en estos programas educativos. El hecho de facilitar una titulación complementaria en la ESO, por sí sola, no es garantía de la adquisición de las competencias que se supone acredita dicha certificación, como por ejemplo la citada competencia cívica social (Marín, 2021, p.423).

Además, uno de los fenómenos más criticados ha sido la creación de itinerarios educativos en la enseñanza obligatoria, pues quebraban el principio de la inclusión social y educativa. Es decir, existía una clara contradicción entre las finalidades expuestas y los mecanismos que introducía para desarrollar el currículo, algo que se ha subrayado en numerosos artículos y que prescindimos de analizar en este momento.

5.3.1 La LOMLOE y el enfoque en la equidad y la inclusión

La LOMLOE, aprobada en 2020, presenta un cambio de paradigma al poner el foco en la equidad y la inclusión; busca eliminar las barreras que dificultan el acceso a la educación y

promover un sistema más igualitario. Además, destaca la importancia de una educación inclusiva que respete la diversidad y fomente la participación activa de todos los estudiantes, independiente de sus circunstancias. Esta perspectiva contribuye a la formación de ciudadanos con un sentido de justicia y solidaridad.

Los programas en ambas leyes reconocen la importancia de la educación ciudadana, aunque con enfoques diferentes. La LOMCE, si bien incluía aspectos relacionados con la formación en valores, tendía a subordinarlos a la búsqueda de la excelencia académica. En cambio, la LOMLOE ubica la educación ciudadana como un pilar fundamental, que promueve la participación de los estudiantes en la sociedad y fomenta el pensamiento crítico. Posiciones dicotómicas que se generan en el ámbito ideológico de la legislación y que poco tienen que ver con el desarrollo de la praxis de aula, donde el profesorado en una clase diversa se esfuerza por lograr la equidad y la excelencia.

5.3.2 *Desafíos y oportunidades*

A pesar de las diferencias, ambas leyes enfrentan desafíos comunes. La implementación efectiva de la educación ciudadana requiere recursos, formación docente y un compromiso a largo plazo, además, es esencial considerar las necesidades individuales de los estudiantes para asegurar que la educación sea inclusiva y respete la diversidad. La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) es una legislación española que establece las directrices y las normas para el sistema educativo en España; aunque la Ley menciona la enseñanza de la ciudad en un sentido más amplio, no aborda directamente este tema de manera específica. Sin embargo, establece algunos principios y objetivos generales que pueden relacionarse con la educación urbana, y de la ciudad, que aparece como un referente de los contenidos educativos.

La LOMCE promueve el desarrollo de competencias clave entre los estudiantes, que incluyen la competencia social y ciudadana para fomentar la comprensión de los derechos y responsabilidades ciudadanas, la participación en la sociedad y la promoción de valores democráticos. De igual forma, promueve el aprendizaje basado en proyectos como una metodología educativa; esta metodología puede ser aplicada para abordar temas relacionados con la ciudad, la comprensión de la realidad urbana y las problemáticas asociadas.

Además, establece la importancia de la educación en valores, que incluye el respeto, la tolerancia, la convivencia y la solidaridad. Estos valores pueden ser abordados en el contexto de la ciudad, al promover conciencia social y el compromiso cívico. Sin embargo, la LOMCE es una ley marco que establece los principios generales de la educación en España, y su implementación puede variar en función de las Comunidades Autónomas y los centros educativos. Por lo tanto, las acciones específicas y los programas relacionados con la enseñanza de la ciudad pueden ser definidos en los currículos y planes de estudios de cada comunidad o centro educativo en particular. Eso hace que sea necesario revisar los textos escolares, porque en la normativa anterior, había lineamientos definidos en la enseñanza del medio urbano, la ciudad como pretexto para comprender las sociedades antiguas, y la arquitectura y el patrimonio como herramientas para comprender la ciudad.

Por otra parte, la enseñanza reducida a un enunciado de competencias y estándares de aprendizaje supone un control burocrático de la comunicación en las aulas, complejizando las relaciones personales y dificultando la adquisición de finalidades que se dicen perseguir. Finalmente, al introducir los estándares de aprendizaje como competencia administrativa de la Administración Central provocó un enfrentamiento con las capacidades legislativas propias de las Comunidades, que ordenaban los criterios de evaluación. Una suma de incoherencias que provocó un rechazo amplio del sector educativo.

El tercer bloque de Geografía e Historia sintetiza los saberes básicos, “Compromiso cívico local y global”, subraya la importancia de este componente que integra, además de valores y actitudes, otros ámbitos asociados al desarrollo personal del alumnado. Estas dimensiones son fundamentales para la formación integral, tanto por el sentido que otorgan al resto de los saberes, a los que complementan y dan significado, como por su proyección social y ciudadana. Una competencia específica que aparece en el segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria (14 a 16 años de edad) dice: Competencia específica 9: Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo. Sin duda, es una competencia que encierra una finalidad loable, pero

para ello se necesita organizar una situación de aprendizaje que no esté constreñida por la delimitación de estándares de aprendizaje que resumen el saber disciplinar del mundo urbano, como se traduce posteriormente a los manuales escolares.

Tabla 17. La ciudad en dos leyes educativas de España

LOMCE. Contenidos. Pág. 309. BOE https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886	LOMLOE. Saberes básicos. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975
Concepto de ciudad y su influencia en la ordenación del territorio. Morfología y estructura urbanas. Las planificaciones urbanas. Características del proceso de urbanización. Las áreas de influencia. Los usos del suelo urbano. La red urbana española. Características del proceso de crecimiento espacial de las ciudades.	Interpretación del territorio y del paisaje. Del éxodo rural a la concentración urbana. El reto demográfico en España. El problema de la despoblación rural. Ordenación del territorio y transformación del espacio. La ciudad como espacio de convivencia. Importancia y cuidado del espacio público. La huella humana y la protección del medio natural

Fuente: Construcción propia con base en los documentos LOMCE (2013) y LOMLOE (2022).

Como se puede observar en la tabla anterior, los contenidos educativos de la LOMLOE desarrollan de forma más evidente los aspectos morfológicos, políticos y de identidad ciudadana, mientras que la LOMCE desarrolla contenidos morfológicos y funcionales, en línea con los estudios académicos clásicos. Si nos fijamos en los enunciados hay un sesgo mucho más de resumen académico en la LOMCE, mientras que la LOMLOE apuesta por abrir los saberes académicos a la interpretación de situaciones cotidianas, como la convivencia ciudadana o el cuidado del espacio público. En ambos casos se puede abordar el estudio de la ciudad desde la dialéctica de *urbs*, *polis* y *civitas*, si bien en el caso de la LOMLOE es más evidente.

5.4 Los DBA y los lineamientos curriculares en Colombia ¿Existe la ciudad en la escuela?

En Colombia los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de 2016 complementaron los Lineamientos Curriculares de 2004. En el caso de Ciencias Sociales se definieron entre 7 y 9 derechos básicos por grado. Sin embargo, el abordaje de la ciudad o un interés por enseñar el medio urbano en la escuela es limitado, excepto por algunas temáticas sobre migraciones campo - ciudad en noveno grado, o el desarrollo de los centros urbanos en sexto. Con una menor relevancia del estudio morfológico y las transformaciones espaciales. Sin embargo, sí se incorporan los derechos que, desde la perspectiva de Capel, pueden abordar en la escuela la *polis* y la *civitas*.

El derecho a la participación, que implica la capacidad de los estudiantes para involucrarse en procesos de toma de decisiones y asumir responsabilidades ciudadanas. Esto puede relacionarse con la educación para la ciudadanía y la promoción de la participación ciudadana en la vida urbana, el derecho a la formación ciudadana, que busca promover valores cívicos, éticos y democráticos en los estudiantes. Dicha formación puede abordar temas relacionados con los derechos y responsabilidades ciudadanas, la participación política y la comprensión de la realidad urbana.

En el componente de las competencias ciudadanas en los estudiantes, se incluyen la capacidad para comprender y analizar la realidad social, cultural y política, así como para participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esta perspectiva puede vincularse con la educación urbana y la comprensión de la ciudad como contexto fundamental para el ejercicio de la ciudadanía.

La implementación y el enfoque específico de la enseñanza de la ciudad pueden variar según los lineamientos curriculares y las políticas educativas de cada región y establecimiento educativo en Colombia, por lo tanto, es fundamental consultar los currículos y programas de estudio específicos de cada institución para obtener una visión más detallada sobre la enseñanza de la ciudad en el contexto colombiano, debido a que la Ley 115 da autonomía a las instituciones educativas para la planeación de clase, contenidos y desarrollo de modelos pedagógicos.

De tal manera, los contenidos o temáticas de interés asociados a la ciudad en Colombia son descritos en la siguiente tabla.

Tabla 18. La ciudad en las dos leyes educativas de Colombia

Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. 2004 https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf	Derechos Básicos de Aprendizaje en Sociales (DBA). 2016 https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.	Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas. Compara las características de las viviendas de su municipio, vereda o lugar donde vive con las de otros lugares. Explica las acciones humanas que han incidido en las transformaciones del territorio asociadas al número de habitantes e infraestructura, en su departamento, municipio, resguardo o lugar donde vive. Diferencia las características geográficas del medio urbano y el medio rural, mediante el reconocimiento de la

	concentración de la población y el uso del suelo, que se da en ellos. Comprende que en la sociedad colombiana existen derechos, deberes, principios y acciones para orientar y regular la convivencia de las personas. Analiza cómo en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas. Analiza las distintas formas de gobierno ejercidas en la antigüedad y las compara con el ejercicio del poder político en el mundo contemporáneo. Interpreta las relaciones entre el crecimiento de la población, el desarrollo de los centros urbanos y las problemáticas sociales. Evalúa cómo las sociedades democráticas en un Estado social de Derecho tienen el deber de proteger y promover los derechos fundamentales de los ciudadanos.
--	---

Fuente: Construcción propia con base en los documentos Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales (2004) y DBA (2016).

Como puede verse en la tabla anterior, los lineamientos curriculares carecen de referencias concretas para el desarrollo conceptual de *polis civitas y urbs*. Por otro lado, los DBA, proponen articulaciones entre competencias de apredizaje y temáticas medianamente definidas, en las que hay lugar para los conceptos señalados. Es notable en los DBA la *civitas* está asociada a contenidos del poder político de los estados nacionales y la identidad colombiana. Mientras que *polis y urbs* se suelen relacionarse para tratar temas de historia urbana, ambiental o formular problemas demográficos. La brecha entre las dos disposiciones normativas está relacionada con sus horizontes educativos y sus propósitos directivos. Los lineamientos tienen una función diréctris y filosófica para ordenar el currículo. Por otro lado, los estandares son disposiciones para cada grado con orientaciones para desempeños concretos. Además, hay habiertas contradicciones en las formulaciones procedimentales de cada uno.

5.5 Comparativo de lineamientos y temáticas entre Colombia y España

Para el caso español, los saberes básicos se presentan organizados en cuatro bloques. Los tres primeros son de corte disciplinar e incluyen saberes factuales, conceptuales y procedimentales, mientras que el cuarto bloque contiene fundamentalmente saberes de carácter actitudinal y axiológico, transversales a los tres bloques anteriores. En lo que concierne a la secuenciación, los

saberes de historia e historia del arte se ordenan desde los más antiguos a los más recientes, y los saberes geográficos en torno al medio físico, su aprovechamiento y ocupación por las sociedades humanas. En los cuatro bloques, la propuesta consiste en avanzar desde lo más sencillo y global a lo más complejo y detallado.

En el caso de Colombia, no se proponen temáticas específicas sino procesos amplios de las ciencias sociales concentrados en nueve (9) derechos básicos de aprendizaje por grado, de sexto a undécimo grado.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo desde *polis*, *civitas* y *urbs* en los dos países a partir de los DBA en Colombia y los Saberes Básicos en Geografía e Historia de la Generalitat Valenciana. Se comparan todas aquellas competencias específicas, contenidos de saberes básicos que aparecen en el currículo oficial de manera interdisciplinaria entre geografía e historia en Colombia y Comunidad Autónoma de Valencia.

Tabla 19. Comparación *civitas*, *polis* y *urbs* en la legislación en Colombia y Valencia

Temática asociada a	Grado	Colombia (Derechos Básicos de Aprendizaje, 2016)	Grado	España - Saberes básicos (LOMLOE, 2020)
<i>Polis</i>	Sexto	Analiza cómo en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas	3 y 4	Geografía política de las sociedades. El Estado-nación como entidad político-territorial. Estructura política del Estado español.
	Sexto	Analiza las distintas formas de gobierno ejercidas en la antigüedad y las compara con el ejercicio del poder político en el mundo contemporáneo.	3 y 4	Las formas de organización política. Democracia frente al autoritarismo.
	octavo	Comprende la importancia de las asociaciones, los gremios, los movimientos y organizaciones sindicales en la defensa de los derechos colectivos.	1 y 2	La Grecia clásica: la <i>polis</i> . La democracia ateniense.

	noveno	Evalúa cómo las sociedades democráticas en un Estado social de Derecho tienen el deber de proteger y promover los derechos fundamentales de los ciudadanos.	3 y 4	La Transición. La España de la democracia. La memoria democrática.
Cívitas	Sexto	Analiza cómo en el escenario político democrático entran en juego intereses desde diferentes sectores sociales, políticos y económicos, los cuales deben ser dirimidos por los ciudadanos.	1 y 2	Las grandes áreas culturales del planeta. La diversidad cultural de los grupos humanos. Convivencia e Interculturalidad en un mundo globalizado.
	Sexto	Comprende que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y/o apariencia física.	3 y 4	El reparto desigual de la riqueza mundial. Globalización y dependencia. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)
	séptimo	Comprende la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos.	1 y 2	Las personas invisibilizadas en la historia: mujeres, esclavos y extranjeros. Las mujeres en la prehistoria, la Historia antigua y medieval.
	Séptimo	Aplica procesos y técnicas de mediación de conflictos en pro del establecimiento de una cultura de la paz.	3 y 4	El movimiento feminista: las cuatro olas de la lucha por la igualdad de género. Mujeres de la historia moderna y contemporánea.
	octavo	Evalúa hechos trascendentales para la dignidad humana (abolición de la esclavitud, reconocimiento de los derechos de las mujeres, derechos de las minorías)	1 y 2	Valores, derechos y deberes de la ciudadanía democrática. Diálogo y empatía como instrumentos de resolución pacífica de conflictos.

		y describe las discriminaciones que aún se presentan.		
	noveno	Comprende el papel de las mujeres en los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en el mundo y la igualdad de derechos que han adquirido en los últimos años.	1 y 2	Hábitos democráticos. Ejercicio de los derechos y deberes de la ciudadanía. Instrumentos para la resolución pacífica de conflictos. Defensa y práctica activa.
	noveno	Evalúa cómo todo conflicto puede solucionarse mediante acuerdos en que las personas ponen de su parte para superar las diferencias.	cursos 1, 2, 3 y 4	Detección y rechazo de las situaciones sociales inicuas e injustas en el mundo actual y en la historia antigua y medieval, moderna y contemporánea.
			1 y 2	Actuaciones personales de respeto al medioambiente: Reutilizar, Reciclar, Reducir.
			3 y 4	Las bases de la solidaridad internacional. La cooperación y la ayuda al desarrollo.
			1 y 2	Reconocimiento de la propia identidad cultural. Convivencia y respeto de las diferencias culturales e identitarias.
			3 y 4	La resiliencia y la práctica de la tolerancia activa. Los valores del europeísmo y la ciudadanía europea.
Urbs	séptimo	Interpreta las relaciones entre el crecimiento de la población, el desarrollo de los centros urbanos y las problemáticas sociales.	1 y 2	Espacio urbano y rural en el mundo actual. El espacio urbano en España y en la Comunidad Valenciana.
			1 y 2	Las principales tipologías arquitectónicas de la civilización egipcia (mastabas, pirámides y templos) y de las civilizaciones mesopotámicas (zigurat).

			1 y 2	El arte en Roma. La construcción civil romana: templos, teatros, anfiteatros y circos.
			1 y 2	El arte románico, el gótico y el islámico: el templo, la pintura y la escultura.
			1 y 2	Reconocimiento del valor identitario del patrimonio cultural y natural y el compromiso con su preservación como herencia irrenunciable del ser humano.

Fuente: Elaboración propia con base en los DBA de Colombia (2016) y LOMLOE (2020).

El método comparativo en este caso permite obtener unas primeras conclusiones a partir de la revisión y comparación de los documentos nacionales referentes a los estudiantes entre 11 y 15 años:

- Hay un interés por abordar temáticas asociadas a la construcción de ciudadanía y participación ciudadana. Con un mayor énfasis en España a partir de la estructura de contenidos que se proponen entre los grados 1 y 4 ESO. En el caso Colombia con menos número de metas propuestas, al igual que en España la prioridad de los DBA se concentra en la *cívitas*, y la participación ciudadana de los y las estudiantes.
- En el caso colombiano la conclusión anterior contrasta con lo pobre que son los intereses sobre el conocimiento de la ciudad desde la perspectiva de la *urbs*. La presencia de esta es casi nula en la escuela y las apuestas por temas relacionados con el conflicto, la equidad de género, la inclusión, la participación ciudadana o los derechos de las personas, no se articulan con el conocimiento del medio urbano, el espacio público, la cartografía, las formas de las ciudades, los problemas urbanos, el patrimonio, la apropiación del espacio público o de cultura ciudadana.
- En el caso español hay un interés más marcado por la *urbs* que en Colombia, pero se ha perdido terreno frente a los intereses desde la *cívitas*. Algo que sigue siendo estructural en las apuestas curriculares en España tiene que ver con los temas de patrimonio, la ciudad como museo, la comprensión del arte y la arquitectura en el desarrollo urbano. Esa apuesta, se evidencia en la práctica con un mayor conocimiento y valoración de lo patrimonial frente

a lo que ocurre en Colombia, donde los centros históricos, las esculturas y los monumentos suelen ser vandalizados y rayados sin mayor cuestionamiento del resto de la sociedad.

Cómo se aprecia en las imágenes a continuación, los monumentos de Valencia y Palma de Mallorca se encuentran conservados, tienen mantenimiento, se convierten en espacios de atracción turística y de uso ciudadano, y no se evidencian signos de violencia ni vandalismo en los mismos. Al contrario de lo que ocurre en Bogotá. No quiere decir, que exista una sola explicación al fenómeno, pero sin duda la ausencia de la *urbs* en la escuela, el patrimonio y la apropiación del espacio público incide en la situación y se evidencia en las prácticas violentas sobre el patrimonio y el espacio público de las ciudades.

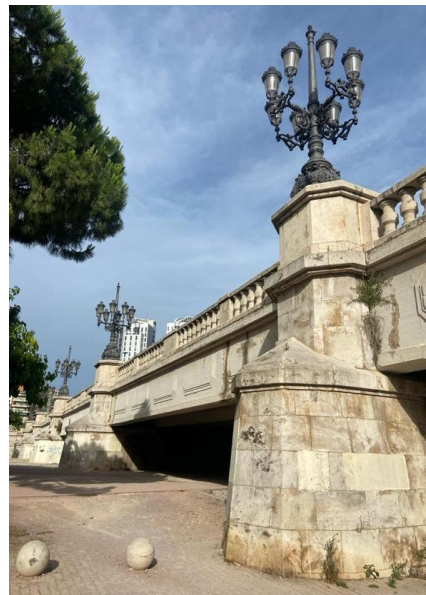
Fotografía 1. Fuente del Marqués del Campo



Monumento en el centro de Valencia. Se aprecia el cuidado, e incluso el funcionamiento de la fuente de agua.

Fuente: archivo personal 2022

Fotografía 2. Puente San José



Puente San José en el antiguo cauce del Turia. Valencia.

Fuente: archivo personal 2023

Fotografía 3. Escultura Reina Sofía

Fotografía 4. Escultura de Rafael Guastavino Moreno



Escultura en el Palacio de las Artes Reina Sofía, Valencia.

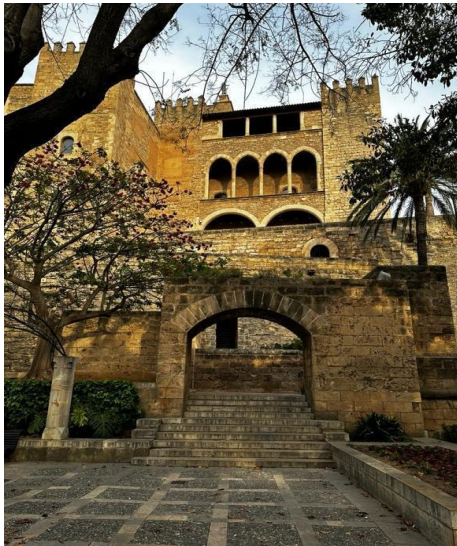
Fuente: archivo personal 2022



Escultura de Rafael Guastavino Moreno en la Plaza de la Reina, Valencia

Fuente: archivo personal 2023

Fotografía 5. Palacio de la Almudaina



Entrada al palacio Real de la Almudaina, Palma de Mallorca

Fuente: archivo personal 2023

Fotografía 6. Monumento a Francesc de Vinatea,



Monumento a Francesc de Vinatea, Plaza del Ayuntamiento de Valencia.

Fuente: archivo personal 2022

Fotografía 7. Plaza de Bolívar

Fotografía 8. Restaurante Pozzeto



Escultura de Simón Bolívar, Plaza de su nombre. Bogotá.

Fuente: archivo Luis G Torres 2022



Entrada al antiguo restaurante Pozzeto, barrio Chapinero Bogotá.

Fuente: archivo Luis G Torres 2022

Fotografía 9. Centro Histórico



Calle del centro histórico de Bogotá

Fuente: archivo Luis G Torres 2022

Fotografía 10. Centro internacional



Señales de tránsito a la entrada del centro Internacional de Bogotá

Fuente: archivo personal 2024

Fotografía 11. Diosa del Agua Sia.

Fotografía 12. Monumento a Banderas



Monumento a la Diosa del Agua Sía. Avenida de las Américas. Bogotá. Fuente: archivo personal 2024	Monumento a Banderas. Bogotá. Fuente: archivo personal 2024
---	---

En ambos países, la *polis* se incorpora más desde los procesos históricos, como la antigua Grecia y Roma o la Revolución Francesa, pero en lo referente a la organización política actual, como debates sobre la corrupción en el Estado, las formas de gobierno y los intereses geopolíticos, las apuestas de los currículos son casi nulas. Pese a que hay referencias a la ordenación del territorio, no existe ningún desarrollo curricular sobre la participación ciudadana en la construcción de la ciudad.

5.6 ¿Se articulan los teóricos con la elaboración de los currículos?

La primera evidencia es que las normativas nacionales poco tienen en referencia a los autores e investigadores de enseñanza de la ciudad. La particularidad de los documentos, sean lineamientos, estándares, leyes o currículos en ambos países, no citan a autores relacionados con la enseñanza de la ciencias sociales, a pesar de que los principios fundamentales en ambos países se centran en el desarrollo de currículos o derechos básicos de aprendizaje pensados para el fortalecimiento de la ciudadanía, la participación democrática, el velar por la democracia como forma de gobierno, y buscar generar espacios de inclusión, equidad y tolerancia.

Como primera conclusión del presente capítulo se evidencia una desarticulación con los documentos escritos por los académicos nacionales sobre enseñanza de la ciudadanía, la política y el medio urbano. En el caso colombiano, los DBA en Ciencias Sociales fueron realizados por un equipo de investigadores de la universidad de Antioquia con sede en Medellín, sin una socialización con otras

facultades de educación o de ciencias sociales, casi que una especie de contrato entre el Ministerio de Educación Nacional y dicha universidad.

Para el caso español la autonomía de las Comunidades se centra más en temas idiomáticos, de identidad territorial o de evaluación que al comparar en los contenidos no se evidencian grandes transformaciones en las últimas cuatro décadas, al parecer el interés es cómo con los mismos contenidos se lleva a reflexiones sobre la inclusión, la participación en la escuela, la equidad de género, el valor de la democracia y de los principios democráticos. Según Souto

Existen cinco grandes campos de estudio: epistemología disciplinar, marco curricular y recursos de programación; aprendizaje de los alumnos y representaciones sociales; didáctica del patrimonio; y cultura docente. Parece evidente que estos ámbitos de estudio y reflexión deberían interesar al profesorado en ejercicio, así como a los que están en un período de formación inicial. Sin embargo, pocos de ellos y ellas leen estas producciones o simplemente conocen las revistas que se editan (Souto, 2013, p.4).

Esta falta de conexión va en sentido recíproco, de allí, la necesidad de crear proyectos curriculares que aúnen investigación e innovación. Una reflexión que parte de la conexión teóricos – lineamientos, es la poca conexión de la academia con el sector político o el servicio público; existen casos donde sí se presentan asesorías articuladas, sin embargo, esto no es tan evidente en Colombia y en España, a diferencia de Argentina o Brasil, donde es común que contraten académicos universitarios para la formación docente o la cualificación permanente que realizan los respectivos ministerios de educación. Por otra parte, algunas de las apuestas de los lineamientos o del currículo se enfocan como metas, habilidades o competencias, más no se indica cómo utilizarlas con los contenidos en la escuela, eso hace que esa transposición se rompa; y por ello viene el interés de abordar el siguiente nivel: ver cómo las editoriales apropian los currículos y los lineamientos para el diseño de los materiales didácticos o libros de texto con los que trabajarán estudiantes y profesores en el aula.

Capítulo 6: Tercer nivel: los libros didácticos, análisis comparativo entre Colombia y España

En el presente capítulo se abordará la historia del libro didáctico y de la enseñanza de la ciudad, con un análisis comparativo de la evolución del libro de texto en Colombia y España, el rol que han desempeñado las editoriales en ambos países. También, se aborda la relevancia de los manuales escolares, para llegar al análisis de los contenidos de geografía urbana en las series de texto seleccionadas de ambos países y, por último, presentar la matriz comparativa y las relaciones entre el currículo oficial y los manuales escolares en Colombia y España.

Como se planteó al inicio de la investigación, el tercer nivel corresponde al análisis comparado de los libros didácticos, cómo se elaboran y qué aportan a la enseñanza de la ciudad en España y Colombia, además de identificar el rol que tienen los educadores y los profesores del mismo, bien sea como justificación legal, guía o recurso didáctico.

Para tener una perspectiva comparada de los textos escolares en ambos países, se revisaron las series de libros de texto de dos editoriales que tienen presencia en España y Colombia: Editorial Vicens Vives, con las series Nuevos Territorios: Colombia grados 6 -7 -8 -9 y GH en Castellano, ESO 1, 2, 3 y 4. Editorial SM: Colombia la serie Savia Ciencias Sociales grados 6, 7, 8 y 9. Proyecto Savia España grados 1, 2, 3 y 4 ESO. De igual forma, dos editoriales, una colombiana y otra española que solo tienen presencia editorial en sus países. Para Colombia la editorial Libros y Libros con la serie Secuencias Sociales de 6° a 9° grado y para España Editorial Anaya con la serie Suma Piezas para la Comunitat Valenciana ESO 1, 2 3 y 4. En total se revisaron 24 libros de texto⁷¹.

De esta forma, el capítulo se estructura en seis momentos. Primero se realiza una reseña histórica sobre las transformaciones de los libros de texto. Luego, para el caso de España y Colombia, se describe cual ha sido la evolución del libro de texto tomando como punto de referencia las propuestas editoriales en ambos países. Posteriormente, se da cuenta de la muestra seleccionada para el análisis de los libros de texto en España y Colombia. En cuarto lugar, desde una matriz comparativa, se expone el resultado del análisis realizado los libros de

⁷¹ En el anexo N° 1 se presenta la matriz de análisis desde la que se estructuró la comparación de los textos.

texto respecto a los contenidos en geografía urbana desde las categorías *civitas*, *polis* y *urbs*, para concluir, en el sexto momento, con los resultados de la comparación realizada entre el currículo oficial y los textos analizados en los dos países.

6.1 La historia del libro didáctico y la enseñanza de la ciudad, resultados del análisis del contexto escolar

Los libros de texto se diseñaron con el objetivo de transmitir el conocimiento con fines educativos. Su diseño se remonta desde la Antigüedad. En las Antiguas Grecia y Roma, existieron unos manuscritos llamados “Las Instituciones” que ofrecían las pautas para la enseñanza de la retórica. Hay que aclarar que Instituta o Instituciones en tiempos clásicos, sobre todo en el mismo siglo II de Gayo, parece haberse referido a una materia o género de obras, más que a un texto en particular que se enfoca en la enseñanza. Una costumbre que tiene precedentes a *las orationes* de Quintiliano, del siglo I, que introducía al lector en la Retórica (Moncayo, 2003, p.3).

En la Edad Media, un periodo conocido por el oscurantismo o el retroceso de las ideas liberales no fue razón para reducir la elaboración de libros didácticos. Los manuales religiosos y los bestiarios fueron herramientas para la instrucción moral y religiosa. Además, las comunidades religiosas se apropiaron de los procesos de enseñanza y con ello, de la elaboración de materiales didácticos en clase. Todo este trabajo ante la ausencia de la imprenta era posible con los copistas, monjes o académicos, que de forma manual copiaban una obra completa de su original a punta de pluma y pergamino. “La pedagogía medieval confiaba en la reparación humana a través de tres vías: entendimiento, virtud y gracia divina. La base era enseñar y aprender, doctrina y disciplina. La ciencia y el conocimiento fueron el camino para alcanzar la sabiduría” (García, 1999, p.31).

La siguiente gran transformación viene de la mano de la imprenta, cuando la posibilidad de imprimir en cadena varias copias de un mismo material lleva a que los libros de texto se conviertan en herramienta para difundir las ideas ilustradas, es el caso de desarrollo de materiales como “El Emilio” de Rousseau, que más que un material didáctico, era un documento que abogaba por el desarrollo natural del individuo. De esa forma empezaron a crearse libros específicos para el aprendizaje de áreas como matemáticas, ciencias naturales y

humanidades. “El gran cambio en la cartografía interior de los libros llegó con la página impresa, que intentaba facilitar una lectura ágil mediante una estructura diáfana. El texto hasta entonces apelmazado en bloques compactos empezó a subdividirse en párrafos” (Vallejo, 2021, p.356). Ya para inicios del siglo XX se experimentaron cambios significativos tanto en Europa como en América con la creación de las editoriales especializadas en materiales educativos.

6.2 Evolución del libro de texto en Colombia y España

Tanto para el caso español como para el colombiano se tendrá en cuenta la evolución de los libros didácticos de Ciencias Sociales desde la segunda mitad del siglo XX, cuando se consolidan las editoriales especializadas en libros didácticos. Por ello, se hace un breve recorrido por el papel adjudicado a los libros de texto desde los designios de la política pública española y colombiana a partir de mediados del siglo XX. En los siguientes párrafos se presentan generalidades acerca de las propuestas gubernamentales para el contenido temático de las ciencias sociales y la geografía y algunas estrategias que han utilizado las editoriales para producir este material didáctico.

6.2.1 Las editoriales y el libro didáctico en España

Las editoriales especializadas en libros didácticos se crearon en el siglo XIX. En 1858 comienza Editorial Montaner y Simón con la producción en especial de obras literarias para divulgar en las escuelas. Sin embargo, es a mediados del siglo XX que se presenta un florecimiento del sector, con énfasis en la ciudad de Barcelona, sin duda los procesos industriales y la tradición de imprentas llevaron a la capital de Cataluña a convertirse no sólo en el corazón del mundo editorial educativo en España, sino que va a tener un papel trascendental en la expansión del sector editorial en América Latina.

Para el caso español se podría señalar la aparición de manuales de geografía modernos en 1942 con la primera editorial que se enfoca en un tipo de texto diferente al libro de ciencia para las clases poseedoras. Además, comienza a nacer la editorial Teide, en 1960 y comienzan las operaciones de las editoriales Vicens Vives y Santillana, al igual que editorial Anaya. En 1970 en Madrid se consolida la editorial SM. Estas editoriales han sido recurrentes a lo largo de los últimos 60 años en llegar a las escuelas y organismos de decisión educativa con los libros de

ciencias sociales, geografía o historia, y han sido actores centrales de la cadena del proceso educativo escolar en España.

Al hacer una revisión de la historia de los libros de texto español y sin desmarcarse del ámbito geográfico, autores como Rafael Valls, explican el rol de los manuales escolares en la enseñanza de la historia española. En uno de ellos cita que "La enseñanza de la historia en España, a menudo, ha tendido a presentar el pasado de manera que refuerza las identidades nacionales y los relatos hegemónicos, a veces en detrimento de una comprensión más matizada y plural de los hechos históricos." (Valls, 2008). Esto no es un caso exclusivo español, pero lo cierto es que la creación de editoriales de texto favorece la llegada de historiadores en los procesos de elaboración de los libros y los contenidos a desarrollar.

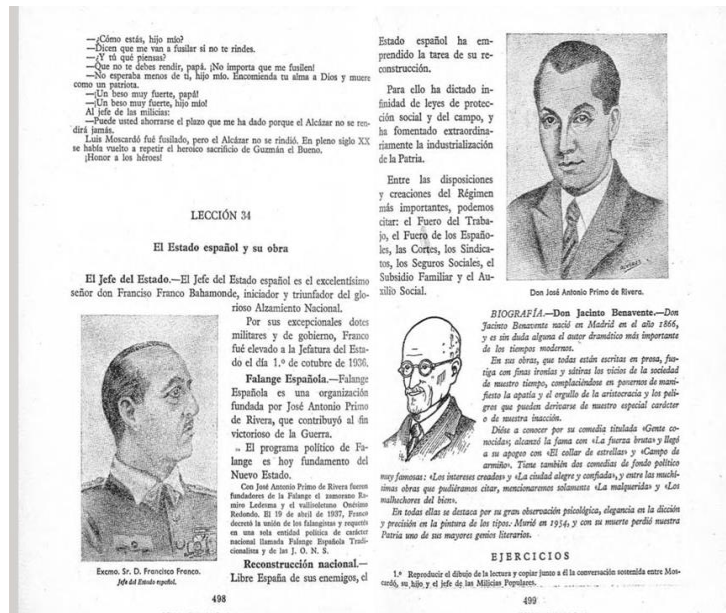
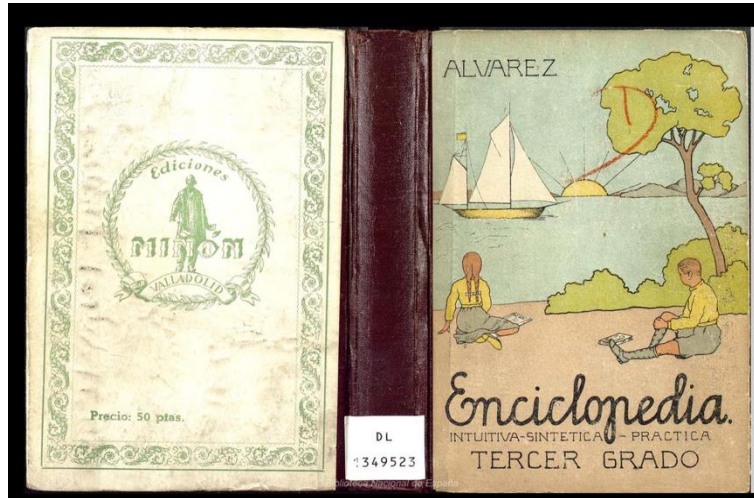
La década del sesenta del siglo XX a pesar del gobierno del General Franco, representa una leve apertura que permite la creación de contenidos educativos por áreas. Durante las primeras décadas del franquismo (1939 – 1950) no existieron los libros de texto, se estudiaba con unas “enciclopedias” que recogían los contenidos y las temáticas de todas las materias, las cuales eran muy sesgadas ideológicamente. Una de la más conocidas fue la “Enciclopedia Álvarez” que respondía a los contenidos de primaria, y a finales de la década del cincuenta, comienza el proceso de creación de libros didácticos que van a dar origen a la próspera industria editorial española que se concentra en Barcelona, con las editoriales ya señaladas. Además, se emitieron un par de leyes relacionadas con los contenidos de la educación geográfica y propusieron el uso de libros de texto para su enseñanza.

Tabla 20. Legislación y libros de texto, España

Ley	Decreto/Orden	Libros texto	Temas
1953	1957 (mayo/junio) Geografía en 1º, 2º Bachillerato	Geografía de España, 1º Juan Grima, ECIR	37.- El poblamiento (rural y urbano)
1953	1967 (mayo) Geografía en 1º, 2º Bachillerato	Geografía de España, 1º, Juan Rastrilla, S.M.	10.-Los habitantes del campo y la ciudad

Fuente: elaboración propia.

Fotografías 13 y 14. Enciclopedia intuitiva, sintética, práctica



Fuente: Enciclopedia Álvarez (1958, p. 498-489).

Las enciclopedias fueron la forma de instruir en las escuelas durante el periodo del franquismo, con una represión que impedía hacer una mirada crítica o constructiva del aprendizaje social. La enciclopedia Álvarez de 1958 ofrecía las áreas básicas: matemáticas, castellano, ciencias, geografía, historia y religión en 690 páginas. Es decir, un solo libro que se operaba como una biblia. En la imagen superior la portada de la enciclopedia, en la inferior la página 498, que explica “El Estado español y su obra” con un claro sesgo ideológico en favor de la dictadura.

En la revisión documental sobre la evolución del libro didáctico destaca el estudio hecho por Morote (2020) sobre el análisis bibliométrico de los libros didácticos de geografía desde la década de los 80 del siglo XX hasta 2019 en España. En el mismo, presenta un análisis sobre los intereses de los investigadores académicos en estudiar los libros de texto españoles, la primera evidencia es que son pocos para la cantidad de materiales desarrollados, 88 estudios en 40 años⁷², frente a más de 60 series de libros de texto que se han publicado en España en los últimos 40 años, una cifra modesta de estudios académicos, al tener en cuenta que las editoriales tienen planes trianuales o de cuatrienio para reemplazar las series de textos en el mercado, y que al menos ocho (Santillana, Edelvives, SM, Anaya, Vicens Vives, Planeta, Pearson, Párramon) lo han hecho de forma continua en la península.

Por otra parte, Morote (2020) evidencia que la mayoría de los documentos de investigación sobre libros de texto se han presentado en formato de ponencias o de artículos y solo hay dos libros sobre el tema, lo que evidencia un desconocimiento de la academia por los libros de texto, pese a que un porcentaje de académicos han trabajado en su elaboración. Los estudios que se han hecho sobre estos materiales se enfocan en el abordaje de la geografía en general, el paisaje, el clima y la geografía regional, un tema sensible en España por el mismo deber que tienen las editoriales de producir los mismos materiales en lenguas como el catalán, la variante valenciana, el gallego y el euskera; es decir, hay un campo necesario por explorar sobre la manualística en ciencias sociales como área de conocimiento.

Morote (2020) también destaca la labor de la Asociación Española de Geografía AGE, como grupo interesado en el estudio de los manuales escolares respecto a las interpretaciones que hacen los autores de estos:

Pese a la diferencia de opiniones entre autores por su valor de análisis para poder conocer lo que realmente se está enseñando Geografía en las aulas, estos recursos siguen presentando un papel omnisciente en la práctica escolar y es algo que no se verá modificado con la introducción de nuevos soportes digitales (Morote, 2020, p.485).

⁷² Esto puede verse en la gráfica que presenta el autor en la página 494 del documento.

Como lo afirma el autor, a pesar de las críticas, las revisiones o los cuestionamientos, los materiales de texto han estado presentes como un actor central en la formación de las personas, todos hemos tenido un contacto con ellos, y desde la perspectiva didáctica, son centrales para mejorar procesos de comprensión lectora, acceso a la información, y de pertinencia y secuencialidad de temáticas sociales.

Otro aspecto que cobra relevancia en los últimos años es la inclusión de los recursos digitales y herramientas tecnológicas en los libros de texto, como lo afirma De Miguel, en las futuras ediciones de libros de texto de Geografía deberán incluirse muchas más referencias a geonavegadores, sistemas de información geográfica, uso del GPS, visores cartográficos, infraestructuras de datos espaciales, etc., como de hecho ya lo están realizando en otros países europeos. (De Miguel, 2013b, p 85). La crisis del sector con el auge de los materiales digitales ha llevado a una producción más reducida, pero son las editoriales como Anaya, Santillana, Edelvives, SM o Vicens Vives, las que siguen estando presentes en el mundo escolar español con libros de ciencias sociales, geografía e historia; y las que llevan las apuestas novedosas de materiales educativos a las escuelas, así como materiales didácticos tipo mapas murales e infografías.

6.2.2 *Las editoriales y el libro didáctico en Colombia*

En Colombia desde inicios de siglo se empezaron a realizar libros descriptivos de hechos históricos lineales, y libros de geografía con recorridos del paisaje nacional con énfasis en la cartografía y las ilustraciones descriptivas de dichos paisajes. Estos carecieron de fines comerciales, fueron redactados y producidos por profesionales vinculados a la clase dirigente nacional, por lo tanto, reflejaron el imaginario de nación de las élites. Se exaltó lo que se quiso exaltar y se excluyeron grupos sociales como indígenas, afros, movimientos y críticas. De tal forma, que fue una historia y una geografía oficial, al igual que ocurre durante los mismos años en España.

Son ejemplo el *Almanaque Biográfico Americano*⁷³ con 358 noticias de americanos célebres, escrito por el obispo Temístocles Abella, o biografías de hombres ilustres y notables

⁷³ Avella Temistocles, 1894. Imprenta de T. Amaya. Un ejemplar digital puede verse en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/almanaque-biografico-americano-1167932/>

como Soledad Acosta de Samper, que tiene como mérito ser una de las primeras escritoras de la historia colombiana.

Hasta 1970 no hubo grandes cambios en la visión de la educación de los colombianos. La prioridad en la geografía seguía siendo la descripción de lugares con un marcado énfasis nacional, la historia del igual modo descriptiva y memorística exaltaba los valores de los líderes independentistas y hacía alusión a estrategias didácticas vinculadas a la memorización y la repetición.

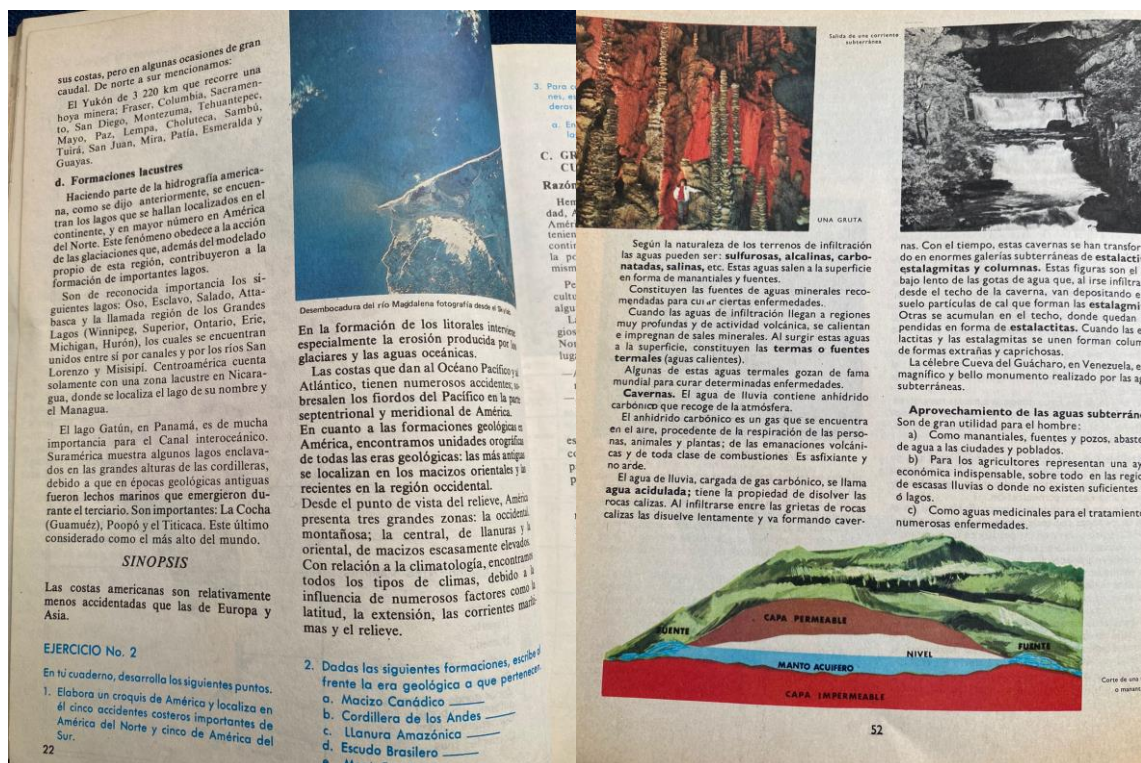
El cambio relevante durante ese periodo es que aparecen las editoriales de texto escolar con fines comerciales, los libros dejan de ser escritos y vendidos por comunidades religiosas o académicos vinculados a la dirigencia nacional y aparece una producción de textos de empresas privadas orientadas a la educación. Los nuevos libros con un elevado contenido descriptivo, eran limitados en actividades, e integraron los procesos de evaluación, donde el estudiante respondía por medio de preguntas abiertas lo que entendía de las lecturas. Las primeras editoriales en hacerlo fueron El Cid, Norma, Voluntad, Bedout, y Susaeta, todas empresas nacionales que se convirtieron en líderes en la producción de textos.

En la década de los setenta aparecen en América Latina las teorías desarrollistas, según las cuales el estadio de subdesarrollo de los países de la región es temporal porque responde a una etapa que pasan todos los países para llegar al desarrollo económico. Es así, como los textos escolares tanto de historia como de geografía, vinculan el concepto de países en vías de desarrollo, se hace un énfasis a la geografía económica, al potencial de desarrollo de países como Colombia a partir de las riquezas naturales y el nuevo desarrollo industrial, pero por otra parte el contexto de la Guerra Fría afecta la posibilidad de involucrar un pensamiento crítico en los libros de texto:

Se desestimula la educación social y radical que estaba en boga en Europa frente al temor de generar conciencia social que favorece los estallidos revolucionarios. Para evitar conciencia social y a favor del nuevo modelo industrial y técnico que impulsan las teorías desarrollistas aparece un nuevo foco de interés en la educación, con la formación técnica. Es así, como aparecen los colegios públicos y privados de formación

técnica especializada en áreas como contabilidad, electricidad, dibujo técnico y artístico, mecanografía, entre otras áreas. (Hurtado, 2012, p. 5)

Fotografías 15 y 16. Un mismo contenido, sobre recursos hídricos en séptimo y octavo grado, Colombia



Fuente: Izquierda, Editorial Voluntad Voluntad (1982, p. 23); Derecha: Editorial Universitaria de América (1975, p.52).

En 1974 se realiza una reforma del Ministerio de Educación para las ciencias sociales, que se siguen enseñando de forma separada, pero se involucran cátedras independientes de cívica y urbanidad en Educación Primaria y de democracia en Educación Secundaria, y dentro de la lógica de exaltación heroica de los movimientos de independencia, la inclusión de la cátedra bolivariana en los grados décimo y undécimo. La educación en geografía e historia es de carácter regional, es decir no se apunta a procesos sino a la descripción geográfica o histórica, de tal forma que cada año se repiten procesos y sólo cambia el lugar donde se presentan, de modo que el conocimiento es fragmentado. Un proceso semejante al que se produce en España en los años ochenta, con el auge de las historias y geografías locales, regionales y nacionales. Cómo lo afirma (Souto, 1999, p 44) Los cambios escolares han tenido lugar en el contexto político de la llegada de la democracia constitucional, lo que determina en

España la aparición de las autonomías. Además, en el campo específico de la educación asistimos a cambios más importantes. Los intentos de cambiar el currículo escolar por parte de los gobiernos de la Unión de Centro Democrático (UDC) concedieron mayor protagonismo a las Escuelas del Magisterio que de hecho incidieron en las propuestas de inicios de los años ochenta.

Como se aprecia en las imágenes 15 y 16 hay un esfuerzo por representar con ilustraciones e imágenes los contenidos de geografía física, en este caso el uso de una imagen satelital para mostrar el efecto del río Magdalena sobre el mar Caribe o las estructuras internas de aguas subterráneas, de relieve y de procesos de plegamiento.

Los textos escolares tienen un éxito en cuanto a producción y consumo durante dicho periodo, aparecen nuevas editoriales, se venden por separado libros de geografía, historia, democracia, cívica, urbanidad y cátedra bolivariana. Aparecen nuevas estrategias didácticas, surge el concepto de los libros de trabajo o cuadernos de actividades; los talleres empiezan a ser una herramienta de trabajo en clase, los libros involucran las actividades como un proceso central del aprendizaje, aparecen secciones como vocabulario, datos adicionales, ideas para recordar, y por primera vez, los planeadores para los profesores. Aunque los contenidos y la forma del trabajo siguen siendo descriptivos hay un salto creado por las editoriales de innovar en estrategias didácticas, acompañamiento docente y procesos de evaluación.

En la década del noventa se promueve desde el Ministerio de Educación Nacional la integración del área de Sociales en una sola, con la unificación de historia y geografía. Además, acorde a la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, donde se involucra la enseñanza de afrocolombianidad y otras comunidades nacionales, se hace una crítica al aprendizaje memorístico y se promueve la idea de explicar procesos sociales conectados con la realidad colombiana. Sin embargo, existe poca claridad con los procesos de conocimiento de las áreas que vinculan a las ciencias sociales y el MEN plantea una nueva reforma en 2004. Los textos escolares que surgieron después de la integración resultaron poco amigables, pues consistió en empastar las dos áreas en una, así que los libros eran muy grandes, pesados, no se lograban utilizar en el año lectivo y eran un compendio de historia con una ausencia casi total de contenidos políticos o geográficos. Con el paso de los años y las reformas, fueron reduciendo

el tamaño y la cantidad de páginas, se establecieron los ejes integradores (relaciones con la historia y las culturas, relaciones espaciales y ambientales, relaciones ético-políticas y habilidades ciudadanas) pero con una alta prevalencia de las temáticas históricas.

6.3 La muestra de los manuales escolares: relevancia y significatividad

Para poder abordar los textos escolares, identificar qué tanto incorporan las narrativas de los teóricos y cómo se adaptan a los lineamientos curriculares nacionales, se diseñó una matriz comparativa en la que se seleccionaron dos editoriales que producen materiales educativos independientes para España y para Colombia. Dichas editoriales son SM, editorial española que opera desde la ciudad de Madrid, fundada en 1970 y que es conocida como Sociedad Mariana, con un origen vocacional, ha desarrollado libros de texto de Ciencias Sociales, geografía e historia. En 2008 compra una editorial colombiana llamada Ediciones del Futuro y comienza a elaborar los libros de Ciencias Sociales para Colombia desde Bogotá. Con una gran inversión para llegar a todas las regiones del país.

La segunda editorial es Vicens Vives, empresa catalana de libros de texto fundada en 1960, como un homenaje de su familia a Jaume Vicens Vives, uno de los historiadores contemporáneos de mayor reconocimiento en España. La editorial comienza a distribuir sus libros de texto en América Latina desde la década del noventa y en 2002 comenzaron las adaptaciones de sus libros en Colombia. De 2010 a 2014 trabajé como editor para Colombia de dicha editorial, que fue líder en elaboración de libros de Ciencias Sociales, en especial para los colegios privados de las grandes ciudades colombianas.

Además de tener la comparación de estas dos editoriales en ambos países, se seleccionaron dos editoriales una española y otra colombiana que sólo tuvieran presencia en sus respectivos países con libros de texto. Para el caso español Anaya, una editorial que nace en Salamanca en 1958, tiene sus oficinas en Madrid y ha sido líder regional en la elaboración de libros de texto. Desde 2024 fue adquirida por el grupo editorial francés Hachette Livre. Para el caso colombiano se seleccionó la editorial Libros y Libros, hoy en día la editorial de manuales escolares más grande del país, que es de capital nacional. En su página web, se anuncian como la editorial con mayor conocimiento y experiencia del mercado colombiano. Producen libros de texto de ciencias sociales desde primaria hasta secundaria, comenzaron

como editorial El Cid en la década del 50, y como en muchas historias de empresas familiares, cambiaron su razón social a Libros y Libres, y desde la década del noventa del siglo XX a editorial Libros y Libros.

Las seis series de libros de texto analizadas en la matriz de textos escolares se describen en la siguiente tabla:

Tabla 21. Análisis textos escolares

Serie	Editorial	Grados	Año de edición
Nuevos Territorios	Vicens Vives Colombia	6. 7 8 y 9	2017
Savia, Ciencias Sociales	Editorial SM Colombia	6,7,8 y 9	2019
Secuencias Sociales	Editorial Libros §Libros	6, 7, 8 y 9	2016
Geografía e Historia (aula 3D) Comunitat Valenciana	Editorial Vicens Vives	1,2,3,y 4 ESO	2016
Savia, Geografía e Historia, Nueva Generación C. Valenciana	Editorial SM	1, 2, 3, y 4 ESO	2021
Suma Piezas Geografía e Historia	Anaya Educación	1, 2, 3, y 4 ESO	2016

Fuente: Elaboración propia con datos de las editoriales mencionadas.

Asimismo, se definieron las categorías para la matriz de textos escolares, la cuales se presentan a continuación:

- Para cada uno de los grados, es decir los 24 libros de texto revisados, se definieron las tres categorías de análisis de la investigación: *polis*, *cívitas* y *urbs*.
- Se incorporaron como niveles de análisis la secuencialidad y jerarquía de conceptos, el nivel de profundidad o complejidad, y la claridad de los conceptos.
- Como aspectos comparativos se evaluó: el uso de cartografía, la relación e integración de los componentes gráficos y fotográficos, los referentes teóricos, los fundamentos pedagógicos y didácticos (Aprendizaje significativo, constructivismo, memorístico, tradicional, resolución problemas, teorías críticas), el porcentaje de páginas del libro

dedicadas a la *polis*, la *civitas* y *urbs*, el temario y por último, si existen materiales adicionales al libro de texto. (Ver anexo 1, matriz de análisis de los textos escolares).

6.4 Análisis de los manuales en los contenidos de geografía urbana – matriz comparativa

En el siguiente apartado se realiza el análisis de los textos escolares previamente señalados mediante las categorías *polis*, *civitas* y *urbs*, los niveles de secuencialidad, jerarquía, profundidad y claridad conceptual y el uso de los materiales complementarios con relación a los fundamentos pedagógicos y didácticos. Los resultados del análisis se presentan en las siguientes tablas, cada una hace énfasis en un criterio de comparación.

6.4.1 Análisis de los libros de texto en Colombia.

En el primer eje de análisis puede verse que en los libros de texto aparece el concepto de *urbs* sin ser una categoría abordada de manera individual y profunda. El concepto se vincula con el uso de elementos gráficos, ilustraciones y proposiciones de actividades creativas que abordan la morfología de la ciudad y algunas de sus dimensiones políticas, culturales y sociales. La ciudad también se encuentra presentada desde una mirada histórica y social asociada a temáticas como la revolución industrial, las migraciones rural-urbanas, las conformaciones de centralidades, la distribución poblacional, las problemáticas ambientales, entre otras.

Respecto a la *civitas*, los textos desarrollan el concepto con mayor extensión y los vinculan a temáticas centrales como la equidad de género y los derechos humanos. El contenido es visible desde sexto grado con la explicación de conceptos y la descripción de elementos del marco jurídico colombiano en sus propuestas de integración como cátedras de estudios afrocolombianos, étnicos, multiculturales y ambientales. Además, es notorio el interés por reflexionar temas asociados a la memoria histórica, la resolución de conflictos y la problematización del conflicto armado.

Finalmente, la *polis* se encuentra relacionada con la organización del Estado colombiano y la descripción de la democracia, integrada a temáticas sociales y de construcción de ciudadanía. Las explicaciones se acompañan de gráficos y textos que introducen a procesos

políticos, invitan a reflexionar sobre la construcción de paz, la reconciliación y la participación política en el marco de la identidad nacional.

Tabla 22. Categorías centrales textos escolares en Colombia

Urbs (ciudad)	Cívitas (Ciudadanía)	Polis (ejercicio de la enseñanza política)
La ciudad se aborda desde diversas perspectivas a lo largo del texto escolar. Pese a que no se propone un eje que aborde la categoría desde una manera individual y profunda, si es posible encontrar transversalmente; algunos elementos que desarrolla parten de: 1. Las divisiones internas de la Polis: Acrópolis, Oikos y Asty 2. La urbanización romana 3. El desarrollo de la vida urbana 4. El espacio público Los elementos propuestos en los textos ofrecen una mirada descriptiva, reflexiva y propositiva, al aportar elementos gráficos e ilustrativos. Por demás, algunas actividades se centran en la creación material, sobre algunas arquitecturas que componen la ciudad, relacionándola a su vez con su significado político, cultural y social. De manera somera, se dejan las bases conceptuales para abordar la morfología de la ciudad, así como algunas funciones que puede cumplir. La ciudad, la arquitectura y sus componentes económicos, sociales y culturales son abarcados en un espacio propio y extenso. De ahí que se puedan analizar y reflexionar, elementos como: 1. Las relaciones espaciales y ambientales 2. Las ciudades y la geografía urbana 3. Dinámica urbana 4. Ciudades modernas 5. Campo y ciudad 6. Urbanización en Colombia 7. Problemas asociados a la ciudad (ambientales, sociales y culturales) Del mismo modo es posible encontrar en el desarrollo histórico de las sociedades medievales y coloniales a la ciudad, al verse relacionada con la arquitectura y sus	La equidad de género, identidad y los derechos humanos son los elementos centrales en el desarrollo del texto escolar. Componen en gran medida el contenido propuesto desde el respeto, la responsabilidad ambiental, el desarrollo de la identidad social y cultural, y las propuestas para una educación igualitaria. Pese a que el contenido sea desarrollado en una o dos páginas por temática, se realizan explicaciones valiosas y se sientan actividades que permiten ahondar en ella, así como crear elementos materiales que permiten interactuar entre sus compañeros (folletos, cartillas, carteleros). Los derechos humanos, los conflictos sociales y la discriminación son los elementos centrales en el desarrollo de las series revisadas. El contenido se refuerza en tanto que en sexto grado se presentan algunas consideraciones iniciales y sientan las bases conceptuales de la ciudadanía. En el mismo sentido, se presenta una amplia	El ejercicio de enseñanza política, se encuentra relacionado desde la organización política, los aspectos que componen la democracia, y las normas que rigen nuestra sociedad. Del mismo modo, el desarrollo que se brinda a cada uno de los elementos abarca en gran medida, una buena parte las series. Por otra parte, el texto integra páginas que proponen temáticas sociales y de construcción ciudadana. Los gráficos, textos y caricaturas acompañan la explicación de cada temática, se suelen usar unas fotografías para explicar procesos políticos. El ejercicio de enseñanza política se encuentra relacionado en el texto escolar desde la concepción de Estado, la constitución política, organización territorial y los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. Del mismo modo, los libros integran páginas que proponen temáticas sociales y de construcción ciudadana, invitan a la construcción de espacios de paz, a partir de la reconciliación y la participación política. El ejercicio de enseñanza política se encuentra relacionado desde conceptos como democracia, nación e

disposiciones iniciales.

De otro modo, se dispone una actividad propositiva que encamina a indagar e investigar sobre la urbanización en la ciudad. Anexo: Libro SM Colombia, de ahora en adelante SMCOL.

Taller de Ciencias sociales

Fuentes arquitectónicas

La arquitectura es una fuente histórica muy valiosa, ya que permite inferir, entre otras cosas, cómo era la vida cotidiana de los habitantes de una ciudad a través del análisis de los edificios que habitaban o a los que concurrían. Numerosas obras arquitectónicas del Imperio romano persisten hasta nuestros días, si bien algunas tienen un mayor grado de conservación que otras.

La arquitectura

Las ciudades fundadas por los romanos tenían un trazado similar: una especie de cuadrícula en forma de tablero de damas o ajedrez, formada por calles que se cortaban perpendicularmente, delimitando manzanas cuadradas o rectangulares. En ellas, se desplegaban edificios monumentales, como templos, anfiteatros y circos. Los romanos utilizaban una mezcla de arena, piedras, cemento y agua, que les permitió construir paredes muy gruesas sobre las que apoyaron cúpulas y bóvedas.

- **Edificios privados:** eran las viviendas de la población. El tipo característico fue la domus. El núcleo de la domus era un patio interior cuadrado, al que daban todas las habitaciones. Los cuartos estaban techados por un tejado inclinado hacia el interior que dejaba abierta la parte central del patio. Por allí entraba el agua de las lluvias y era recogida en un estanque.
- **Obras públicas:** calzadas, puentes, termas y baños públicos, acueductos, cloacas, entre otras construcciones, demuestran la perfecta unión entre el arte y la ingeniería romana.



Los acueductos transportaban el agua desde lagos y ríos hasta el centro de las ciudades. Allí se alimentaban estanques y baños públicos.

Actividades

Fuente: SMCOL grado 7, 276.

La Ciudad como eje de análisis, se establece desde una transversalidad histórica, social, política y económica, así como desde una perspectiva crítica frente a los deterioros ambientales y las desigualdades sociales pero solo una editorial lo desarrolla así. En SM y Libros y Libros la *urbs* es casi inexistente.

Se define constantemente a la ciudad como un espacio económico y de concentraciones culturales, pues al abordarse desde la Revolución Industrial y culminar con los movimientos migratorios contemporáneos, se perciben algunos elementos constitutivos como:

1. Migraciones
2. Conformación de centros industriales
3. Urbanización creciente
4. Distribución poblacional
5. Desigualdades
6. Problemáticas ambientales surgidas a partir de la expansión urbana y el detrimento ambiental.

Por demás, algunas actividades están centradas en la reflexión y apropiación,

relación con los caracteres legales de nuestra sociedad, al vincular la Constitución de 1991 como eje centralizador.

La afrocolombianidad, el indigenismo, el medio ambiente y la sociedad, los problemas ambientales, la multiculturalidad y la pluriculturalidad, así como la construcción de identidad son los elementos centrales en el desarrollo de los textos de octavo grado.

Es de resaltar que el desarrollo transversal de la cátedra de paz, así como la de afrocolombianidad son notables y presentan un gran abanico de temáticas, explicaciones, ilustraciones, así como actividades que invitan a reflexionar y pensar de una manera crítica las acciones cotidianas.

Los Derechos Humanos, civiles, políticos sociales, económicos, colectivos y la construcción de la memoria histórica son los elementos centrales en el desarrollo de los libros de noveno grado.

Frente a los textos posteriores, las editoriales desarrollan en su totalidad conceptual, los derechos humanos, complejizan el concepto y brindan múltiples perspectivas e incidencias de la aplicación de los Derechos y las injusticias sociales.

identidad.

El desarrollo de estos conceptos es poco extenso, y se encuentran articulados a partir de la categoría *cívitas*, en tanto se analizan aspectos de la formación y participación ciudadana, y la enseñanza política.

Del mismo modo, los libros integran páginas que proponen temáticas sociales y de construcción ciudadana, invitan constantemente a la construcción de espacios de reflexión democrática y construcción de identidad.

Gráficos, poesía, imágenes, fotografías y caricaturas acompañan los escritos.

El ejercicio de enseñanza política, se encuentra relacionado en el texto escolar desde la libertad de expresión, el derecho de petición y la participación política.

El desarrollo de estos temas es poco extenso, sin embargo, la claridad y desarrollo gráficos y conceptual es amplio, los gráficos y mentefactos son los factores claves para la explicación. Se busca formar un pensamiento estructurado. Del mismo modo, se integran elementos necesarios para el transcurrir de la vida política, en tanto ejemplifica claramente cómo construir un derecho de petición, así como de incentivar a partir de las actividades a formar un pensamiento crítico frente a los derechos y deberes obtenidos.

del espacio en el cual transcurren. La ciudad se aborda desde cuatro perspectivas claras:

1. Urbanización
2. Movimientos rurales y urbanos
3. Arquitectura
4. Desigualdad y pobreza

Existe una insistencia en la desigualdad y la pobreza que se genera en las ciudades. De ahí que se abarque de una manera clara y dinámica parte del problema en nuestra sociedad.

Para ello se dispuso una actividad llamativa y es la comparación entre fotografías de dos sectores de la ciudad muy distintos tanto en configuración espacial como influencia económica.

Lo que necesitas saber

Habilidad	Contenido
Opinar con fundamentos es expresar un punto de vista personal sobre un tema de acuerdo con informaciones o creencias pertinentes a ese tema.	Las acciones de los seres humanos siempre han generado un impacto en el medio ambiente, siendo estos a veces imperceptibles, ya que algunos de ellos demoran muchos años en manifestarse. Pero es precisamente en la actualidad cuando se han evidenciado dichos efectos, lo que hace imprescindible conocer y debatir en torno a ellos, para así ser conscientes del daño causado y de las responsabilidades que cada uno tiene.

1. Observa y lee el esquema. Luego, opina con fundamentos acerca del impacto de la acción humana sobre el medio ambiente. Para esto, utiliza los pasos propuestos en esta ficha.

Las ciudades y la relación con su entorno

PASO 1 Identifica el tema sobre el que opinarás.

- ¿Sobre cuál de los problemas expuestos en el esquema quieres opinar?
- ¿En qué consiste el problema seleccionado?

Microsoft Po

Fuente: SMCOL grado 9, 174

Así mismo, se disponen términos conceptualmente complejos para desarrollar esas temáticas “tejido social, marginalidad, estratificación, inequidad, injusticia social”.

Otro elemento a resaltar, es la importancia de la arquitectura en la renovación urbana de las ciudades, así como los paisajes urbanos, se disponen variados ejemplos arquitectónicos a niveles globales y nacionales.

En varios de los libros se ofrecen aportes complementarios para abordar las desigualdades, la violencia y los Derechos Humanos, como lecturas adicionales, recortes de noticias, películas e infografías.

¿Quiénes pueden presentar un derecho de petición?
Toda persona natural o jurídica colombiana o extranjera.

Ejemplo

Una comunidad indígena quiere saber en qué estado se encuentra un proyecto que va a cambiar la alcaldía municipal en su territorio, y para ello, una lidema, en representación de la comunidad, se dirige a la alcaldía para pedir información sobre dicho proyecto.

Tenga en cuenta que

- ✓ Todos las personas pueden presentar peticiones sin necesidad de un abogado.
- ✓ Si usted es menor de 18 años no necesita un adulto para presentar una petición.
- ✓ La petición no tiene ningún costo, pero es probable que le cobren la copia o reproducción de documentos que solicite. Por ejemplo, fotocopias de documentos de trámites notariales (escrituras).

¿A quién puede dirigir su petición?

Fuente: SMCOL grado 9 ,196

Fuente: Elaboración propia.

Al caracterizar los niveles de análisis para el caso colombiano, se puede afirmar que en el desarrollo de los materiales didácticos de 6° a 9° grado de las tres editoriales, los conceptos suelen ser precisos, en tanto se formulan de manera clara en recuadros usualmente acompañados por ilustraciones, conectados con actividades invitan a la creación para afianzar el concepto en el estudiante. Aun así, se identifica bajo uso de ejemplificaciones, dificultades en términos de innovación e incorporación de recursos digitales. Además, en ocasiones se suelen presentar conceptos complejos para el estudiante sin ofrecer explicaciones más detalladas.

Respecto a la profundidad temática, varía y en el sentido de que hay conceptos que son complejos para la comprensión de un estudiante y en otros momentos se dificulta entender el nivel de profundidad definido. Aun así, son visibles recursos articuladores de las temáticas propuestas y la experiencia de los y las estudiantes. Lo cual no minimiza las explicaciones complejas y reducidas de contenidos que aparecen en algunos textos. Además, se encuentran temáticas con reducido rigor conceptual que dificultan la comprensión integral de las temáticas propuestas.

Respecto a la secuencialidad y jerarquía, se aprecia una estructura clara, bien sea en temáticas o en temporalidad, con algunas rupturas de un libro de texto de un grado a otro. El proceso de las temáticas integradas hace que en algunos libros se vean fragmentados los procesos dependiendo si son contenidos geográficos, históricos o políticos. Por ello, en algunas ocasiones se identifica dispersión en las categorías *civitas*, *urbs* y *polis* dado que se presentan como transversales a los contenidos. Debe resaltarse el uso de mapas conceptuales para identificar la secuencialidad propuesta en el tema y sus conexiones con evaluaciones procedimentales para integrar varias temáticas, de manera no jerárquica.

Tabla 23. Estructura de los textos escolares en Colombia

Claridad de conceptos	Nivel de profundidad/ complejidad	Jerarquía de conceptos
La presentación suele ser atractiva y motivadora para los estudiantes. Una característica por resaltar son las ilustraciones y gráficas que permiten al estudiante visualizar, comparar, y comprender. Están	En el desarrollo es posible observar algunos elementos referidos al nivel de complejidad y profundidad de las temáticas: • Durante el desarrollo conceptual, se proponen variadas actividades sobre los mismos que permiten	Los contenidos de los textos escolares, se exhiben secuenciados, pues su lecturabilidad permite una comprensión del sentido completo de los mismos, así como de los elementos textuales

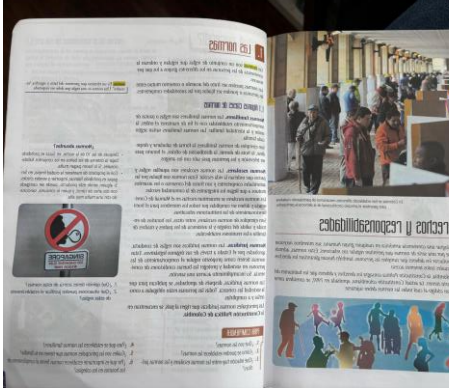
acompañadas de descripciones concretas. La integración de actividades de evaluación y autoevaluación de conocimientos, procedimientos y actitudes se presenta en cada temática, y sus preguntas están enfocadas en la estructuración conceptual, lo cual agranda el panorama. Los elementos estéticos para ilustrar, ejemplificar y comparar son llamativos e innovadores. Las actividades propositivas presentes en las series, permiten crear y desarrollar elementos más claros para el estudiante, pues invita a la creación, lo cual lleva al afianzamiento del concepto. Se potencia la búsqueda de materiales web extra para su complemento. Los textos escolares analizados brindan una perspectiva compleja en su claridad, así como su relación gráfica. A partir de ello se desligan los siguientes aspectos: 1. Los conceptos utilizados en los diversos contenidos del texto son explicados de manera creativa en recuadros pequeños acompañados algunas veces por una ilustración. 2. En comparación a otros textos escolares, su ejemplificación es baja, pues la relación concepto-ilustración no suele utilizarse mayoritariamente. 3. El texto escolar presenta una dificultad en términos de innovación, pues no hay recursos digitales que apoyen o inviten al estudiante a reflexionar. Poco se potencia la búsqueda de fuentes de información alternativas al	profundizar y llevar un proceso. • Coexisten recuadros llamativos que se distribuyen entre las dos páginas, enuncian títulos representativos en el texto como ¿Te acuerdas? - Sabías que... - Investiga... Con los cuales se busca realizar procesos de aprendizaje activo que permiten combinar la información propuesta y las visiones propias del estudiante. • Se propicia comprender y buscar que el estudiante reflexione a partir de preguntas. En relación con los niveles de complejidad, los procesos explicados requieren de un valor riguroso frente a las conceptualizaciones presentes, la falta de algunas de ellas imposibilita la comprensión de un panorama general de lo explicado, así como su ausencia, en el caso específico los textos en séptimo. En su mayoría los contenidos presentan un desarrollo amplio tanto en perspectivas como desarrollo conceptual. Los libros aportan una diversidad de elementos, los cuales se ven cargados de poca descripción, algunas veces es posible encontrar explicaciones de medio párrafo en las que se aborda de manera compleja y difusa el contenido propuesto. • Las categorías <i>civitas</i>, <i>urbs</i> y <i>polis</i>, se constituyen como elementos complejos, la falta de ilustraciones o de elementos estéticamente llamativos, imposibilitan la comprensión de términos sobre todo en los primeros grados. • Se propicia comprender y buscar que el estudiante reflexione, así como el entendimiento de su vida cotidiana. • Se insiste en la carga escritural	(conceptuales), gráficos y estéticos. Los contenidos despliegan a su vez un conjunto descriptivo de principios y hechos, donde se presentan cambios, sucesos, lugares y nombres. • Cabe resaltar que existe una transversalidad e interdisciplinabilidad entre contenidos, pues las categorías centrales (<i>Cívitas</i>, <i>Urbs</i>, <i>Polis</i>) no siempre se encuentran en un apartado concreto. • Así mismo, algunos textos presentan elementos de valor procedimental (los cuales permiten inducir a destrezas y habilidades) y actitudinales (valores, normas y actitudes), donde no solo se presentan cambios, sucesos, lugares y nombres, sino que esos elementos permiten partir hacia un conocimiento reflexivo. Las temáticas y conceptos centrales, se presentan de una manera densa, concentrada y organizada, lo cual, le permite (pero así mismo le dificulta) al estudiante comprender la información presente en los libros. • Los contenidos despliegan elementos de valor enunciativo, en el cual se describen procesos, cambios y transformaciones, la reflexión alcanzada intenta ser alta desde la constante evaluación “procedimental” • La secuencialidad propuesta permite llevar a un pensamiento activo, por demás el uso de mapas conceptuales, permite llevar la secuencialidad planteada desde un inicio. • Los contenidos despliegan elementos de valor enunciativo y reflexivo. Con relación a los procesos de
---	--	--

propio material impreso. 4. Las actividades para buscar claridad de los conceptos, solo se encuentran en el marco de búsqueda/ descripción y no en su profundización o relación para comprender dicho concepto 5. El vocabulario utilizado, se enmarca en la descripción formal y poco llamativa para el estudiante, pues rememora los temarios desde un lenguaje muy tradicional (denso). Con relación a la claridad de los conceptos presentes en los textos escolares, se pueden identificar algunos elementos relevantes: 1. Como estrategia se integran dos variables para potenciar la claridad de los conceptos, por un lado, por medio de ilustraciones se busca explicar estructuradamente en párrafos cortos, o en segunda instancia, se presentan glosarios en la parte final del texto que buscan apoyar el proceso. 2. Los recursos digitales presentes en el texto, suelen ser un apoyo didáctico relevante, en tanto la interacción con el contenido es más amena y flexible. 3. La búsqueda de fuentes de información alternativas al propio material, se utiliza poco, aunque se disponen algunos enlaces y se utiliza el aula virtual para la ayuda en las explicaciones. 4. No se debe desconocer que se presentan algunos conceptos avanzados o complejos para el estudiante y no se explican allí mismo.	densa y compleja para los estudiantes, pues es un contenido enunciativo e intenta abarcar mucha información (enciclopedia). • Se enseñan temas que podrían ser vistos en otros grados, hay repetición de temáticas. • Las tareas y actividades propuestas son llamativas e invitan a indagar, reflexionar, crear o proponer en cada uno de los contenidos vistos. • A nivel de complejidad, la relación texto y representación gráfica, insta constantemente a trabajar intercaladamente, lo cual permite que la explicación se desarrolle por medio de imágenes, fotografías, caricaturas. • El uso de mentefactos resulta moderadamente complejo de entender. • A nivel conceptual requiere un amplio bagaje o un recurso extra que le permita llegar a una comprensión parcial o completa de algunas temáticas. • Las tareas propuestas aumentan de nivel en cada grado pues solicitan la creación de material como álbumes, cuadros sinópticos, ensayos, exposiciones y trabajos grupales. • Se busca que el estudiante desarrolle un pensamiento complejo a partir de problemas y discusiones sobre temáticas “delicadas” socialmente.	secuencialidad presentes, es relevante señalar algunos aspectos, entre ellos, los procesos de orientación para un pensamiento activo, el desarrollo de temáticas de manera precisa y clara, así como el dinamismo entre temáticas. Los contenidos que se despliegan, están enmarcados bajo lo procedimental y actitudinal.
---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las variables comparativas que incorporan usos de ilustraciones e infografías, la relación con el material gráfico y fotográfico y los autores o referentes teóricos, se encuentra un uso limitado de mapas, con un estilo tradicional enciclopédico y poco llamativos. Aunque también se evidenciaron editoriales que incorporan cartografías innovadoras, llamativas estéticamente vinculadas con ejercicios de interpretación. Las imágenes resultan poco relevantes, se presentan textos extensos y agotadores, pese a que hay editoriales que proponen el uso de gráficas mediante el uso de historietas, diagramas e ilustraciones que llegan a abarcar el 50% de la página. Finalmente, no se evidencian referencias a autores y autoras en dos de las tres series analizadas.

Tabla 24. Comparación componentes gráficos textos escolares en Colombia

Uso de cartografía	Integración del componente gráfico y fotográfico	Los referentes teóricos
Los mapas son tradicionales, desde esa concepción enciclopédica, por lo tanto, son poco llamativos a la vista, los mapas presentes logran abarcar solo un 10% por página en algunas secciones. Editorial Libros y Libros Colombia en adelante LyLCOL  Fuente: LyLCOL, Grado 6, 269.	Las imágenes (sean fotografías o ilustraciones) son poco trabajadas, en el sentido estético son visualmente poco atractivas, comparables con ilustraciones de textos escolares de hace varios años atrás.  Fuente: LyLCOL, Grado 6, 260 Los textos en algunos apartados son extensos y agotadores de leer. Porcentualmente logran abarcar entre un 5% y 15% de la página, son pocas las ilustraciones. Hay varios espacios en blanco que pudieron ser utilizados para complementar información.	No se identifican en dos de las tres series revisadas autores o referentes teóricos, aunque se incorpora una bibliografía general y de consulta. En esas citas se dejan en claro algunas posturas desde la geografía humanística y las geografías de la vida cotidiana. Más no hay presente un uso de citas de autores que dispongan esa base teórica.

En otras es nulo. Además, los mapas presentes, son difíciles de leer, para la edad de los estudiantes.



Fuente: LyLCOL, Grado 6, 238.

En las otras dos series el recurso cartográfico presenta una innovación y actualización, son llamativos estéticamente, y a partir de recuadros se pide que “observe y explique”, así como “complete”, el uso del mapa es dinámico y complementario.

Sin embargo, algunos de los mapas no contienen escala o norte geográfico. Los mapas presentes logran abarcar un 50% por página en algunas secciones.



Fuente: LyLCOL. Grado 6, 242

En las otras dos editoriales las representaciones gráficas, se presentan por medio de elementos claves como: historietas, mapas, fotografías (actuales), diagramas (barras, tortas) y esquemas gráficos de variadas formas.



Fuente: SMCOL, Grado 8, 209

Los textos son cortos y se complementan con las representaciones gráficas. Las ilustraciones logran abarcar un 50% de la

	página. Existen varios espacios que quedan en blanco y no se utilizan.	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas 22 y 23 nos han mostrado la diversidad de tareas y recursos que permite desarrollar un manual escolar en Colombia. Sin embargo, surge la duda de su uso en las aulas escolares. La praxis escolar nos revela la dificultad del aprendizaje conceptual por parte del alumnado y, por otra parte, las limitaciones docentes para guiar la construcción de explicaciones de la vida cotidiana en la ciudad desde los conceptos académicos, tal como proponen los manuales y autoridades universitarias.

6.4.2 *Análisis de los libros de texto en España*

Respecto a la incorporación de la categoría *urbs* en los libros de texto para el sistema escolar español, resalta su uso en 1° ESO y su continuidad en 2° ESO. En 1° se señala la construcción histórica de la ciudad, su morfología y particularidad social en ejes de arquitectura y con explicaciones de sus productos sociales. Las explicaciones se extienden a la contemporaneidad pasando por las sociedades urbanas del Imperio Romano y elementos fundacionales de los núcleos urbanos y elementos de la Grecia Clásica. En 2° se encuentra la *urbs* como el elemento histórico transversal que acopia el libro escolar con alto nivel de complejidad, se relaciona con actividades propuestas para generar procesos de asociación, recuperación de saberes y trabajos de campo. Además, se proponen temas contemporáneos como planeación urbana, funciones y jerarquías globales de la ciudad, conurbación y tipologías de paisajes urbanos.

Tabla 25. Categorías centrales textos escolar.es en España

Urbs (ciudad)	Civitas (ciudadanía)	Polis (ejercicio de enseñanza política)

En 1º ESO

Se presenta la ciudad tanto en su construcción histórica como en sus transformaciones espaciales y morfológicas en el transcurrir de cada sociedad.

Los aspectos en los cuales se centran las discusiones rondan tres elementos claves. En primer lugar, la conformación y consolidación, después, la arquitectura y las actividades en la ciudad y, por último, la conformación de sociedades urbanas.

Bajo esos tres elementos se desligan temas como:

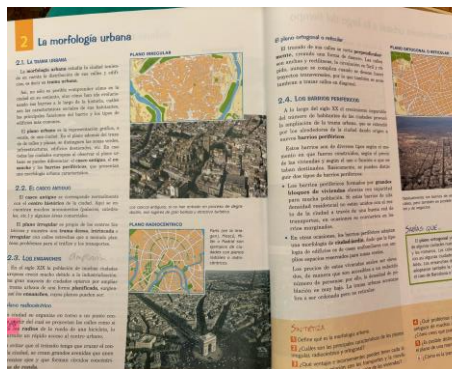
La ciudad contemporánea

Sociedades Urbanas en el Imperio Romano

Fundación de ciudades

Elementos arquitectónicos en la Grecia Clásica y Romana

Del mismo modo, la información que se brinda permite al estudiantado apropiarse desde diversas perspectivas la concepción y configuración inicial de la *urbs*. La muestra de la vivienda es otro elemento que se visualiza a partir de infografías.



Fuente: VVESP-1-TEM11-SUB5

Parte del contenido, cuenta con imágenes, infografías interactivas, vídeos con recreación 3D para adentrarse de una manera más activa con el espacio. A continuación, ejemplos de Vicens Vives Colombia VVCOL y España VVESP

En 1º ESO

Si bien, no es profundo se aborda desde la historia el tema de la esclavitud, los derechos de las mujeres y los cambios culturales en la antigüedad. Sin embargo, el componente *polis* y el tema de patrimonio es preponderante frente a *civitas*.

Desde los contenidos geográficos, el énfasis de la geografía física sólo permite abordar algo sobre los ecosistemas humanos, sin embargo, son pobres en argumentos sobre la deforestación, la contaminación o los efectos del medio ambiente.

2º ESO

Son poco profundos, no hay mayor valoración sobre aspectos como la conquista de América, que se sigue llamando Descubrimiento, o sobre la expulsión de los árabes.

3º ESO

Los temas se desarrollan de manera precaria y se abordan temas como: desigualdades sociales, geografía del hambre y retos ambientales.

Se desarrollan de forma somera elementos como derechos humanos u organizaciones internacionales.

Las actividades son propositivas y permiten dinamismo, pues combinan presentaciones digitales, así como preguntas orientadoras sobre el contexto español.

4º ESO

En 1º ESO

Los contenidos se limitan a los orígenes de la democracia en la antigüedad y los aportes de los romanos al derecho o a las formas de gobierno actuales. Desde la geografía de la población, se abordan temáticas relacionadas con las migraciones, las políticas de restricción de movilidad o los conflictos entre estados.

2º ESO

Los elementos que se desarrollan en la enseñanza política están enmarcados en: La construcción del Estado, los sistemas políticos, la constitución política y los poderes del Estado.

El abordaje conceptual permite dar variedad y complementariedad a la lecturabilidad del texto.

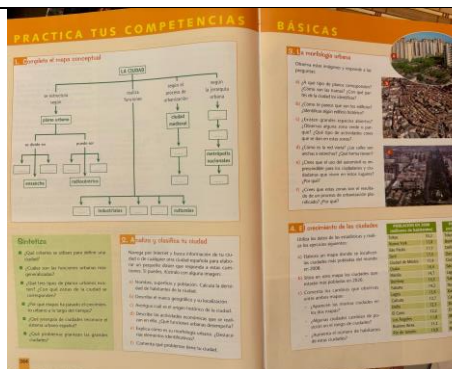
Un elemento a destacar, es la falta de recursos externos para definir conceptos que se señalan claves dentro de los textos. Los libros suelen evitar remitir a otras fuentes de consulta, que todo lo resuelven con los libros.

Las actividades invitan a realizar análisis y comprensión de problemáticas cotidianas presentes en España. Se disponen una variedad de recursos gráficos, y elementos audiovisuales para complementar la información textual.

3º ESO

Los principales elementos que se desarrollan en la enseñanza política, están enmarcados en: regímenes políticos y Unión Europea.

Otros temas como Organización territorial, constitución española y

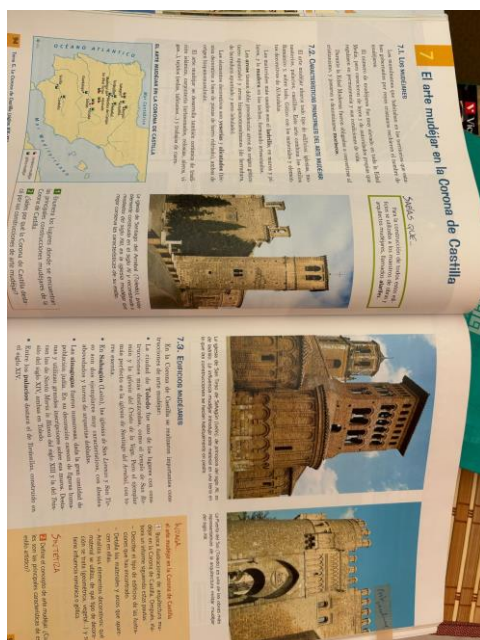


Fuente: VVESP-1-TEM8-SUB3

Algo por señalar que se aborda de forma similar a Colombia, es el apartado de ciudad como ecosistema abierto y el tema de “Isla de calor”.

2º ESO

Es posible encontrar un par de contenidos diversos en lo que refiere a la arquitectura árabe, las ciudades en la era medieval, el emplazamiento urbano, los espacios urbanos, los judíos y sus casas, los mercados en la ciudad (Anexo 1: en Matriz comparativa textos escolares y la arquitectura gótica



Fuente: VVESP-2-TEM5-SUB3INFO2

Los contenidos y actividades sobre ciudadanía son limitados, se centran en actividades marginales dentro de temáticas como Guerra Fría, Franquismo, la discriminación tipo Apartheid o la segregación racial en los EEUU.



Fuente: VVESP- 4.

organización territorial de España, son repetitivos y presentan los mismos contenidos que en los libros del segundo de las mismas editoriales.

Suelen repetirse los contenidos que se presentan en el libro 1º ESO, en algunos casos con mayor profundidad sobre formas de gobierno, política o tipos de representación.

En general las tres editoriales no varían mucho los contenidos y parecen responder a las exigencias institucionales de lo que se debe abordar en cada grado.

4º ESO

Temas asociados a las tensiones globales del siglo XXI, se presentan sin mayor crítica o reflexión, más allá de la mirada europea de los conflictos.



Fuente: VVESP-2-TEM5-SUB2

1. La ciudad y lo urbano se dispone como elemento transversal en el desarrollo histórico que acopia el libro escolar.
 2. Los elementos que se disponen para explicar la urbs, tiene un alto nivel complejidad, pues, aunque se utilizan para ampliar la visión del estudiante en referente a los hechos históricos, requieren de una guía, acompañamiento, y una gran habilidad de comparación y análisis.
 3. Las actividades que vinculan estos temas se relacionan a procesos como asociación, recuperación de saberes, y algunos trabajos de campo.
- Por otro lado, ya en el espacio de geografía, se retoman los postulados dispuestos en el libro 1 y se ahonda bajo la pregunta, ¿Las ciudades acogen o expulsan personas? (El tema de la movilidad humana y la acogida de refugiados suele ser un tema que trabaja y en términos generales quiere llevar al estudiante a acoplar parte de la pluralidad, y enseñar el respeto por todos aquellos que son diferentes). Con ello, se disponen temas centrales como: una definición de ciudad desde lo institucional (oficialidad), funciones urbanas, población urbana,

morfología urbana, tipología mundial de la ciudad, conurbación, región urbana, jerarquía mundial de ciudades, paisajes urbanos y un estudio de caso, Las <i>smart cities</i> en España De los temas expuestos, no todos son explícitos en su explicación, el caso específico de conurbación y paisajes urbanos. Anexo: VVESP-2-TEM15-SUB2-CONCEP" 3° ESO Son escasos los espacios en los cuales se menciona la ciudad y lo urbano, se encuentran desarrolladas en la concepción del turismo como espacio para admirar construcciones y paisajes. Por otro lado, aparece una infografía del crecimiento urbano, fundamentado bajo el mismo ideal de la ciudad como ecosistema que genera contaminación. 4° ESO Los escasos espacios en los cuales se menciona la ciudad y lo urbano, se encuentran desarrollados en una descripción somera sobre los cambios arquitectónicos entre el Funcionalismo y el Vanguardismo. No hay más abordajes ni directos o indirectos a la temática, excepto los problemas urbanos asociados a las actividades económicas.		
---	--	--

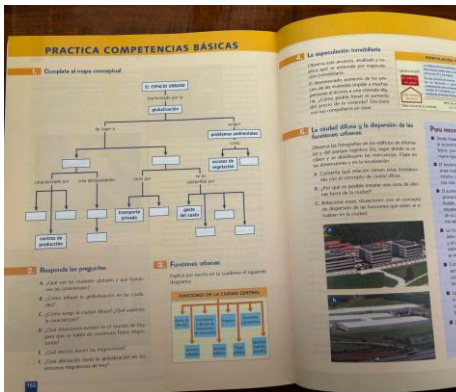
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los niveles de análisis en el caso de los libros didácticos españoles resalta la jerarquización de conceptos mediante la explicación de los procesos de configuración urbana. Se presentan abordajes que escalan de lo micro a lo macro y se proponen especificaciones conceptuales en relación a las geografías física, poblacional, urbana, política y económica. Las actividades invitan a la recuperación de saberes y, en relación a la profundidad, las temáticas requieren de un bagaje conceptual complejo que en varias ocasiones no es proporcionado por el libro de texto. Asimismo, las categorías *civitas*, *polis* y *urbs* se presentan tangencialmente o incluso son ignoradas.

Debe agregarse que en el material analizado hay uso de recursos gráficos que soportan los procesos intelectuales a los que invitan los textos. También hay esfuerzos de incorporar

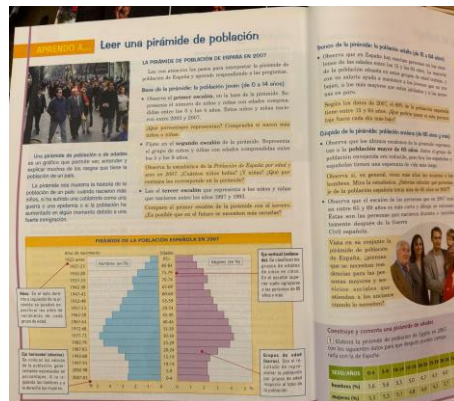
material audiovisual para ejemplificar los conceptos. Aun así, se presentan algunas dificultades en la articulación de los enunciados y los formatos virtuales con los que se relacionan.

Tabla 26. Estructura de los textos escolares en España

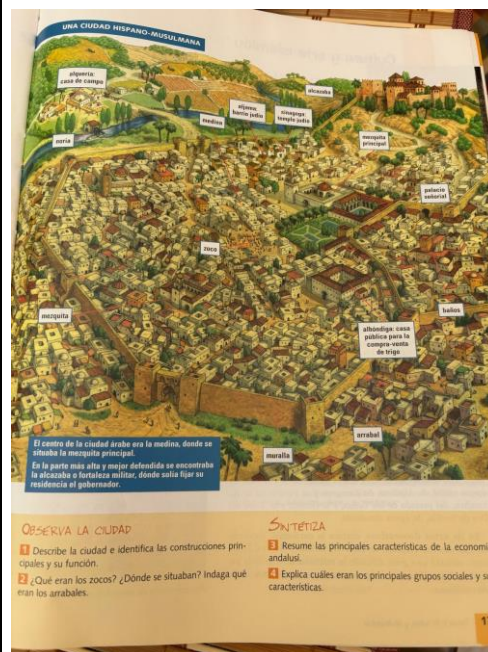
Claridad de conceptos	Nivel de profundidad/complejidad	Secuencialidad/jerarquía y claridad de conceptos
Observaciones	Observaciones	Observaciones
La organización temática que presentan los textos, permite llevar al estudiante a comprender los diversos procesos de configuración de la ciudad. Pues a medida que avanza el desarrollo del contenido, se presenta una jerarquía conceptual que parte de elementos básicos a complejos. Los temas presentes son adecuados, pues permiten al estudiante guiar su proceso de comprensión de lo micro a lo macro. En otro sentido, las jerarquías conceptuales son pertinentes. Hay una clara separación de conceptos geográficos, se suele concentrar en la geografía física y ambiental en 1ESO, la geografía de la población y urbana en 2ESO, la geografía política y un nuevo énfasis físico en 3ESO y un énfasis económico en 4ESO.	Los elementos textuales (conceptuales), gráficos y estéticos, se desarrollan de una manera densa, con un grado alterno entre fácil de asimilar y complejo, pues las propuestas temáticas, están articuladas a conceptos y elementos que requieren un amplio espectro de saberes. Las actividades invitan a recuperar saberes, reflexionar sobre los contenidos y crear propuestas desde lo argumentativo y propositivo.  Fuente: VVESP-1-TEM8-SUB3 Los elementos textuales (conceptuales), gráficos y estéticos, se presentan manera compleja pero didáctica, pues ahondan en varias perspectivas en cada una de las temáticas, en lo que corresponde a la ciudad y lo urbano, se evidencia que algunos elementos conceptuales son enunciados, pero no desarrollados, sólo en casos específicos. En las categorías como <i>civitas</i> y <i>polis</i>, se evidencia un vacío profundo, pues en comparación a otros textos escolares, se desarrollan poco y con un carácter más enunciativo. La información se presenta a partir de pequeños párrafos y las actividades invitan	La mayoría de los conceptos que se exponen, son explicados de una manera clara; de igual forma, los recursos gráficos permiten llevar un aprendizaje más completo. Los videos que acompañan los contenidos son un elemento para resaltar, pues permiten ejemplificar de una manera más flexible. Al tener todos los libros un formato virtual, impide un poco la utilidad de cuadros llamativos para complementar, pues eso lleva a que toda la información se vea acoplada en el mismo párrafo explicativo o informativo. La mayoría de los conceptos que se exponen, son explicados de una manera clara, sin embargo, se enuncian otros con un alto grado de complejidad y no se explican o ejemplifican; los recursos gráficos permiten llevar un aprendizaje más completo. Por ejemplo, las infografías sobre la arquitectura por periodos históricos que presentan los libros de Vicens Vives, son visualmente claros, pero aluden a conceptos complejos que no se explican y requiere de un apoyo adicional de consulta.

a recuperar saberes, reflexionar sobre los contenidos y crear constantemente. Las actividades suelen enfocarse en

1. Definir
2. Asociar
3. Mencionar
4. Reflexionar
5. Realizar trabajo de campo



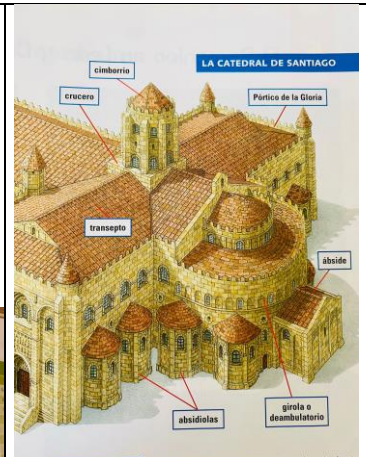
Fuente: VVESP-2-TEM5AC



Fuente: VVESP-2-TEM5-SUB2ACT

Los elementos textuales (conceptuales), gráficos y estéticos, son presentados de manera completa, abarcan un gran abanico de temas, y permiten al estudiante comprender su realidad más cercana.

Fuente: Elaboración propia.



Fuente Demos 2, p.145

En el caso de los elementos comparativos de los componentes gráficos es notable el uso de material cartográfico adjunto a las explicaciones conceptuales y las descripciones temáticas. La cartografía es consecuente con los temas tratados, pero presenta algunas deficiencias en cuanto a los requerimientos formales de localización y escala. En tanto al material gráfico, resalta su calidad, el papel complementario de los enunciados y la riqueza en los formatos de presentación. Así, se evidencian espacios en blanco que podrían ser aprovechados para estos complementos. Respecto a los referentes teóricos, estos se encuentran ausentes o se limitan a referencias de los videos propuestos como recursos complementarios.

Tabla 27. Comparación componentes gráficos textos escolares en España

Uso de cartografía	Integración del componente gráfico y fotográfico	Los referentes teóricos
El uso de cartografía presente en el texto escolar tiene una gran relevancia. En general, los mapas de las tres editoriales son similares, cómo si vinieran de la misma fuente o existiera una normativa curricular. La cartografía suele abarcar una gran cantidad de las hojas dispuestas y presentan elementos complementarios a la información presente en el texto. Así mismo, su calidad es muy buena, permite construir una relación clara entre la información que se presenta y los mapas donde se localiza. Dentro de los vacíos, no todos los mapas cuentan con norte geográfico, ni escala. Elementos relevantes para que el estudiante afiance su uso y apropiación.	Las representaciones gráficas, se dan por medio de elementos claves como: obras de arte, animaciones en 3D, videos interactivos, presentaciones, imágenes ilustrativas, mapas. Las ilustraciones son de muy buena calidad, pues los elementos allí dispuestos permiten llevar una información clara y complementaria. Destaca la elaboración de infografías que explican en forma gráfica procesos históricos y urbanos complejos. Se evidencia una inversión en recursos, tiempo y diseño en la elaboración de esas infografías. Los textos, permiten alternar las representaciones gráficas, con otros elementos, se aprecia una riqueza iconográfica con fines educativos. Hay una variedad de espacios sobrantes en las hojas, que, aunque no son demasiado grandes, representan un espacio desaprovechado para actividades o contenidos. Las ilustraciones cuando se presentan abarcan un 60% de la página. Las animaciones en 3D son de carácter didáctico y presentan una innovación llamativa y demostrable.	No se encuentran explícitos los referentes teóricos. Se presentan videos en varias temáticas en los que se cita al prestigioso ecologista Joaquín Araújo como un referente en la edición de los libros de SM. Quien dirige una serie de videos explicativos.

 The map, titled 'LAS CIVILIZACIONES PRECOLOMBINAS', shows the distribution of major indigenous civilizations in South America. The legend indicates three main groups: the Inca Empire (Imperio inca) in green, the Mayan Empire (Imperio maya) in yellow, and the Aztec Empire (Imperio azteca) in orange. Other labeled groups include the Caribes, Chichas, Tupi-Guaraníes, Tupies, Aracanos, Guaraníes, Puelches, Patagones, and Fagguinos. The map also shows the Atlantic (Océano Atlántico) and Pacific (Océano Pacífico) Oceans, and the Equator (Ecuador). Demos2. Vicens Vives p. 76 En otro sentido, la cartografía presente combina elementos de localización y análisis, así como de construcción (no solo se ve, sino que se interactúa).		
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar a partir del análisis de los libros de texto en ambos países, en los últimos años hay unos cambios en las innovaciones tecnológicas y el uso de herramientas digitales, como lo expresa Rafael de Miguel:

Las nuevas tecnologías de la información geográfica están suponiendo una verdadera oportunidad para la renovación escolar de la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. Los análisis comparativos de currículos europeos y otros países —en los rangos superiores de los informes internacionales—, coinciden en que la enseñanza de una Geografía descriptiva está dando paso a un aprendizaje de una Geografía comprensiva, explicativa, analítica e incluso propositiva. Cada vez es mayor la literatura especializada sobre la relación existente entre aprendizaje por descubrimiento de la Geografía, enseñanza activa y uso de la geoinformación. (De Miguel, 2013, p32)

Sin embargo, esas innovaciones no necesariamente se ven reflejadas en la calidad del aprendizaje, porque continúan rutinas y tradiciones en la selección de conceptos y en las propuestas metodológicas. Las editoriales se han apoyado en la psicología educativa y en las corrientes pedagógicas contemporáneas que centran al estudiante como el eje del aprendizaje, por ello a pesar de algunas visiones tradicionales que muchas veces vienen de la misma presión de las instituciones educativas tradicionales, hay un esfuerzo por la innovación educativa.

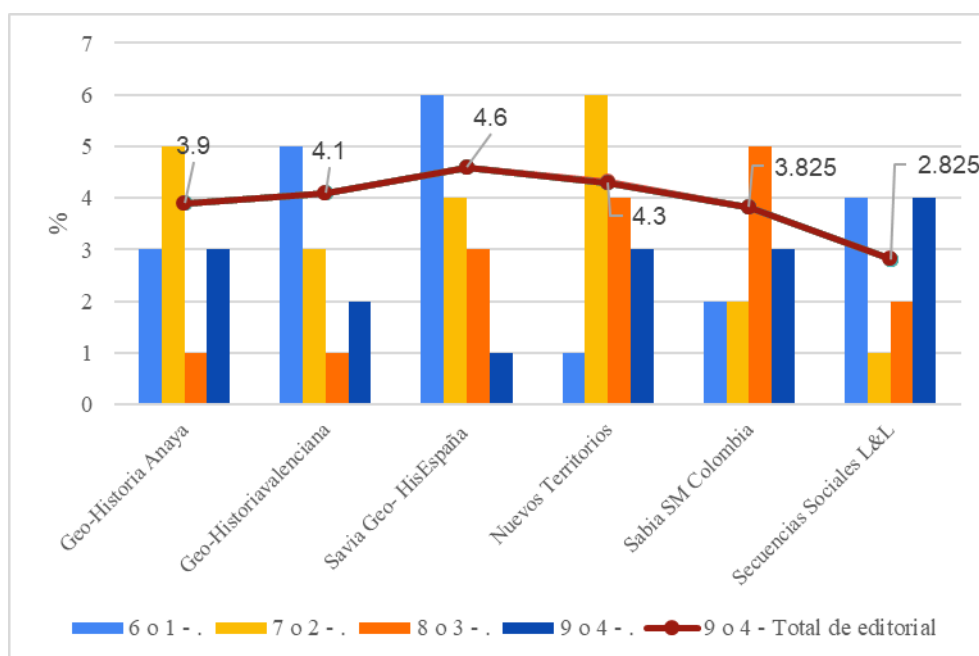
6.5 Comparaciones entre currículo oficial y manuales escolares

Las series analizadas fueron todas publicadas entre 2016 y 2020, lo que hace que estén dentro de los marcos normativos nacionales analizados. En las anteriores matrices se definieron unas categorías centrales de análisis: *urbs*, *polis* y *civitas*. Los niveles de análisis son: profundidad y complejidad, claridad de los conceptos, uso de cartografía, integración de los componentes gráficos y fotográficos, referentes teóricos, fundamentos pedagógicos - didácticos y temario.

En el análisis de la matriz se incluyó el porcentaje de contenidos asociados a la ciudadanía en cada uno de los libros, y porcentaje total del contenido por serie de cada editorial, además de la vinculación con otros contenidos de la historia y la geografía que permiten identificar procesos de articulación y transversalidad. Las matrices tienen las revisiones por país: España y Colombia y un comparativo entre los dos países, presentado a continuación.

Por un lado, el porcentaje de contenidos sobre *polis*, *civitas* y *urbs* en las series, se puede observar en la siguiente gráfica.

Gráfico 4. Porcentaje de libro dedicado a *polis*, *civitas* y *urbs* . Sumatoria de la presencia de los tres conceptos en las series revisadas.

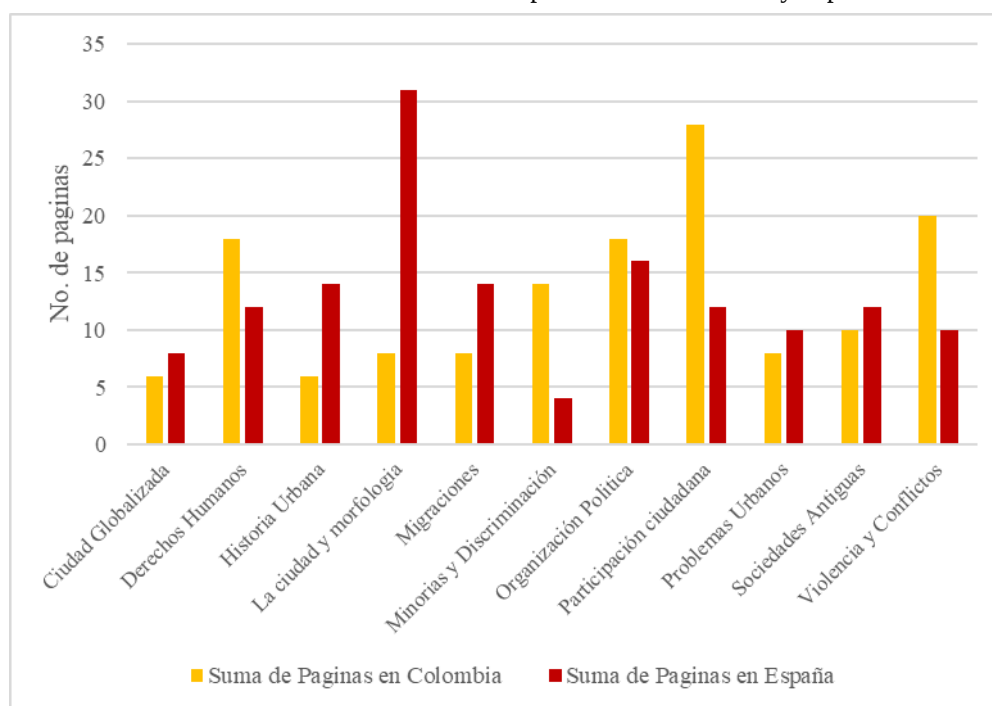


Fuente: elaboración propia con base en la información recolectada en la matriz de textos escolares.

El análisis muestra una mayor presencia de los contenidos de ciudad en las series de texto españolas. Para el caso colombiano la oferta es menor sobre todo en la editorial que es 100% producción nacional, a diferencia de SM y Vicens Vives, que pueden incorporar contenidos genéricos que también están presentes en las ediciones españolas. Se evidencia en los libros con presencia en ambos países que los contenidos globales como Guerras Mundiales o genéricos, como conceptos geográficos, son los mismos del libro base para las editoriales analizadas, SM y Vicens Vives, así como con Santillana o Norma, que en el caso colombiano prepara contenidos en Bogotá que sirven para las ediciones de otros países de América Latina (Panamá, Costa Rica, Perú, República Dominicana, Ecuador, entre otros)

Respecto a la cantidad de páginas que tiene cada serie de texto destinadas por temática se puede apreciar en el caso Colombia que destacan los contenidos sobre participación ciudadana, violencia, conflictos y derechos humanos. Mientras que lo que menos se desarrolla son temas relacionados con la historia de la ciudad, problemas urbanos y la globalización.

Gráfico 5. Contenidos sobre ciudad presentes en Colombia y España



Fuente: Elaboración propia con base a la información recolectada en la matriz de textos escolares.

Para el caso español, de acuerdo con la revisión documental comparada, destaca la presencia de contenidos relacionados con la ciudad y formas de organización urbana, también son relevantes los contenidos relacionados con la organización política y la ciudad en la historia, mientras que los menos presentes se relacionan con minorías y formas de discriminación, así como contenidos sobre globalización y ciudad.

Así pues, del análisis de los libros de texto colombianos se pueden presentar el siguiente análisis

- La presencia de la *urbs* es escasa, pocas o nulas referencias al ecosistema urbano, la arquitectura, la orientación, el uso de planos, el concepto de espacio público, las transformaciones urbanas, funciones de la ciudad o las redes de ciudades.
- En contraposición, hay una fortaleza en aspectos como participación ciudadana, conflicto armado, resolución de conflictos, desigualdades sociales, cierre de brechas y participación política y ciudadana. Algunas de ellas desde los conceptos genéricos y sin contexto territorial.
- Los libros han mejorado su organización gráfica, y se ha fortalecido el uso de infografías. Sin embargo, presentan dificultades en secuencialidad y profundidad de los contenidos, en promedio en el caso colombiano el porcentaje del libro de texto que se dedica a temas de la *polis*, la *cívitas* y el *urbs* es del 3,72%.
- A pesar de saltos en la secuencialidad o contenidos que se presentan de forma compleja, los libros están adecuados a la edad de los estudiantes y, por ende, resultan útiles en la escuela para el aprendizaje de las ciencias sociales. La ausencia del libro de texto en la escuela (el Estado no provee los materiales, pero tampoco autoriza su compra) es una de las causas de la baja apropiación de los contenidos y temáticas sociales de los estudiantes.
- Si se suma el diagnóstico de que los profesores tienen vacíos conceptuales de ciencias sociales (geografía e historia) en su proceso de formación, la escasa capacidad de los profesores para diseñar materiales de trabajo propios, los errores conceptuales, los vacíos teóricos y la ausencia de contenidos pertinentes, incrementan los problemas en

el aprendizaje de calidad en las instituciones educativas colombianas en lo referente a *urbs, civitas y polis*.

- Las temáticas que más se desarrollan en los libros de texto colombianos son participación ciudadana, violencia y conflicto armado, y organización política. es decir, más centrados en la *civitas* y la *polis*.

Respecto al análisis de los libros de texto elaborados para el sistema educativo español, puede concluirse lo siguiente:

- Es evidente una mayor presencia en los textos escolares de las temáticas referentes a la ciudad, como funciones, forma, estilos arquitectónicos y sobre todo el papel de la ciudad en los procesos históricos, con una clara integración entre medio urbano y sociedades antiguas como Egipto, Roma, Grecia en 1º ESO, la ciudad medieval y colonial, así como los problemas de salubridad en 2º ESO, la ciudad industrial y la transformación urbana en 3º ESO, y la globalización, las guerras mundiales en las ciudades, así como la expansión urbana en 4º ESO. Los contenidos se presentan separados en el componente de Historia. Hay un esfuerzo por presentar una perspectiva geohistórica, que a veces queda limitada por la distribución de las temáticas en los libros, que hace que sin apoyo de un profesor innovador el material quede sin contexto o articulación.
- Se presentan unidades específicas sobre ciudad, forma, funciones, tipos, planos, transformación y ecosistema urbano en 3º ESO. Hay una riqueza gráfica, de ilustraciones y uso de cartografía. Sin embargo, las acciones políticas y ciudadanas no se perciben articuladas al medio urbano y se presentan de forma separada en otras apuestas temáticas. El porcentaje que dedican las series españolas a la *polis*, la *civitas* y *urbs* es del 4,16%, un porcentaje mayor al que le dedican los libros de texto colombianos.
- Frente a la relación entre currículo y libros didácticos, se presenta una contradicción y es que, según los documentos de LOMLOE hay una prioridad por el desarrollo de temáticas sobre ciudadanía, prácticas ciudadanas, derechos y deberes, pero en la

estructura comparativa de la matriz se evidencia que menos se desarrolla en los libros de texto españoles son prácticas sobre la *civitas*; en cambio son fuertes en temas de *urbs*, en específico lo relacionado con la evolución de las ciudades, el patrimonio arquitectónico, la renovación urbana y el medio urbano como un ecosistema.

- Los contenidos históricos españoles incorporan temáticas relacionadas a la *urbs* y a la *polis*, cómo desarrollo de las ciudades, características urbanas, procesos de urbanización, el papel de los centros urbanos en las sociedades antiguas, el patrimonio y los cambios urbanos.
- La estructura curricular se mantiene en general en todas las comunidades y las diferencias están dadas más por el idioma o la ampliación de algunos temas locales, los cambios de las ediciones entre comunidades son mínimos.
- Las temáticas que más se desarrollan en los libros españoles son la ciudad, formas, funciones, tipos de ciudad, organización política y la ciudad en la historia, es decir más relevantes los temas de *urbs* y *polis*.

Dicho lo anterior, las potencialidades educativas son tangibles en ambos grupos de los libros de texto analizados. En el caso colombiano resalta estructuras autoestructurantes-constructivistas (S.M y V.V) y la presencia de un enfoque tradicional (LyL). Aun así, las series consultadas muestran diseños direccionados a potenciar las habilidades procedimentales del estudiante y a transversalizar los contenidos en categorías centrales dándole cierta unidad a los contenidos abordados. Además, hay interés en vincular las temáticas con los saberes previos del estudiante y los contenidos especificados en otras unidades, mediante preguntas y encadenamientos en las temáticas.

Por otro lado, los libros españoles comparten su estructura fundamentada por un enfoque autoestructurante-constructivistas, fortalecidos por páginas web para ampliar el repertorio de actividades a las que tiene acceso el estudiante. No obstante, estos textos privilegian la presentación gráfica, imágenes, esquemas 3D y cartográficos, lo que permite mayor autonomía del estudiante para desentrañar la información. La complementariedad no está en las preguntas relacionales de los temas sino en las actividades complementarias y la necesidad de buscar más información para comprender la profundidad de las ideas y temas planteados en el texto.

Capítulo 7. Cuarto nivel: los maestros/as innovadores y la práctica en el aula

Como se presentó en la Introducción, lo que se ha definido como cuarto nivel son los profesores innovadores de Bogotá y Valencia que trabajan en el aula. De ese modo, se puede hacer una comparación entre la teoría académica sobre la enseñanza de la ciudad, los lineamientos nacionales y regionales, y la elaboración de los libros de texto que abordan las temáticas sobre *urbs*, *polis* y *civitas* para identificar cómo los profesores se apropian, utilizan o desarrollan nuevos contenidos. De igual forma, entender cómo se adaptan a las normativas locales y los recursos de innovación educativa que implementa el educador. Se han realizado entrevistas a profesores innovadores en el aula en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Valencia - España, y cuatro en instituciones educativas en Bogotá - Colombia.

En el libro “Enseñar y pensar la profesión, una autobiografía de un docente” (1997), el profesor José María Rozada hace una aproximación de lo que se debe definir como un maestro innovador, en el cual plantea la reflexión personal sobre el aprendizaje permanente como el camino en el que los educadores pueden mejorar sus prácticas. Afirma que “A lo largo de mi carrera, he aprendido que la verdadera enseñanza comienza con la reflexión personal. Solo al cuestionar nuestras propias prácticas y motivaciones podemos aspirar a ser mejores educadores” (p. 7). De igual forma expresa que el docente no solo transmite conocimientos, sino que también es un guía y un facilitador del aprendizaje y que por ende su influencia va más allá del aula; es un proceso que impacta en la vida de los estudiantes de maneras profundas y duraderas.

Por eso mismo, plantea unos desafíos donde se revela la verdadera capacidad como educadores, que significa enfrentar los retos de la enseñanza con apertura y flexibilidad, claves para fortalecer las prácticas docentes. El mismo autor expresa que la identidad del educador está en constante construcción, pues implica una amalgama de experiencias, aprendizajes, y reflexiones que le permiten crecer en lo personal y en lo profesional. Un aporte valioso de Rozada que se sustenta en esta investigación y en este apartado, es que un profesor innovador es aquel que mejora sus prácticas de forma constante a partir de la reflexión y la autoevaluación. Es lo que se denomina la praxis escolar.

Este capítulo se estructura en tres apartados donde se presenta el análisis de las entrevistas semiestructuradas correspondientes al cuarto nivel de investigación. En primer lugar, se hace una delimitación de lo que se entiende por innovación educativa y su aplicación en los/as profesores entrevistados. Después, se presentan los resultados de las entrevistas de manera descriptiva que toma como puntos focales la enseñanza de la geografía en las ciencias sociales, la enseñanza de la ciudad en la escuela, el papel de los textos escolares en el aula, la relación entre las normativas institucionales y los referentes teóricos, las prácticas de enseñanza y los retos actuales. Por último, se toman las conclusiones generales de la aplicación de las entrevistas para el sistema educativo español y colombiano de manera comparada.

7.1 La innovación educativa y los educadores innovadores

El concepto de profesor innovador se asume desde la perspectiva ofrecida por Dewey (1916) que, si bien no habla de innovación, fue pionero en mencionar una educación progresiva y la necesidad de que sea activa, significativa y adaptada a las necesidades de los estudiantes, es por eso que se sintetiza al profesor innovador como: aquél que busca de forma constante enseñar e involucrar a sus estudiantes en el aprendizaje, que utiliza herramientas y tecnologías que pueden mejorar en ellos la experiencia educativa. Se pensó en profesores que cuenten con actitud proactiva, creativa y que han probado nuevos métodos y estrategias educativas para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones educativas y del entorno donde desarrollan sus clases.

Desde la escuela moderna, la innovación educativa incluye a aquellas iniciativas y propuestas que pretenden mejorar el sistema educativo y hacerlo más eficiente. Se trata de un proceso en constante evolución basado en la investigación, el desarrollo y la implementación de nuevas ideas y enfoques para mejorar la calidad de la educación. Por otra parte, existen otros principios como la propuesta de Paulo Freire⁷⁴ que consiste en trabajar en la escuela el proceso de concienciación, desarrollando la curiosidad y la crítica en los estudiantes, esto supone apoyar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para decidir por sí mismos qué aprender, cuándo y cómo de acuerdo con su realidad. Por último, la implementación de la teoría de

⁷⁴ Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. y Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.

Freinet⁷⁵ en el aula representa una transformación profunda en la manera de enseñar y aprender. Esta metodología no solo se enfoca en el contenido académico, sino también en el desarrollo integral del estudiante, considerando sus intereses, ritmos de aprendizaje y capacidades únicas. En ese sentido la innovación educativa se centra en este caso en mejorar las prácticas de enseñanza en el aula para mejorar en los aprendizajes de los estudiantes desde una perspectiva que valore el entorno, sus necesidades y sea una formación reflexiva y participativa.

La innovación educativa, también es uno de los pilares del grupo de investigación Gea - Clío, que diferencia la innovación de lo que denomina transposición didáctica desde el conocimiento académico a la práctica del aula. La diferencia está en mirar críticamente la transposición del bagaje disciplinar sin una perspectiva educativa fundamentada. Sin embargo, como lo expresa el profesor Souto (2013), desde la perspectiva teórica es necesario contar con elementos conceptuales de las materias, porque se corre el riesgo de banalizar los problemas que se quieren estudiar.

La innovación va de la mano con la investigación educativa, y supera el discurso de la pedagogía, para llevar un interés conceptual y teórico en la enseñanza escolar. Por ello, es necesario conocer cómo se difunde el conocimiento científico en los salones de clase, donde el análisis del marco escolar debe contener un desarrollo metodológico en las clases de educación básica.

La experiencia del proyecto Gea-Clío nos ha permitido verificar la importancia de estas actualizaciones científicas del objeto de estudio, así como del análisis epistemológico del área de conocimiento. Pero la investigación educativa debe ir más allá de constatar la importancia. Debe revelar los sesgos académicos y gremiales en la selección de los contenidos, para presentar a la innovación la pluralidad de las concepciones en las relaciones estructurales de datos, hechos y conceptos. Esta labor supone un estudio bibliográfico complejo que no se puede realizar a la par que se desarrolla el trabajo del aula (Souto, 2013, p.16).

⁷⁵ Freinet, C. (2005). *Técnicas de la escuela moderna*. Siglo XXI Editores. y Freinet, C. (1979). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica.

Es por ello, que en este ejercicio investigativo más que involucrar a profesores de forma aleatoria o masiva para diagnosticar problemas, se realizó un proceso de selección para abordar profesores que han trabajado la innovación educativa y se ha hecho un esfuerzo por llevar investigaciones académicas al aula. Cómo afirma Souto:

Sin duda la comprensión conceptual y de elaboración de documentos explicativos en geografía es compleja, como señalan algunas experiencias de otros países. Pero hemos querido mostrar cómo es posible investigar en educación si disponemos de un proyecto de innovación, pues nos permite estudiar las concepciones espontáneas del alumnado (y de los medios de comunicación) en la representación social del espacio geográfico; entender las estrategias docentes que utilizan los profesores/as para transformar los intereses individuales en propuestas de acción colectiva (un guión de trabajo); la organización de estructuras conceptuales sólidas que nos permiten dar respuestas a los problemas planteados en clase (Souto, 2013, p.24).

En coherencia con lo anterior y como se mencionó en la introducción, los diez profesores que enriquecen este capítulo llevan años de experiencia en el aula, donde han apostado por estrategias didácticas que se pueden considerar innovadoras. Las entrevistas a los profesores españoles se llevaron a cabo entre el 16 y el 21 de junio de 2022. En el caso de las entrevistas a los profesores colombianos se realizaron entre febrero y diciembre de 2023.

7.1.1 *Maestro/as innovadores en España y Colombia, análisis comparativo*

A continuación, se presentan los análisis de las entrevistas a los profesores de Bogotá y Valencia quienes enseñan Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Dentro de los profesores hay tres que se pensionaron recientemente, aunque siguen trabajando en grupos de investigación o de didáctica de las ciencias sociales. Dentro de la selección de profesores innovadores se tuvo en cuenta que todos tienen contacto con la universidad, bien sea con un grupo de investigación como es el caso de los seis profesores españoles y dos colombianos. Además, en el caso de los colombianos los cuatro educadores desarrollan estudios de posgrado nivel maestría o doctorado sobre didáctica, enseñanza de las ciencias sociales o estudios sociales.

7.1.2 La enseñanza de la geografía en el marco de las ciencias sociales

En el caso de los profesores españoles que se encuentran en actividad escolar existe una preocupación sobre cómo articular la geografía y la historia en el mismo espacio académico, eso hace que surjan preguntas e inquietudes de temáticas que consideran se deben abordar en geografía, pero usualmente no logran establecerse en los planes temáticos, por ejemplo: “El relieve si aparece, pero no aparece la climatología. En el primero la climatología de España creo que tampoco aparece. Es decir que la climatología ha salido perjudicada. Este libro es el que he decidido como jefe de seminario, es el mejor que he encontrado. Es de Vicens Vives, porque existen otras editoriales que ni existe la climatología en primero, por ejemplo. Hablando como geógrafos eso es un error, un crimen”.⁷⁶

Lo anterior permite destacar que en efecto hay criterios teóricos para la elección de los libros de texto que se utilizan en el aula. Cómo se vio en el análisis del capítulo anterior, este ítem es diferencial en las editoriales, que en algunos casos logran articular la complejidad conceptual con los recursos explicativos y logran niveles de complejidad procedimental más allá de la enunciación temática.

Por otro lado, algunos educadores consideran que el currículo tiene una intencionalidad desde una perspectiva socio económica, y desconoce las escalas y las formas cómo los estudiantes deben aprender a ubicarse en la escuela y definir la orientación dependiendo del lugar en el mundo en el cual se encuentre, pues no es lo mismo una distancia en España o en Estados Unidos, por ejemplo: “Luego sobre esto empezamos a trabajar también las escalas. Es decir, las escalas del casco antiguo de Valencia es una escala urbana, puedes recorrer de punta a punta toda la ciudad en media hora. [Al contrario] Denver, es imposible moverse en Denver sin coche. Esto lo planteamos en una actividad que decía: ¿cómo irías del lugar no sé dónde, a otro? Sale una cantidad de kilómetros tan impresionante que... Entonces una vez que ya hemos trabajado lo que es el espacio, volvemos a retomar hacia atrás, lo que es el espacio histórico, esto en un mapa.”⁷⁷

⁷⁶ J. Durá. Las transcripciones completas de las entrevistas se presentan en los Apéndices 2 y 3.

⁷⁷ A. Mira, Paiporta.

Para los educadores pensionados hay una memoria más clara de la enseñanza de la geografía de forma independiente, es decir que se evidencia que hubo un periodo entre las décadas del setenta y ochenta del siglo XX donde la independencia de la geografía era más evidente, y se cuestiona que esos espacios se están perdiendo; sobre todo en tercer grado de ESO, donde había un espacio significativo para enseñar la ciudad, que al parecer se ha ido perdiendo con las reformas educativas y nuevos intereses expresados en la enseñanza de las ciencias sociales integradas. “Entonces, el mundo urbano se inscribía un poquito, había una especie de entrada en primero, y luego algo en segundo porque se estudiaba la población y en tercero ya era el mundo urbano ”⁷⁸

En el caso de los profesores colombianos la preocupación viene de la integración que hace el gobierno de las áreas independientes de geografía e historia en el área de ciencias sociales, y cómo se pierde intensidad horaria y posibilidades de desarrollar actividades como la comprensión del espacio: “Es algo muy complejo, en el año 2000-2002 el Ministerio de Educación colombiano decide hacer una fusión de la materia de geografía, historia y ciudadanía en una sola materia llamada ciencias sociales. Por lo cual, el currículo comienza a verse enfocado en las tres, buscando la integralidad sin la previsión de la necesidad de la división. [Lo que ha generado es] que se le ha dado mayor relevancia a la historia que a la geografía dentro de la intensidad horaria de las materias. Por lo cual, la geografía ha pasado a un segundo plano en el currículo del colegio.”⁷⁹

En Colombia, en el caso de los profesores que enseñan en colegios públicos la intensidad del área de sociales es baja, cuatro horas semanales, mientras los dos profesores que trabajan en el sector privado tienen más horas y pueden separar en secundaria la enseñanza de la geografía y la de historia. La geografía según los profesores se aborda de forma temática, “En el grado séptimo nosotros trabajamos tres periodos, en el colegio se trabajan tres periodos, tienen tres geografías temáticas. El primer periodo es geografía de la población: el concepto de geografía de la población y algunos conceptos principales como demografía, abordamos muy brevemente las teorías maltusianas, algunos índices demográficos, migraciones y desplazamientos y tendencias poblacionales. En segundo periodo trabajamos geografía urbana:

⁷⁸ S. Martínez. Localidad de Patraix

⁷⁹ O. Hurtado IED Francisco Primero SS

hacemos una fundamentación breve, comenzamos con qué es geografía urbana como disciplina, cuáles son sus campos de estudio, concepto breve de ciudad, jerarquía urbana, morfología urbana y algunos fenómenos urbanos como suburbanización, conurbación, gentrificación, expansión urbana y renovación urbana. En el último periodo trabajamos geografía política”⁸⁰.

En síntesis, los profesores españoles tienen mayor claridad sobre la estructura conceptual en la que se enseñan la geografía en el marco de las ciencias sociales, mientras que los profesores colombianos manifiestan tener mayor autonomía y no coinciden en ninguno de los conceptos que se desarrollan en cada grado en los programas de geografía. Además, las estructuras temáticas parecen diferir en la medida que lo/as profesores españoles refirieron articulaciones conceptuales cercanas a problemas o dinámicas de sus instituciones o la ciudad. En cambio, en el sistema colombiano, la integración disciplinar y la prioridad de lo/as profesores está puesta en bloques conceptuales asociados a la disciplina. Cuestión que dificulta la transversalidad de los temas de clase y la articulación cotidiana con los bagajes conceptuales de los libros de texto.

7.1.3 *La enseñanza de la ciudad en la escuela*

Para los profesores innovadores españoles hay una ventaja significativa que expresan de diversas formas, y es el contar con ciudades que sobreponen diferentes épocas de la historia, donde desde las primeras sociedades del Mediterráneo se asentaron pueblos y sobre ellos otros y otros. Los profesores reconocen el valor histórico, casi museográfico de ciudades como Valencia y alrededores, donde en una salida se pueden visitar huellas griegas, asentamientos romanos, construcciones árabes, medievales, y modernas. Por eso, una afirmación recurrente de los educadores es, mientras más se salga del aula mejor. Por ejemplo, “Las salidas lo que se prioriza es reforzar contenidos que se han visto en clase, aunando motivarlos el interés en aquello que tienen a su alrededor, para que les den importancia mediante lo visto en clase. Por ejemplo, si estamos viendo el tema tres de la ESO, que es agricultura, ganadería, silvicultura, industria agroalimentaria. Entonces lo que hacemos es aprovechar el entorno antropogénico de huerta para usar la geografía agraria con todo el entorno que tenemos, entonces lo más factible

⁸⁰ C. Parra - Gimnasio Vermon

es que hagamos una excursión por la huerta, ir a ver los paisajes y diferenciar el regadío de secano yendo a los museos de arroz, la huerta escolar”.⁸¹

Los profesores destacan que se apoyan en libros de texto para iniciar las temáticas sobre ciudad, cuentan con recursos adicionales como mapas murales, internet, mapas conceptuales o esquemas elaborados por ellos mismos. Además de las salidas al aire libre, también se visitan los museos de la ciudad que condensan una gran riqueza. En síntesis, la salida de campo y las visitas a los museos se vuelven centrales en la enseñanza de la ciudad, cómo lo afirma el profesor P, “La salida de campo ha sido cada vez más fundamental. Yo lo que hago es que cuando comienzo el curso les doy un papel que es una autorización que me dan los padres para todo el curso. Normalmente las autorizaciones se hacen para cada salida. Los padres me dan una hoja donde me autorizan a sacarlos siempre que yo quiera.”⁸²

En las entrevistas con los profesores de Bogotá, se aprecia que la ciudad no está tan presente en la enseñanza escolar “Durante todos estos años la enseñanza de la ciudad no ha sido un tema tan fuerte ni en los planes de estudio ni en la práctica en aula. No obstante, si se hace referencia al contexto de los estudiantes a partir de su relación con el barrio y la escuela y su vida cotidiana A partir del 2015, se comienza a pensar a partir del proyecto de investigación que desarrollo en el doctorado, cuyo núcleo es el colegio General Santander, pensar la enseñanza de la ciudad a partir de la imagen fotográfica. Entonces se han venido implementando unos talleres de fotografía donde los estudiantes componen o retratan sus espacios cercanos. Empiezan con la escuela, pasan al barrio y finalmente a la ciudad para establecer una serie de relaciones espaciales, temporales y cognitivas que se quieren implementar”.⁸³ Como se aprecia en la afirmación del profesor T., en la escuela pública no hay contenidos de enseñanza de la ciudad y lo que se hace es el resultado de los esfuerzos que realizan los profesores innovadores. En el otro colegio público, el profesor O. Hexplica, “En este momento algo que está muy en boga es la cartografía social que es el proceso que hacemos en sociales y en el PRAE que es el proyecto ambiental de los colegios desde las ciencias naturales. Es manejar la cartografía social como forma identitaria. Entonces hacemos los

⁸¹ J. Dura, IE Orriols.

⁸² IE Font Sant Lluís.

⁸³ L. Torres, IED General Santander.

materiales donde los estudiantes generan sentimientos y significancia a los lugares que están en el colegio y alrededor de él”. En ese sentido es visible el esfuerzo del profesorado innovador para producir materiales que se logren adaptar a sus metodologías, además de sus labores de docentes en la clase, la evaluación y la preparación temática.

Para los profesores de colegios privados se pueden abordar referentes teóricos para llevar temas sobre la cartografía espacial y el conocimiento del espacio urbano. “Hacemos procesos de gestión donde vemos a grandes rasgos cuales son las instituciones que existen en las ciudades para gestionar sus propios espacios en términos de seguridad, salud, educación, recreación. Vemos procesos de simbología urbana donde se aprecia cómo la arquitectura se posiciona como un elemento preponderante para visibilizar las ciudades. Procesos de producción donde hacemos énfasis en las actividades productivas que se dan en las ciudades en contraste a lo rural.”⁸⁴

Los profesores de los colegios privados que enseñan a estudiantes de clase media y alta consideran que un rol de la enseñanza de la ciudad es enseñarles las desigualdades en las ciudades, los cambios urbanos, las brechas que muchos de esos estudiantes no conocen y esa ciudad que nunca visitan. Los cuatro entrevistados evidencian que la enseñanza de la ciudad también viene de un alto componente histórico, la ciudad desde la edad de bronce, pasando por la antigua, la medieval, la colonial, la republicana y la moderna: “Es increíble encontrar que algunos tampoco conocen lugares emblemáticos de Bogotá, como el centro histórico, La Casa de la Moneda, la Biblioteca Luis Ángel Arango, e incluso Monserrate el cerro emblemático de la ciudad.”⁸⁵

7.1.4 El rol de los textos escolares en el aula

Para los educadores entrevistados el libro representa una contradicción, entre reconocer su necesidad y practicidad, y la limitación a los profesores innovadores que quieren llevar experiencias asociadas a las prácticas cotidianas. Además, un factor que destaca es que los profesores españoles entrevistados han participado o pertenecen al grupo Gea-Clío, donde han desarrollado proyectos de innovación educativa que han incorporado la autoría de libros de

⁸⁴ C. Parra - Gimnasio Vermont.

⁸⁵ L. Gómez - G Vermont.

texto para la enseñanza de la geografía o de unidades didácticas. Destacan aportes como el de la profesora M. B. que indica en la entrevista “Una parte de las profesoras estuvo en militancia política, le preocupaba el papel de las mujeres en la historia, eran los años ochenta y diseñaron materiales sobre la presencia de las mujeres en la historia”.

Hay un reconocimiento, en algún caso, que la editorial Vicens Vives presenta libros y materiales didácticos pertinentes. En ese sentido, cobra peso la comparación de esta editorial en la categoría de análisis de libros de texto en esta investigación, porque permite ver cuánto apropian los materiales educativos los profesores. Por otra parte, se evidencia que los estudiantes requieren materiales de apoyo, destacan que al ser profesores innovadores han diseñado materiales que se han ido sistematizando y se pueden compartir y utilizar. Por ejemplo, que los padres puedan apoyar a sus hijos, a los estudiantes, una experiencia como ésta la refleja el profesor P. quien comenta “Yo tuve una madre que vino mes y medio a clase. Pues la madre todas las noches quería que yo le explicase como se hacía un comentario, como se respondía una pregunta, como se hacía un gráfico. Yo lo que hice un par de veces fue decirle que no tenía ningún problema en que viniera a clase. A los alumnos no les gustó mucho, pero se aguantaron. Y cuando la mujer vio que su hija que era de trastorno autista sabía mucho más que nosotros, para no trabajar ella, hacía trabajar a su madre, me hacía trabajar a mí, hacía trabajar a la jefa de estudios, a la orientadora, pero los libros fueron útiles para que aprendiera a trabajar en casa”

La situación con el libro de texto en los profesores colombianos es crítica, los cuatro entrevistados reconocen que no utilizan el libro de texto por diferentes razones. Los dos profesores de los colegios públicos expresan que está prohibido pedir libros de texto en la escuela pública y los estudiantes no tienen materiales para trabajar. Ambos profesores cuentan como anécdota que, al haber sido autores de libros de texto, llevan las copias de los suyos para abordar algunas temáticas, en especial temas urbanos y aprender con el uso de infografías. “En los colegios públicos, por una situación que pasó con el sindicato, Asociación Distrital de Educadores (ADE), se dijo que los estudiantes no podían tener libros de texto⁸⁶. Entonces nos

⁸⁶ No hay una prohibición para el uso de libros de texto, pero hay algunas regulaciones importantes como puede verse en: Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Consulta sobre la legalidad de fotocopiar textos académicos*[Respuesta a derecho de petición]. Ministerio de Educación Nacional https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357082_archivo_pdf_Consulta.pdf; Ley 24 de 1987, (1987). Por

toca desde la biblioteca del colegio acercarnos a los libros de textos para conceptos como el de ciudad, o internet sobre todo desde el celular porque el colegio no cuenta con la infraestructura para dotar de tabletas a cada uno. Toca que por internet cada uno vaya buscando sus conceptos.” O. H.-

Por otra parte, los profesores que trabajan en colegios privados expresan que dentro de sus colegios se promueve el diseño de guías propias “Cada vez se usa menos el texto escolar. Creo que pasan dos cosas, la primera que se le exige a los profesores que desarrollen sus propios materiales. Los cuales muchas veces terminan siendo parte de libros de texto o contenidos descargados de internet sin mayor revisión. Eso genera un problema porque los estudiantes no tienen materiales concretos para trabajar la ciudad y terminan accediendo a la información que se encuentra en internet.” L. G-En IE de Bogotá. Lo evidente es que en el caso colombiano la ausencia de libros de texto es uno de los problemas de la baja calidad en el aprendizaje de la ciudad y las prácticas ciudadanas, pero, sobre todo, de los bajos niveles de lectura y de comprensión lectora. En el caso de los entrevistados al ser profesores innovadores hay esfuerzos por llevar estrategias para aprender en el aula, pero en la mayoría de los casos los estudiantes carecen de estrategias y apuestas por aprender, si a eso se suma la ausencia de materiales didácticos de apoyo, la situación se hace más compleja. Por un lado, los profesores innovadores buscan incentivar y mejorar el aprendizaje por medio de métodos más activos, pero por el otro, el prejuicio que se tiene hacia los libros de texto hace que ese mismo proceso de mejora se vea perjudicado, al limitarse el acceso a libros de texto y las posibilidades que ofrece.

Una de las conclusiones que se puede obtener de esta parte de las entrevistas es que los profesores con menor experiencia requieren más el apoyo de los libros de texto, bien sea por la falta de experiencia, o los vacíos conceptuales que tienen; mientras que los profesores con mayor experiencia lo usan como un apoyo a otros tipos de materiales y actividades que realizan a partir de la experiencia del trabajo en el aula en años y suele estar en articulación con la normativa institucional y referentes teóricos en la escuela.

el cual se establecen normas para la adopción de textos escolares y se dictan otras disposiciones para su evaluación. Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104673_archivo_pdf.pdf

Para los profesores españoles entrevistados no hay mayores cuestionamientos sobre la normativa institucional, es algo que está y se aplica. Tampoco surgen preguntas de por qué se enseñan esas temáticas y no se hace referencia a las normativas como LOMLOE o LOMCE. Al preguntar a los/as profesores por sus articulaciones jurídicas, no se evidencia un dominio profundo sobre las mismas, las constantes reformas y sus implicaciones en aula. Cuestión que permite intuir un desinterés del profesorado por las normativas institucionales, posiblemente asociado a la desconfianza heredada de las regulaciones del régimen franquista y las permanentes reformas a las normas.

Destacan más los problemas cotidianos de la escuela sobre violencia, género, el trabajo diario y poder coordinar con las autoridades escolares las apuestas de innovación didáctica en el aula, el uso de los libros de texto y cumplir con el plan de estudios anual. Las reformas se enuncian de manera tangencial y cómo afectan las apuestas de la enseñanza en este caso de la ciudad. “Luego hubo una reforma, entonces el mundo urbano pasó a segundo y eso nos permitió que hiciéramos una actualización de la unidad urbana que estaba en tercero: Robinsones y colmenas se pasa a segundo. Al libro de segundo se tuvo que hacer una adaptación. Ahí había dos unidades en la ciudad prácticamente. La segunda parte, es el mundo moderno que estaba también en cuarto y se pasa a segundo”⁸⁷.

Sobre referentes teóricos, para el caso español destaca en los profesores el trabajo que desarrolla el grupo Gea - Clío como un espacio abierto donde cualquier profesor puede participar y desde la Universidad se piensan problemas concretos para llevar a la escuela. Es un caso particular donde sí se evidencia una articulación entre teóricos y el diseño de unidades didácticas para implementar. De igual forma, se ha ido construyendo un banco de materiales didácticos y libros elaborados por los profesores de acceso abierto, sobre la construcción de los materiales didácticos y la relación Gea-Clío, “participando en grupos de trabajo y en grupos de referencia, por ejemplo, Gea-Clío es un foro abierto completamente abierto, entonces cualquier profesor que quiera o le interese puede participar y conseguir materiales de trabajo”,⁸⁸. Fuera del grupo Gea - Clío las referencias son más superficiales, se habla de consultas de cartografía nueva en las bibliotecas, del acceso a internet para trabajar mapas digitales o ver las ciudades,

⁸⁷ S. Martínez, Mislata.

⁸⁸ A. Mira, IE Andreu Alfaro.

se enuncia “Mislata⁸⁹” y en dos entrevistas algo sobre la geografía de la percepción. Es decir, hay un mayor número de referencias a cuestiones epistemológicas, técnicas o estudios monográficos de lugares, que a las normativas legales, como consecuencia de la desconfianza que generan los documentos oficiales, en tanto que se perciben como origen de la carga burocrática del profesorado.

Los profesores colombianos reconocen que los únicos referentes institucionales que se tienen en cuenta son los Estándares en Ciencias Sociales que publicó el Ministerio de Educación Nacional en 2002. “Además, es muy fácil hacerlo porque cuando uno revisa estos documentos de los estándares, las competencias y los referentes, son tan amplios o flexibles que permiten trabajar muchísimas cosas o temas y justificar el cumplimiento de esos estándares. Este es el único documento normativo especialmente sobre el cual nosotros nos basamos para hablar temas de ciudad”.⁹⁰ Los Derechos Básicos de Aprendizaje se revisan poco, porque en muchos casos la prioridad de las instituciones educativas es que los estudiantes obtengan buenos resultados en las Pruebas Saber, el examen que presentan todos los estudiantes colombianos al terminar la secundaria y para poder acceder a la educación posmedia o superior.

Sobre los referentes teóricos, un entrevistado cita a Manuel Castells para el diseño de la unidad de procesos urbanos. Otros se refieren al apoyo de material didáctico y de vídeos más que a un referente universitario. “Al estar en primaria no se tiene que apoyar de teóricos, pero si el uso de material audiovisual, por ejemplo, el material interactivo de NatGeo, que tiene videos muy interesantes y la página de la Nasa también ofrecen contenidos novedosos y que atraen a los estudiantes, así como videos de youtubers de viajes.”⁹¹

Los profesores que están en grupos de investigación evidencian los aportes de sus colegas o la producción conceptual de tipo académico para llevar a la escuela “A nivel conceptual específico, hay dos lugares importantes. Uno son los aportes que desde el grupo Geopaideia sobre todo lo que la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno ha venido trabajando frente a la enseñanza en general de la geografía, pero ella en sus textos habla de

⁸⁹ Mislata se enuncia como referencia a materiales locales de esta población

⁹⁰ C. Parra - Gimnasio Vermont.

⁹¹ Laura Gómez - Aspaen Iragua.

cómo vincular el contexto de la ciudad en la enseñanza de la geografía. También, algunos referentes que se dan desde la RedLadgeo, desde lo que hace la profesora Sonia Castelar y la profesora Raquel Pulgarín en el contexto colombiano. También lo que han sido reflexiones de lo que usted, profesor Hurtado, ha venido dando en diferentes espacios académicos que también han sido importantes en mi formación. La profesora Nubia Moreno, el profesor Cely. A nivel iberoamericano me han servido mucho las reflexiones del profesor Xosé Manuel Souto”.⁹²

En el caso de todos los profesores entrevistados, existe una diferencia que los convierte en profesores innovadores y es que están en contacto con tendencias educativas, nuevos autores y materiales físicos y digitales que se publican. En ese sentido, esta investigación no tiene una mirada global de la forma como enseñan los profesores la ciudad en ambos países, porque es posible que con los diagnósticos que se han hecho sobre la enseñanza en la escuela en ambos países y los resultados internacionales como pruebas PISA donde España y Colombia presentan bajos resultados académicos, la mayoría de los estudiantes no cuenten con los aportes teóricos y didácticos que ofrecen algunos profesores innovadores como los que fueron entrevistados.

7.1.5 Lo que aprenden los estudiantes sobre *cívitas*, *polis* y *urbs*

Un aspecto relevante para la investigación fue identificar a partir de las entrevistas a profesores de Valencia, que la ciudad está más asociada en su lógica de trabajo en la escuela a la *urbs*. Desde la narrativa está presente en todas las actividades y talleres que se desarrollan sobre la enseñanza de la ciudad: patrimonio, salida de campo, historia de la ciudad, uso del espacio público, problemas con el transporte, vías peatonales, áreas deprimidas, concentración del capital económico y cómo se refleja en el espacio geográfico. Frente a la pregunta sobre temáticas relacionadas con la *polis* o la *civitas*, se señaló a otro profesor u otro espacio académico como los encargados de desarrollar esas labores académicas. “[En relación con la cátedra de ciudadanía] Antes se llamaba ciudadanía ahora se llama valores. Es una asignatura de valores (...) Ahora hay una alternativa porque se supone que en el nuevo ordenamiento del currículo aparecerá como un área en un curso que aún está por determinar.”⁹³. Lo anterior

⁹² L. Torres. IED General Santander.

⁹³ A. Mira - IE Andreu Alfaro.

también se relaciona con que los temas de ciudadanía se asignan al área de filosofía y no se articula con los temarios de ciudad (*urbs*).

Sobre los problemas que presenta la escuela para la enseñanza de la ciudad, se siguen viendo los problemas de la *urbs*, destacan afirmaciones que evidencian una brecha en la escuela frente a los estudiantes migrantes, que cada vez son un número mayor en las escuelas públicas españolas, y presentan dificultades de aprendizaje debido a su desarraigo contextual y los sentimientos territoriales que están ausentes para el aprendizaje de la geografía: “la característica definitoria es [que] hay dos grandes grupos de población que tiene el centro educativo, gente que desconoce el sistema educativo y que desconoce la ciudad, desconoce que en Valencia hay una catedral, desconoce que había murallas, que hay eventos históricos básicos. Esto lo desconoce porque son residentes de migración y son personas que no pueden o no quieren atender y seguir a sus hijos en el proceso de aprendizaje. Luego, hay un grupo de gente, un grupo que sí conoce el sistema, que sí que está integrado en la sociedad. Por ejemplo, yo he entrevistado a alumnos que me decían que no eran españoles, ellos habían nacido aquí, pero ellos se sentían del Ecuador, de Bolivia, de Colombia, de Honduras, etc. Ellos se definen como latinos, yo he mirado y estos la educación primaria la han hecho en España. Seguramente por cuestiones culturales, familiares que quieren identificarse con esos lugares.”⁹⁴

Para los profesores colombianos a diferencia de los españoles las preocupaciones sobre la ciudad están más asociadas a temáticas de la *civitas* y algo de la *polis*, están centradas en cómo construirse como ciudadanos del siglo XXI, conscientes y críticos, que comprendan las desigualdades, la injusticia social, los derechos humanos y sobre todo, expresan que lo más difícil desde el punto de vista geográfico es lograr la ubicación y orientación espacial de los estudiantes, que se refuerza por las limitaciones de caminar y vivir la ciudad. Parece evidente que la integración de los contenidos de ciudadanía y valores cívicos en el área de Ciencias Sociales, junto a Geografía e Historia, ha influido en esta orientación curricular, lo que contrasta con España, donde el área de valores ciudadanos se suele adjudicar al departamento de Filosofía, con la cual se introduce una variable de reflexión ética y no tanto en integración con la variable morfológica y de planeamiento de la ciudad.

⁹⁴ V. Perís - Font Sant Lluís.

Se reconoce al igual que en España el valor de la salida de campo para aprender sobre la ciudad. “La mejor forma de enseñar es a través de la práctica. La única manera de conocer la ciudad es visitar la ciudad, saliendo a ella. La pandemia y la sobreprotección de los padres de familia por la inseguridad de la ciudad han hecho que los estudiantes se desliguen de su ciudad, entonces van de la casa al colegio y del colegio a la casa y no viven las alternativas que hay alrededor de ella.”⁹⁵

Por otra parte, se busca motivar a los estudiantes con videos, que los acerquen a las condiciones sociales y las dinámicas urbanas: “Hay *youtubers* que muestran conceptos como bordes, sendas (teoría de Kevin Lynch) la idea es que los estudiantes puedan salir, pero las salidas de campo por temas de seguridad, temores y requisitos los profesores no pueden implementar de forma fácil. Es así, como se apoya en videos que muestran aspectos de la ciudad desconocida y es interesante ver cómo los estudiantes se motivan con los videos. También he utilizado canciones más que dar conceptos concretos de libro, usar canciones, por ejemplo, sobre la sobrepoblación. Artistas que cantan sobre las comunas de Medellín, las poblaciones desplazadas. Las clases que tienen música o cine se vuelven muy motivantes para contar la historia de cómo se construyen las ciudades, conceptos de marginación o informalidad.”⁹⁶

En un país afectado por una creciente violencia urbana, pareciera que los profesores no están centrados en ese debate, en los cuestionamientos éticos o políticos de lo que está ocurriendo en ciudades como Bogotá, y se centran en la necesidad de fortalecer el rol de los estudiantes en la ciudad “Primero una de las grandes dificultades y retos que hay, es lograr que los estudiantes comprendan su papel político, más allá de la representación que puede implicar un gobierno escolar. Su papel en el sentido de participar activamente en las decisiones que se toman, en este caso, respecto al espacio. Entonces para mí es muy importante, por eso se hablaba del proyecto de apropiación espacial que se empieza a implementar, es que ellos tienen un papel importante en la gestión y cuidado de lo público en su institución. Desde ahí, esa participación política es importante”⁹⁷

⁹⁵ O. Hurtado, IED Francisco Primero SS.

⁹⁶ L. Gómez - Colegio Iragua

⁹⁷ Torres - IED General Santander.

7.1.6 Las prácticas de enseñanza y los retos presentes

Al abordar las prácticas y lo que aprenden los estudiantes en España, vuelve a surgir el tema de la inmigración y la cantidad de estudiantes procedentes de otros países o nacidos en España, pero de padres extranjeros. El tema de la integración es un reto real y sensible en la escuela. Además, se pueden identificar en tres grandes grupos. Los de origen magrebí en especial procedentes de Marruecos, los latinos con una alta presencia de venezolanos, centroamericanos, ecuatorianos y colombianos, y el resto del mundo con una alta presencia de subsaharianos y pakistaníes. Con estos últimos, el tema del idioma es otra limitante y en la mayoría su vínculo emocional con la tierra de los padres hace que temas como identidad española o sentido de pertenencia ciudadana sean frágiles. “[En]El tema lingüístico es el valenciano, también [hay dificultades] con el inglés, sobre todo con el inglés [Porque] español hablan la mayoría. Tenemos la parte asiática, tienen que estar, sobre todo los pakistaníes, indios, dos años, dos cursos les cuesta re-hacerse lingüísticamente. Tenemos aula de acogida”⁹⁸

Por lo tanto, es complejo poder integrar a los estudiantes, que reconozcan que son ciudadanos de la ciudad en que estudian, en todo lo que implica en derechos, deberes y participación ciudadana. Continuando con lo expresado por el profesor D “Hacerlos sentir que son ciudadanos que tienen derechos y libertades dentro de un conjunto de normas que se han de aplicar. Aunque con la perspectiva que toda ley, toda disposición es criticable, mejorable con el sentido que enseñarles a pensar que las leyes se pueden mejorar. Pero siempre con la categoría de ciudadano”.⁹⁹

Un tema que inquieta a algunos profesores españoles más de lo que aprenden o debieran aprender los estudiantes es la motivación y el interés de aprender de los profesores “[El problema de la innovación y los recursos institucionales]Por ejemplo, en mi departamento que somos ocho profes, yo diría que el 50% es típico, depende de la casualidad. [Profesores no innovadores] Yo en este centro al principio estaba yo [sin apoyo institucional] cogía uno y ya

⁹⁸ J. Durá, IE Orriols.

⁹⁹ J. R. Durá- IE Orriols.

no había manera de (...). [una práctica innovadora.]. Ahora [en cambio]tengo equipo y se nota.”¹⁰⁰

Es decir, si la mayoría de los profesores no son innovadores los cambios en la escuela y el aprendizaje sobre *polis*, *civitas* y *urbs*, será limitado o muy pobre. Por ello, es valioso acercarse a la investigación sobre Maestros Efectivos que incorporó un estudio de la Unesco al revisar la calidad de los profesores en Ecuador; el estudio demuestra que un profesor efectivo (innovador, que sabe de lo que enseña y le gusta enseñar) es mejor que cualquier apuesta sobre la calidad en la escuela, es decir, los infantes aprenden mucho más con profesores innovadores.

La revisión de las características actuales de la formación y práctica docente en EFTP en algunos países de la región de América Latina arroja como resultado la imperiosa necesidad de acelerar los cambios en un conjunto de temas clave que habían sido consensuados alrededor de la Agenda Educativa 2030, bajo los principios del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS) de -Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (UNESCO, 2020, p.132)

Para el caso de los educadores colombianos, el reto se centra en hacer que los estudiantes conozcan las ciudades y todo lo que en ellas se presenta: “Yo considero que, si bien un reto que tenemos a escala de Colombia y Latinoamérica es pensarnos a nivel de las ciencias sociales, realmente cómo enseñamos la geografía. Pero para lograr esa enseñanza de la geografía la ciudad se convierte en un puente importante. Lo pongo en mi contexto de trabajo, yo laboro en un contexto urbano, en una ciudad capital y eso se convierte en un pretexto para enseñar a los estudiantes relaciones de otro tipo. Ya, si yo estuviera trabajando en un contexto rural el contexto se convierte en ese pretexto. Entonces entender la ciudad, entender la forma en las dinámicas sociales espaciales y temporales permea ese espacio es un punto fundamental para la enseñanza de la geografía.”¹⁰¹ Para los profesores aprender desde lo cotidiano es estratégico para conocer la ciudad. Desde los enfoques de *polis* y *civitas* es fundamental aprender la ciudad para abordar el desarrollo sostenible y la construcción de comunidades que

¹⁰⁰ A. Mira - IE Andreu Alfaro.

¹⁰¹ L. Torres, IED General Santander.

sean más justas y equitativas. El reto en que se centran los educadores es que los estudiantes puedan participar de manera informada en la toma de decisiones y puedan contribuir a la mejora de su entorno; fomentar la conciencia cívica al promover la responsabilidad individual y colectiva para hacer una sociedad más inclusiva, participativa y democrática. En ese sentido, la enseñanza de la ciudad desde la *polis*, *civitas* y *urbs* empodera a los ciudadanos, fortalece los cimientos de comunidad desde una perspectiva resiliente y comprometida por el bienestar común.

7.2 Reflexiones comparadas desde la experiencia de los educadores innovadores

Para el caso español, está muy presente en los profesores enseñar la ciudad desde lo que Capel define como la *urbs*. Además, para el caso valenciano, los entrevistados coinciden en tener una ciudad que es un museo abierto, desde hallazgos íberos, pasando por ruinas griegas, romanas, visigodas, árabes, medievales, indianas, republicanas o modernas. La ciudad se convierte para los profesores en un laboratorio para comprender la ciudad, sus formas, funciones, historia, evolución, prácticas urbanas, entre otros aspectos. Cuando se aborda el papel de la política o el ejercicio de la ciudadanía en la ciudad, suele indicarse que es otra área, que eso lo asume otro profesor en el programa de ciudadanía o cívica, en ese sentido, se evidencia una desarticulación que puede explicarse a partir de la normativa oficial e incluso de las políticas educativas españolas que definieron la enseñanza de la ciudad desde la morfología, la tipología y las funciones urbanas. Se hace patente la influencia de la organización administrativa del currículo como elemento que dificulta o favorece la organización de los contenidos a enseñar. En este sentido, en España la única organización posible respecto a los tres elementos que definen la ciudad es la integración entre Geografía e Historia, pero para ello es preciso formarse en una actitud interdisciplinaria y manejar los procedimientos propios de ambas materias.

Para el caso de Bogotá, ocurre a la inversa de los profesores de Valencia. Los profesores innovadores asumen la enseñanza de la ciudad desde la comprensión de lo cotidiano, las experiencias de los estudiantes en sus recorridos urbanos, la participación política, las movilizaciones sociales, reflexiones sobre la violencia, la construcción de paz o la resolución de conflictos. Sin embargo, cuando se abordan preguntas sobre las formas y funciones de la

ciudad, las respuestas suelen ser vagas y los mismos profesores evidencian desconocer formas de enseñar la ciudad desde la arquitectura, el patrimonio, las formas, la transformación histórica, las necesidades y compromisos con el mobiliario urbano, las acciones ciudadanas sobre el uso de los espacios públicos, de parques, vías peatonales y el uso de los mismos.

Para complementar, en el caso colombiano no hay un uso del texto escolar por parte de los profesores, los educadores que trabajan en colegios públicos, expresan que las normas dificultan su adquisición; por norma está prohibido solicitarles a los padres la compra de libros de texto; pero, por otra parte, el gobierno tampoco dota a las instituciones educativas de los mismos. Es así, como cada profesor debe “inventarse” formas de enseñar a sus estudiantes, como proyectar contenidos, llevarles fotocopias, diseñar algunos talleres o invitarlos a consultar en internet, con todos los riesgos que implica no tener materiales diseñados y revisados para trabajar la comprensión lectora, el acceso a contenidos, y el desarrollo de actividades que trabajen un orden de secuencia y niveles complejidad adecuados a sus necesidades.

En el caso de los colegios privados también se aprecia un distanciamiento con el libro de texto, el cual se carga con críticas que suelen carecer de fundamento o de evidencias, y en la mayoría de los casos se propone optar por el uso de guías o talleres diseñados por los mismos educadores. De igual forma, con el riesgo de ser autor, diseñador y editor al mismo tiempo, eso trae los problemas de carecer de la evaluación de pares, de reproducir errores conceptuales o de edición en los materiales diseñados.

Como se deja en evidencia en todo el capítulo, los diez profesores que fueron entrevistados para identificar la forma como se enseña la ciudad en la escuela, son educadores innovadores y, por lo tanto, una excepción en el sistema educativo de ambos países, donde priman los profesores tradicionales o poco interesados por generar una transformación social y humana en sus estudiantes. Pero el objetivo, es demostrar que también hay profesores que buscan herramientas conceptuales y disciplinares a sus estudiantes y no todos los diagnósticos deben partir de las generalizaciones o el señalar la mediocridad de los profesores.

En síntesis, abordar la enseñanza de la ciudad en la escuela se cruza con variables que involucran:

- La intensidad horaria va desde las escasas 4 horas semanales en las escuelas públicas colombianas para todas las ciencias sociales, hasta las 9 horas semanales en los colegios privados.
- La diversidad de la escuela, representada por ejemplo en España en el alto número de estudiantes inmigrantes, donde además de enseñar sociales, se debe pensar en aspectos idiomáticos, de identidad nacional o incluso el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes con los que deben trabajar.
- Otras diversidades en la escuela como la equidad de género, el rol de las mujeres, la diversidad sexual, las limitaciones cognitivas, entre otras, hacen que el educador antes que enseñar contenidos o desarrollar temáticas sobre la ciudad, termine siendo psicólogo, facilitador, orientador y maestro desde una mirada integral.
- Los requerimientos administrativos a los que se enfrentan los educadores, cumplir con planeaciones, programas predefinidos, normativas nacionales y seguimiento de las actividades académicas en la escuela.
- La pasión que tiene cada profesor por una temática, sean temas históricos, sociales, las prácticas cotidianas, las experiencias de vida, el entorno, los temas políticos, las tensiones sociales o el valor patrimonial, entre otros aspectos.
- Las corrientes emergentes de la geografía desde el giro espacial, como los imaginarios, la geografía de la percepción, la dialéctica del espacio donde autores como Soja, Lefebvre, Castells, Lindón, Hiernaux entre otros, aparecen de forma transversal en los intereses de los profesores y lo que quieren llevar a la escuela.
- El rol significativo de grupos como Gea – Clío y Geopaideia, donde se han desarrollado investigaciones con implementación en el aula, se han escrito propuestas curriculares, unidades didácticas y ofertados espacios de formación docente. En el caso de Gea-Clío hay un banco de materiales y contenidos que se actualiza de forma constante de acceso libre y gratuito en: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-eyq=projectegeacliovalenciablogger>, Además, el portal ofrece materiales didácticos, reflexiones teóricas, noticias y relaciones con otros grupos a escala nacional e internacional.

- Las plataformas virtuales y las nuevas formas de leer la ciudad, como el papel que desarrollan los *youtubers*. En indagación informal con los profesores, se encontraron algunos influenciadores digitales como: Ramilla de Aventura, Luisito Comunica, VisualPolitik, VisualEconomic, Un Mundo Inmenso, AcademicPlay, El Mapa de Sebas, que evidencian una rigurosidad en la elaboración de los videos y los profesores los consideran útiles para acercar a los estudiantes a los temas de interés en las ciencias sociales. Lo anterior, con el riesgo que implica de que, al no ser contenidos pensados para la enseñanza, se puede estar expuestos a la desinformación, sesgos de posiciones ideológicas, o patrocinios de intereses poco claros. Si bien son materiales que se convierten en una alternativa, son a la vez un riesgo para la escuela. Aunque sin duda, explorar esas nuevas formas de enseñar es otra ruta investigativa que se debe ir desarrollando.

De tal manera, el estudio de las propuestas de los profesorados innovadores nos ha hecho percibir la complejidad de la tarea docente para fortalecer al alumnado sus capacidades de análisis de la realidad observada. En este sentido el aspecto morfológico de la ciudad es básico, pues el alumnado puede percibir los muros (invisibles/visibles) que separan partes de la ciudad. Igualmente podemos comprobar cómo desde el análisis de las formas se recupera el estudio histórico del patrimonio y se permite comprender mejor los valores cívicos que dotan a la ciudadanía de un aspecto determinado. Por último, la explicación de formas territoriales y maneras sociales de convivir nos impulsa a enseñar la proyección de la ciudad en el futuro, a través del estudio del planeamiento. Para ello es preciso romper con inercias administrativas y tradiciones culturales, como son la organización curricular de las áreas de conocimiento y las concepciones estancas de las materias, como son Geografía e Historia.

Sigue a continuación el nivel final (cinco) que se ha planteado en esta ruta de investigación y es: qué saben los estudiantes, cómo aprenden, qué piensan de sus ciudades, como las leen, las viven y las representan. Y si eso se articula con lo expresado y con las metas propuestas por sus educadores.

Capítulo 8. Quinto nivel: los estudiantes, cómo perciben y viven la ciudad desde sus aprendizajes

El quinto y último nivel de la investigación consistió en acercarse a los estudiantes para identificar qué saben de su ciudad, cómo la viven, la explican y la perciben. Esta actividad permite concluir con los cinco niveles que comienzan con los escritos, artículos y planteamientos de los teóricos (nivel 1), los lineamientos nacionales y las políticas educativas para la enseñanza de la ciudad (nivel 2), lo que desarrollan los libros de texto en ambos países referente a *urbs*, *polis* y *civitas* (nivel 3), las experiencias de los profesores innovadores sobre la enseñanza de la ciudad (nivel 4) y ahora, lo que reflejan los estudiantes, qué saben y aprenden sobre la ciudad.

En este sentido, el capítulo se presenta a partir de seis apartados. En un primer momento se hace alusión a las expresiones de los estudiantes que participaron en el ejercicio en las ciudades de Bogotá y Valencia respecto a los intereses cotidianos en tres escalas: casa, escuela y ciudad. En segunda medida se da a conocer la caracterización de las instituciones educativas en las cuales se aplicó el instrumento (tres en Valencia y dos en Bogotá). En el tercer apartado se justifica el papel de las topofilias y las topofobias en el conocimiento del medio urbano y su potencial en el escenario educativo, y desde allí se presentan las filias y fobias espaciales que poseen los estudiantes en las dos ciudades. Luego se plantea un análisis sobre el conocimiento geográfico que poseen los estudiantes de las cinco instituciones educativas a partir de las categorías *urbs*, *polis* y *civitas*. En un quinto apartado se analizan las percepciones y las concepciones de los estudiantes respecto al espacio habitado a partir de los imaginarios y los sentimientos asociados al espacio urbano. Por último, se presenta una síntesis, por medio de un lenguaje cartográfico, de la manera cómo los estudiantes de Valencia y Bogotá leen y reconocen la ciudad.

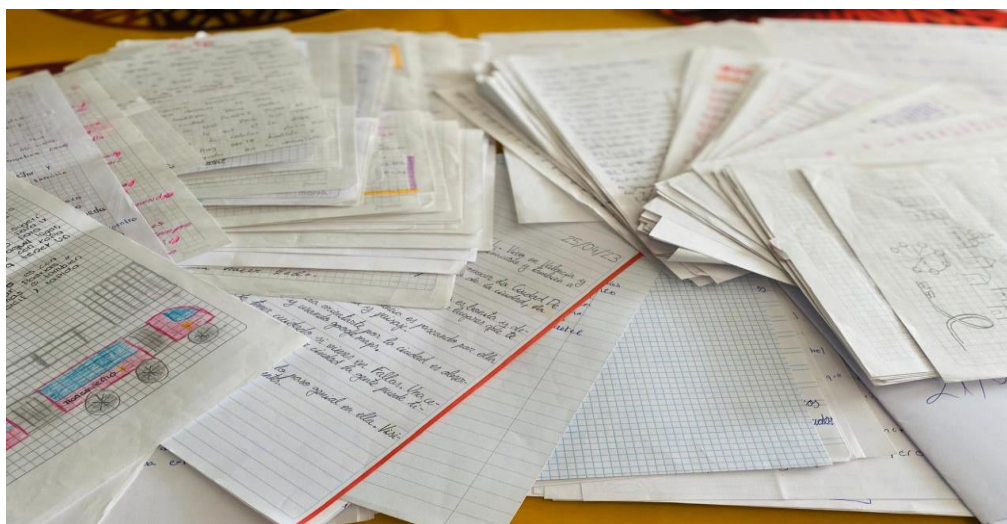
Con todo ello se pretende mostrar cómo la transposición del saber académico al saber escolar no es lineal, sino que es un flujo que tiene diferentes obstáculos, idas y venidas. Si se demuestra que el currículo pensado en las instituciones académicas y en las normativas legales no llega al currículo retenido por el alumnado se debe preguntar qué sucede en este tránsito del conocimiento geográfico sobre el medio urbano, desde las elaboraciones teóricas hasta las

representaciones sociales que se desarrollan en los ambientes escolares. Una vez que se pueda disponer de conclusiones certeras, se estará en disposición de aconsejar algunas medidas para incorporar los contenidos de geografía urbana que permitan un mejor aprendizaje crítico en las aulas.

El último nivel de investigación se diseñó como el análisis de contenido de elaboraciones escritas de los profesores innovadores entrevistados y en disposición de colaboración. Como se observa, nos movemos en el currículo real, que se desarrolla en las aulas, y en el currículo retenido, aquel que genera una serie de conceptos y comportamientos que inciden en el momento de adoptar decisiones en la vida cotidiana.

Una vez realizada la entrevista y los acuerdos con lo/as profesores¹⁰², se dispusieron a entregar los escritos en sus clases, explicaron diferentes formas de implementación, unos como una actividad que desarrollaron en clase, otros como tarea que prepararon para entregar una semana después de esa clase, y otros que dieron instrucciones a los estudiantes para ser más claros con la actividad. Sin embargo, todos expresaron que dieron autonomía a los estudiantes para desarrollar la actividad. Algunos profesores lo implementaron en dos o tres sesiones de clase y en otros casos el profesor lo entregó para que fuera realizada como tarea.

Fotografía 17. Imagen de los 275 escritos recibidos



Fuente: Archivo personal.

¹⁰² Las especificaciones de la invitación pueden verse en la metodología descrita en el capítulo 3

Se recibieron 275 escritos de ambos países, una prueba significativa sobre cómo leen los estudiantes de Bogotá y de Valencia su ciudad. La mayoría de los estudiantes evidenciaron una dedicación en tiempo para preparar las respuestas, por lo tanto, se realizó una sistematización de las mismas¹⁰³, la matriz comparativa presenta una síntesis de cada una de las cinco instituciones educativas, desde las siguientes temáticas o categorías.

Características de los estudiantes:

- Origen, lugar de vivienda.
- Actividades favoritas en los tiempos libres.

Conocimiento sobre la ciudad:

- Los lugares que no recomiendan visitar.
- La mejor forma de desplazarse a los lugares recomendados.
- La mejor forma de orientarse en la ciudad.
- Diseño gráfico o cartográfico del recorrido.

Topofilias y topofobias:

- Los peligros que se pueden presentar en el recorrido.
- Qué piensan y sienten sobre la ciudad.
- Los aportes significativos de sensaciones y emociones en el escrito.

8.1 Las expresiones de los estudiantes: desde la cotidianidad en Valencia y Bogotá

Los estudiantes en los escritos presentan varios intereses a realizar en diferentes espacios, como puede apreciarse en la tabla 28. En ambas ciudades se puede apreciar la presencia de población inmigrante, para el caso de Valencia, aunque la pregunta sobre su nacionalidad o lugar de origen no fue formulada de manera explícita, cinco estudiantes hicieron alusión a ello (dos latinos, una con ascendencia latina y dos no lo especifican); en sus escritos perciben a Valencia como una ciudad grande, acogedora y con muchos lugares por visitar, entre ellos, sitios históricos y comúnmente frecuentados por turistas como el centro, la Ciudad de las

¹⁰³ La sistematización puede apreciarse en el anexo 3

Artes y las Ciencias o La Albufera. En esto coinciden con los estudiantes de origen español, mientras que a la hora de mencionar qué lugares deberían evitarse, las respuestas se encuentran divididas entre las poco específicas como “no conocer los lugares peligrosos”, y reconocer abiertamente que no conocen la ciudad lo suficiente como para responder, o que ningún lugar hasta el momento les ha parecido malo. A la hora de orientarse en la ciudad recomiendan el uso de herramientas como *Google Maps* al ser este un recurso que utilizan.

Tabla 28. Interés de los estudiantes

Actividad	Valencia	Bogotá
En casa	Hay un interés por los juegos en línea y el uso de la tecnología.	Manifiestan pasar mucho tiempo en las redes sociales (viendo videos, fotos, o chateando)
En la escuela	Manifiestan interés por desarrollar actividades deportivas, culturales y artísticas en el aula.	No expresan actividades especiales en la escuela más que socializar con los compañeros y asistir a clases.
En la ciudad	Manifiestan gusto por practicar deportes. Salir a trotar o correr, algunos afirman que lo hacen en compañía de padres o familiares. Además de visitar centros comerciales. Algunos hablan de asistir a actividades musicales y de canto.	Suelen ir a centros comerciales con familiares y amigos. Se evidencia poco interés o conocimiento por actividades artísticas o culturales. Algunos expresan salir a parques cercanos a sus casas o asistir de vez en cuando a un parque temático. Algunos salen a hacer deporte.

Fuente: Elaboración propia con base en los escritos de los estudiantes.

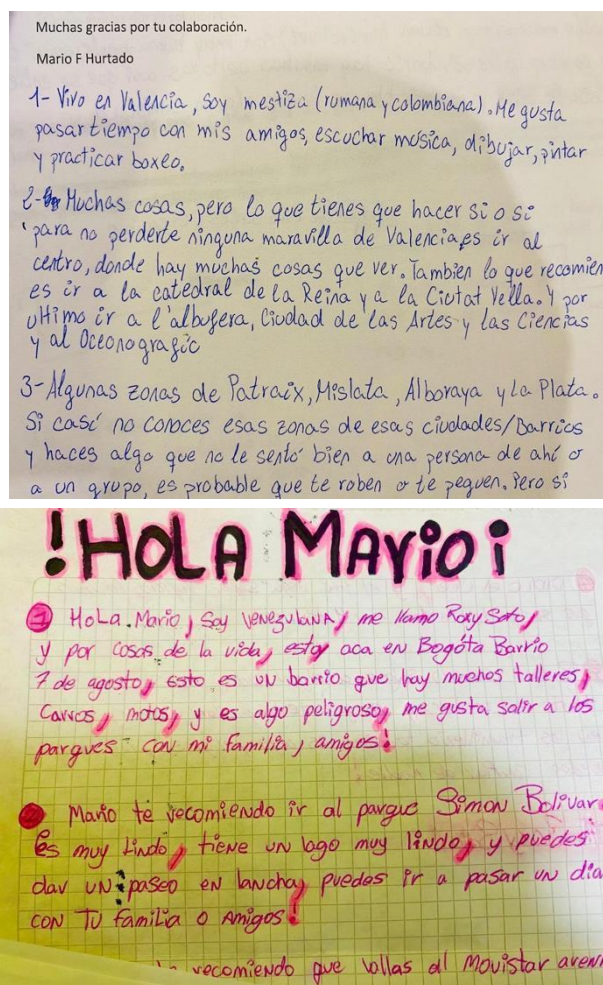
Para Bogotá, se pudo identificar que 22 de los escritos recibidos correspondían a estudiantes inmigrantes, 11 de diferentes departamentos de Colombia como Córdoba, Magdalena, Antioquia, Meta, Tolima y Santander; y 11 extranjeros de Venezuela. En el caso de los primeros, coinciden en describir a Bogotá como una ciudad peligrosa e insegura principalmente, a pesar de esto, muestran agrado hacia ella, su oferta cultural, sus espacios, población y oportunidades que ofrece: “para muchas personas Bogotá es una ciudad peligrosa y pues sí, en muchos lugares de Bogotá es inseguro pero no considero que sea la más peligrosa...considero yo que Bogotá es una ciudad bonita y llena de oportunidades”; “de la ciudad Bogotá pienso que gran parte de esta es muy bonita y al ser la capital de Colombia tiene muchos lugares turísticos de los cuales aprendes muchas cosas”; “me gusta la ciudad, es un poco insegura pero a la misma vez segura y la gente es agradable”.

Los estudiantes no nacidos en Bogotá coinciden con los estudiantes originarios de la ciudad al recomendar sitios emblemáticos como el Cerro de Monserrate, el Parque Simón Bolívar, los museos del centro de la ciudad o los centros comerciales que suelen frecuentar. Al referirse a los lugares por evitar lo hacen con nombres específicos de barrios, lo cual demuestra un conocimiento de la ciudad más allá de los lugares reconocidos y tradicionalmente frecuentados. Gran parte de los estudiantes mencionan el uso del transporte público, de la bicicleta o caminar, como las mejores formas de conocer la ciudad.

Para el caso de los migrantes venezolanos, las respuestas coinciden de forma general tanto con los migrantes internos como con los originarios de Bogotá, esto se explica debido a que en promedio la mayoría de ellos ha vivido en la ciudad por cinco años. No es posible identificar si las sugerencias de lugares que recomiendan evitar replican imaginarios socialmente compartidos e información que reciben de los medios de comunicación respecto a la delincuencia y criminalidad en distintos sectores de la ciudad, o se fundamentan en experiencias personales. Las percepciones de inseguridad, tamaño y diferentes ofertas se repite: “Bogotá es una ciudad grande, que tiene muchas oportunidades laborales y de estudio, es un lugar turístico donde se pueden encontrar edificios históricos”; “En Bogotá la paso muy bien y es una ciudad muy bonita y peligrosa”.

Como lo muestran las imágenes a continuación, los estudiantes expresan cómo se adaptan a sus ciudades y viven los tiempos libres.

Fotografías 18 y 19. Escritos de los estudiantes



Fuente: Archivo personal.

8.2 Características de las instituciones educativas donde se aplicaron los escritos

Las cinco instituciones educativas donde se aplicaron los escritos tienen la particularidad de ser oficiales o estatales. Tres en la ciudad de Valencia y dos en Bogotá. Respecto a las instituciones de Valencia las tres ofrecen programas de ESO y Bachillerato; se localizan en áreas de la ciudad con un porcentaje significativo de población vulnerable; gran parte de la población escolar son inmigrantes que proceden de Marruecos, Pakistán, el África Subsahariana, el norte de Suramérica y de Centro América. En las tres informan que cuentan con programas de promoción de la salud mental, cuidado del medio ambiente, energías sostenibles y enseñanza del valenciano (variante del catalán) y español en las aulas de clase. También tienen apuestas por fortalecer las prácticas deportivas, el arte y las prácticas culturales y ciudadanas. En el caso de la IE Andreu Alfaro, recibió en 2023 un reconocimiento

del ayuntamiento local por el fortalecimiento de las prácticas comunitarias en el municipio. Las tres instituciones también apuestan por el fortalecimiento de una lengua extranjera (inglés).

Fotografía 20. Institución Educativa Andreu Alfaro de la ciudad de Paiporta, Área metropolitana de Valencia



Fuente: Página Institucional del colegio.

Fotografía 21. Estudiantes de la Institución Educativa Francisco Primero de Bogotá



Fuente: Página Institucional del colegio.

Para el caso de los colegios en Bogotá, los dos son IED - instituciones de Educación Distrital, es decir administradas por la Secretaría de Educación de Bogotá, y los profesores nombrados de planta por el Distrito. La IED General Santander se ubica al norte de la localidad de Usaquén, que se caracteriza por ser una de las de mayores zonas de desigualdades sociales de la capital colombiana, mientras el centro histórico de Usaquén (que fue municipio hasta su anexión al Distrito Capital en 1954) es una de las zonas más ricas de la ciudad, la periferia norte es el producto de la urbanización informal y barrios construidos sin planeación; es allí donde se encuentra el colegio.

Sin embargo, es de destacar que hasta 2008 la IED General Santander se localizaba en el parque central del centro histórico, pero después de un sismo de 5.9 grados en la escala Richter que ocurrió el 24 de mayo, se justifican averías en la construcción histórica para expulsar el colegio del centro rico e histórico de la localidad, y trasladarlo a una de las zonas más pobres, con el argumento que pueden atender a mayor población vulnerable. Además, se justifica una reducción del número de estudiantes que según las autoridades distritales se puede incrementar si se lleva el colegio a una zona de la localidad con mayor número de población joven y vulnerable.

En 2024 se inició la demolición del colegio para construir uno más grande y eliminar su condición de sede provisional, por eso, durante dos años los estudiantes serán trasladados con rutas escolares, a otra localidad de la ciudad, Suba, que se ubica al occidente de la localidad de Usaquén. Suba, también fue municipio independiente antes de la anexión al Distrito Capital, el mismo año que Usaquén

Fotografías 22 y 23. Obras de demolición del Colegio General Santander – julio de 2024



Fuente: Archivo personal.

La institución Educativa SS Francisco Primero se ubica en la localidad de Barrios Unidos, una zona central y en su mayoría de clase media de la ciudad. Sin embargo, el colegio se localiza en el barrio 7 de agosto, que se caracteriza por la presencia masiva de talleres de reparación de autos y repuestos de todo tipo, así que la mayoría de los estudiantes son hijos de los trabajadores de los talleres que no necesariamente viven en el barrio. Por otra parte, con la reducción de la población escolar local, la institución ha sido uno de los mayores receptores de inmigrantes venezolanos que son trasladados en rutas para garantizar su acceso a la educación, a pesar de que no viven en zona. Dichas condiciones según palabras de los profesores del colegio son consideradas como una de las causas de la alta rotación de estudiantes que presenta la institución.

Dado los contextos particulares en que viven los estudiantes de ambos países, se hace necesario ahondar en los conocimientos, experiencias y percepciones que tienen sobre sus entornos cercanos y su ciudad; como la caracterizan, la viven, la representan y la perciben; tanto a partir de experiencias propias como del conocimiento socialmente compartido, que configuran la forma en que se relacionan con los espacios.

8.3 ¿Por qué hablar de topofilias y topofobias?

Para Tuan (2007), la percepción es el punto de inicio dentro del proceso de afectación respecto al espacio, y desde la cual se toma la decisión de aceptar o rechazar los estímulos del ambiente a partir de la experiencia y el cúmulo de valores e intereses, muchos de los cuales parten de un proceso cultural donde median las creencias y actitudes colectivas. En este contexto, al hablar de los grados afectivos entre el sujeto y el espacio, se reconoce el concepto de topofilia como “el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante. Difuso como concepto, vívido y concreto en cuanto experiencia personal...” (Tuan, 2007, p.13). Es difuso porque sintetiza los sentimientos subjetivos con las presiones de la opinión pública, que se genera al margen de las emociones subjetivas.

Estos lazos afectivos influyen en las decisiones que toman los sujetos respecto a las prácticas espaciales en la ciudad. Los desplazamientos, las relaciones ambientales y sociales y los sentidos de apropiación a partir de las topofilias y las topofobias en la ciudad permiten dar cuenta de la manera como el mundo se construye desde los atributos simbólicos y el significado que se da al espacio. De esta manera, la topofilia y la topofobia como sentimientos de apego o rechazo, constituyen una relación emotivo-afectiva que unen a los seres humanos con lugares en los que generan algún tipo de significación. Tanto las filias y las fobias por la ciudad, están mediadas por la experiencia del sujeto con el entorno, por lo tanto, es el sujeto, desde sus vivencias, que le da ciertos atributos que recuerdan su experiencia.

Como lo expresa Torres (2023), las topofilias y las topofobias de la ciudad respecto a los procesos educativos se relacionan con experiencias donde los sujetos construyen aprendizajes a partir de los grados de gratificación o no gratificación cognitiva o emocional. En este sentido, se logra establecer identidad y apropiación espacial a partir de elementos significativos materiales y simbólicos. Las relaciones espaciales en este sentido dan cuenta de los aprendizajes desarrollados y donde los sujetos se sienten identificados con lugares a partir de la corporeidad o desde una dimensión cultural e histórica, lo que denota una condición de ser-en-el-mundo.

Es en este punto, en el que se reconoce la capacidad que posee el ser humano de asociar situaciones vividas para subsanar los vacíos que los sentidos no alcanzan a captar de la complejidad, se reflexiona sobre la relación entre la percepción y la construcción de la imagen

de la ciudad y de los imaginarios urbanos, que al final es lo que se podrá identificar en lo que expresan los estudiantes de las instituciones educativas en Valencia y Bogotá.

Desde los postulados de Yi Fu-Tuan, el estudio del espacio desde la fenomenología implica entender los diferentes modos como las personas perciben y valoran el medio “no hay dos personas que perciban de forma igual la misma realidad ni dos grupos sociales que hagan exactamente la misma valoración de su medio” (Tuan, 2007, p.15). Por lo tanto, el estudio del espacio desde la experiencia con el mundo vivido da cuenta de aquellos elementos subjetivos que permiten comprender las prácticas espaciales. Este enfoque coincide con la Geografía Humanística, que valora las subjetividades del espacio que se construyen desde la personalidad individual. Una posición que difiere de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento, donde los filtros de la opinión pública inciden en los hábitos y comportamientos de las personas respecto al espacio geográfico, de tal manera que aparecen prejuicios y concepciones que valoran y determinan una posición colectiva sobre un barrio o una ciudad.

Tuan (2007) señala que la experiencia con el espacio está mediada por la percepción que, desde los sentidos, los sujetos poseen sobre el medio. Así, el ser humano, al ser un ser predominantemente visual, percibe gran cantidad de información gracias a la policromatía y la capacidad estereoscópica. Por otra parte, con el tacto, el ser humano recibe información del mundo al sentir diferentes tipos de texturas de las superficies “El tacto es una experiencia directa de resistencia: la percepción directa del mundo como un sistema de resistencias y presiones nos convence de que existe una realidad independiente a nuestra imaginación” (Tuan, 2007, p.19). Por lo tanto, se entiende que los sentidos se convierten en el principal vehículo entre la percepción y la cognición, donde, los elementos materiales no solo se asumen como elaboraciones insertas en el espacio, también como como constructos culturales que inciden en la imagen y la imaginación sobre la ciudad.

Lo que se argumenta hasta aquí es la capacidad que posee el ser humano para percibir el mundo por medio de los sentidos e influencias socioculturales. El ser humano, sin duda, es un ser visual; como lo menciona Tuan (2007), tiende a desconfiar de los demás sentidos, acudiendo a la visión para constatar los eventos. Así se entiende que la percepción visual es más abstracta que la percepción captada por los demás sentidos -excepto casos en los cuales un invidente desarrolla los demás sentidos para comprender el mundo-. No obstante, en la

percepción del mundo de la vida, los sentidos, en conjunto, juegan un papel fundamental en la actividad cotidiana: “percibir es una actividad, es aprehender del mundo” (Tuan, 2007; p.24).

En concordancia, los planteamientos de Lynch (2000), permiten elaborar una imagen de ciudad que, al pasar del plano individual al colectivo, reproduce los imaginarios sociales que construyen los sujetos sobre el espacio. Por eso diferenciamos los planteamientos de K. Lynch de los de Tuan, pues los imaginarios sociales se construyen colectivamente desde prejuicios y no desde los sentidos. Pero ambos enfoques complementarios e inciden en los comportamientos de las personas.

Hablar de la percepción no remite únicamente al papel que juegan los sentidos para la formación de la misma, sino también en integración y complementariedad con los demás tipos de información de la que son receptores los sujetos a lo largo de sus vidas. Información única de acuerdo con el contexto sociocultural, que se inserta en los valores y significados que se les asignan a los espacios.

Respecto a las maneras como los seres humanos representamos lo que percibimos y aprendemos del mundo, el lenguaje tiene un papel relevante gracias a la posibilidad de abstraer, con símbolos y signos, la realidad externa para crear mundos mentales. Para Tuan, además del lenguaje, la cultura en general, también tiene un efecto importante en la manera como se percibe y asume el mundo, ya que desde ella -la cultura- las personas organizan de diferentes maneras el mundo. Cada ser humano, está permeado por la cultura y sus individualidades afectivas y biológicas que se reflejan en las actitudes frente al entorno y a la vida.

Para comprender las preferencias de un individuo con respecto al entorno, deberíamos examinar su herencia biológica, la forma en que ha sido criado, su educación, su trabajo y su medio material. Y en lo que se refiere a las actitudes y preferencias de un grupo, se hará necesario conocer la historia cultural de ese grupo y su experiencia en el contexto de su ambiente material. [...] Los conceptos “cultura” y “entorno” se superponen en la misma forma en que lo hacen los conceptos “hombre” y “naturaleza” (Tuan, 2007, p.87).

En Tuan, la experiencia hacia el entorno al relacionarse con el concepto cultura, involucra elementos como los roles de género, las diferencias en actitudes entre visitantes y autóctonos y exploradores y colonizadores, las diversas visiones de mundo y los cambios de

actitud hacia el medio. En esta “dicotomía cultura-entorno”, como la nombra Tuan, se manifiestan los grados de afección del ser humano por el lugar, lo que se conoce como topofilia: “La palabra topofilia es un neologismo, útil en la medida en que puede definirse como amplitud para incluir todos los vínculos afectivos del ser humano con el entorno material. Dichos lazos difieren mucho en intensidad, sutileza y modo de expresión” (Tuan, 2007, p.130), y donde convergen elementos estéticos, el apego, el sentimiento de bienestar, la familiaridad, el vínculo, el patriotismo y las relaciones urbanas y rurales.

Existe otra autora, Colin Ellard (2016) que, desde su experiencia como psicóloga para la comprensión del espacio, defiende la prioridad de la psicología en la explicación de los sentimientos sobre los lugares, que permite una interdisciplinariedad del conocimiento, pero que al mismo tiempo necesita una matización de sus afirmaciones. Hay mucho más énfasis en las aportaciones de una materia que de otra, lo cual es consustancial a la defensa de un campo de trabajo, sin embargo desde sus reflexiones hay una permanente referencia a la arquitectura y no a la geografía, sin embargo, desde lo que se define como giro espacial de la geografía, las formas como se lee, se percibe, se concibe o se imagina el espacio son reflexiones que han acaparado la comprensión de la investigación geográfica, como Lefebvre, Foucault, Harvey, Soja entre otros.

Es decir, la lectura espacial de Lynch sobre la imagen de la ciudad se enfrenta a los aportes de la psicología y al giro espacial para incorporar las lecturas desde la geografía humanística, como lo expresa Ellard (2016): ¿En qué parte del cerebro reside la preferencia por la naturaleza? Es una pregunta que ilustra el tipo de investigaciones que presenta en su argumentación. A la autora le interesa las reacciones psicológicas ante las naturales, como lo afirma “Cuando los trasladamos desde tales condiciones estresantes a un agradable bosque virtual, sus lecturas psicológicas se desviaron de manera rápida y contundente hacía unos valores positivos en menos de diez minutos”, “pese a que no pretendo proponer que se reemplacen los paisajes naturales y los árboles de los entornos urbanos por simulacros en pantallas, es posible imaginar que entender los principios implicados en los efectos sanadores de las imágenes naturales” (p.306).

8.4 Topofilias y topofobias en los estudiantes de Valencia y Bogotá

En la siguiente tabla se presenta el análisis de los escritos recibidos los/as estudiantes de España y Bogotá siguiendo cada punto de interrogación propuesto en la carta de invitación.

Tabla 29. Topofilias y topofobias

Preguntas de la actividad	Bogotá	Valencia
1. ¿Qué te gusta hacer en tus tiempos libres?	Hay una mayor presencia de actividades e intereses en los estudiantes. Se presenta variedad en los deportes y en el uso de las tecnologías. Especifican qué lugares les agrada visitar cuando están con amigos o familia. Prevalecen más las actividades en casa.	Se especifican menos los intereses. Hay otras actividades deportivas como las artes marciales o el ajedrez. Poco se identifican los lugares que les agrada conocer y nombran más actividades individuales que en conjunto, como compartir con los amigos o familiares. Hay poca presencia de tiempo dedicado a las tecnologías, por lo tanto, no se dedica tanto tiempo a los pasatiempos en casa sino en los espacios abiertos.
2. ¿Qué lugares recomiendas en la ciudad?	Los lugares más visitados por los estudiantes se encuentran en su zona de residencia, como parques o centros comerciales, siendo estos últimos nombrados como un atractivo para visitar. También hay una gran presencia de parques de diversiones o temáticos que ofrecen otro tipo de atractivos como el Simón Bolívar o el Jardín Botánico (que se ubica en la localidad de Barrios Unidos). Sí se nombran escenarios culturales como museos, por ejemplo, pero son menos recurrentes en las recomendaciones. Se nombran barrios enteros lo cual refleja un sentido de apropiación de unas zonas específicas de afluencia, como barrios El Tunal o La Candelaria. Por último, el gran referente es Monserrate como un lugar obligatorio de visita.	Hay una abundante apreciación por la oferta arquitectónica de la ciudad, y una apropiación clara de las plazas o parques que ofrecen un reconocimiento del arte, la historia y el descanso. Se recomiendan mucho Los Viveros y recorridos naturales de Valencia para visitar sus iglesias y las playas como un atractivo. No hay recomendación de parques temáticos y sí de carácter más natural como el Bioparc, tampoco hay presencia de centros comerciales. Se evidencia un gusto por el deporte, sobre todo el fútbol, ya que uno de los lugares más nombrados es el estadio de Mestalla. Una particularidad es la invitación al festival de Fallas como una insignia que ofrece la ciudad, algo que la diferencia de las demás ciudades españolas. Por último, el gran referente de visita es la Ciudad de Las Artes y Ciencias.

3. ¿Qué lugares no recomendarías?	Hay una gran presencia de barrios y localidades enteras que según lo referenciado por los estudiantes no son un lugar seguro. Aunque en un colegio más que en otro, también se nombran ciertos espacios privados en los que se pueden correr cierto tipo de riesgos. Los barrios nombrados no son los mismos de la residencia de los estudiantes y solo pocos están cerca de la misma. Los argumentos reflejan la alta percepción de inseguridad de esas zonas mayormente reflejada en el hurto y el homicidio, otra razón es la violación, drogas y hasta el secuestro, menciones que atañe a problemáticas más estructurales.	Si bien la percepción de inseguridad de los estudiantes valencianos no es alta, sus respuestas no ahondan demasiado en ello, e incluso afirman que toda la ciudad es recomendada. Aunque en las respuestas sí se nombran de forma recurrente dos barrios específicos: Nazaret y Cabanyal ¹⁰⁴ , espacios donde habitan en su mayoría personas migrantes, estos últimos percibidos por algunos estudiantes como una problemática al afirmar que alteran la seguridad de la ciudad. Es decir, hay percepciones negativas o asociadas a la inseguridad sobre los barrios con mayor presencia de inmigrantes.
4. ¿Cuál es la mejor forma de conocer los lugares recomendados de la ciudad?	Las mayores recomendaciones son, hacerlo en compañía y por medio del transporte público, ya que, según los estudiantes, evitaría pérdidas de tiempo, y recorre toda la ciudad para poder llegar más fácil a los puntos recomendados. Se menciona frecuentemente el uso de la bicicleta, ir a pie y el cuidado de la ropa dependiendo del lugar o actividad que se escoja. Hubo constantemente la confusión de la forma de la ciudad y la orientación en ella, por lo tanto, muchos nombraron <i>Google Maps</i> o dieron indicaciones.	Recomiendan el uso del transporte público, metro o bus, para poder llegar, así como llegar a los lugares a pie. No se dan muchas opciones, pero si destacan el seguir el curso del río Turia y como este lleva a varios de los lugares mencionados en los recorridos y el abrirse más a la admiración de la ciudad, adentrarse en ella y conocerla más a nivel cultural. Se resalta el curso del río Turia como un elemento de orientación urbana significativo.
5. ¿Cuál es la mejor forma de orientarse en los lugares sugeridos?	Prevalece el indicativo de <i>Google Maps</i> . Ajeno a ello se puede destacar la confianza en la gente de la ciudad para preguntar orientaciones y cómo se utilizan los referentes geográficos físicos como los cerros de Bogotá para guiarse.	Prevalece el indicativo de <i>Google Maps</i> . A ello se le agrega, nuevamente, la confianza de la gente para preguntar orientaciones, ver los avisos de direcciones y como referente natural y espacial está el río Turia.
6. Realizar el diseño de un recurso (mapa) donde indiques punto de partida y el recorrido sugerido	Fue la pregunta con menos respuestas. Sin embargo, las representaciones cartográficas especialmente en el colegio General Santander, hicieron el recurso del recorrido usando diferentes elementos de orientación y descripciones del trayecto. Hubo en una gran mayoría aportes en los que no se especificaba el punto de partida o de destino y solo se hacía un trazo en un	No se evidencia una profundidad en este punto ya que la mayoría de los estudiantes no lo respondió, para aquellos estudiantes que sí lo hicieron, se aprecia un recurso muy vacío en representación y descripción. Por otro lado, aquellos que describieron el recorrido por escrito han utilizado como medio el metro y río de Turia. Es decir,

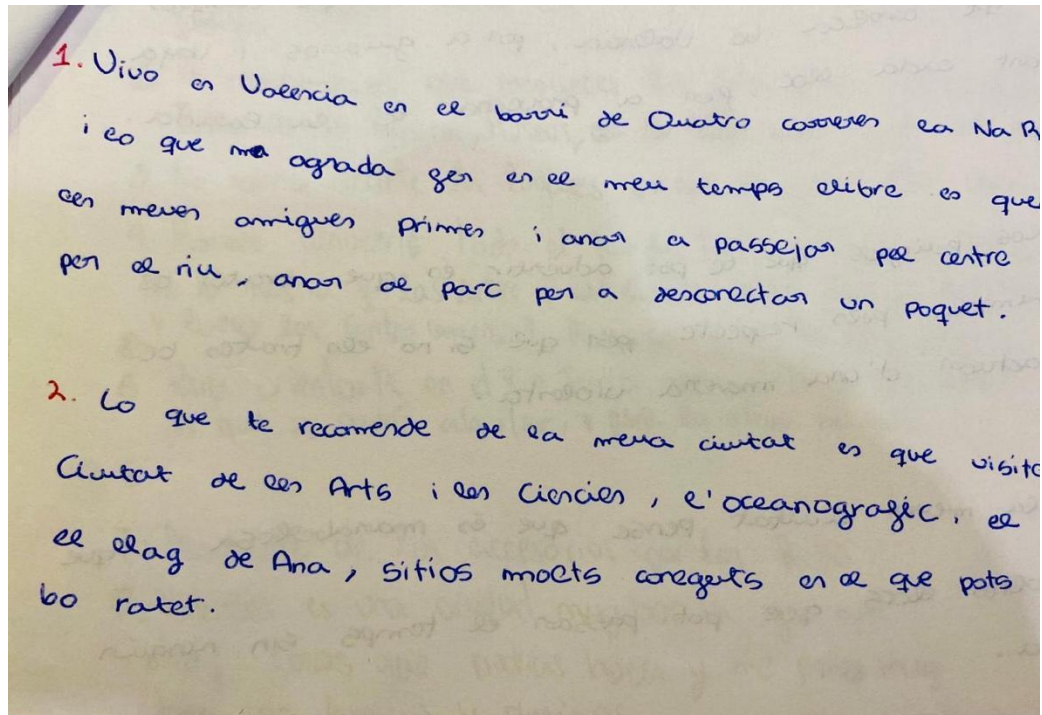
¹⁰⁴ Estos barrios son retratados como inseguros en la opinión pública de Valencia. Sin embargo, en estos años se produce en el barrio Cabanyal un proceso de gentrificación.

	plano en el que estuvieran todos los lugares recomendados. Hubo presencia de dibujos y colores lo que dio más profundidad al recurso. Es evidente que la ubicación espacial desde la <i>urbs</i> no es clara y desarrollan más esquemas geométricos.	la competencia de representaciones gráficas espaciales quedó muy limitada. Esto se debe relacionar con la menor formación cartográfica en general y del profesorado en particular. Eso se puede confirmar en una de las conclusiones del XIII coloquio sobre cartografía escolar, elaborada por García Monteagudo, donde sintetiza: “Brasil cuenta con ventaja respecto de España, ya que su marco curricular posibilita la enseñanza de la cartografía a partir de asignaturas o disciplinas, además de que la geografía tiene más presencia en la enseñanza secundaria. En el caso de Chile y España, la geografía esta englobada en el área de ciencias sociales y el sistema escolar no otorga tanta preponderancia. (García 2019)
7. ¿Qué peligros puede haber en el recorrido?	Los estudiantes sienten la ciudad insegura por los robos y los homicidios, no confían en las condiciones de vigilancia, la protección, y la justicia que hay en los medios de transporte masivo. Desconfían de las jornadas nocturnas y de hacer recorridos en la noche.	Se evidencia por las respuestas de los estudiantes que conciben mayormente segura y tranquila a la ciudad de Valencia y que los problemas de alteración de convivencia se reflejan en las imprudencias viales y el robo.
8. ¿Qué piensas y sientes sobre tu ciudad?	Hay un reconocimiento de la ciudad en términos de accesos como el trabajo y la educación, lo cual hace sentir bien recibidos a los estudiantes inmigrantes y conformes a quienes han nacido en Bogotá. Si bien se nombra constantemente las condiciones de seguridad, la consideran como un buen espacio para divertirse, aprender y salir en compañía.	Valencia para muchos estudiantes es la ciudad más tranquila de España, dadas sus posibilidades de transporte y el nivel cultural que contiene. Unos estudiantes la consideran grande y otros pequeña, pero prevalece la facilidad con la que se puede acceder a todo lo que ofrece. Las consideraciones al respecto de la ciudad son en general positivas. Algo a destacar es que algunos de los lugares recomendados por unos estudiantes, otros los caracterizaban como lugares conflictivos o con tensiones como Mestalla, las playas, especialmente la de Malvarrosa o la Albufera, lo cual refleja que las zonas recomendadas o no, son en variadas situaciones, concepciones individuales. Estos ya no están atravesados por la subjetividad humanística, sino que están asociados a procesos de representación del espacio

		inseguro o degradado de Valencia,
--	--	-----------------------------------

Fuente: Elaboración propia con base en los escritos de los estudiantes.

Fotografías 24 y 25. Escritos de estudiantes valencianos que recomiendan de forma recurrente La ciudad de las Artes y las Ciencias



Valencia, 26 de abril 2023

Estimado Mario:

me gusta respondiendo a las preguntas de antes, me gusta el tema de la música, escucharla, y suelo pasear por la ciudad de Valencia, me ayuda a despejarme, ya que es amenudo tranquila y tiene un buen clima, muy agradable para cuando no tienes nada que hacer en el tiempo libre.

Para quien visitase la ciudad, le recomendaría ver lo más básico, por ejemplo la Ciudad de las Artes y las Ciencias, las torres de Serrano y las de Quart, el Miguelete, el oceanario, las playas, como la malvarrosa por ejemplo, pero eso sí, no recomiendo ir a lugares que no te interesen mucho,

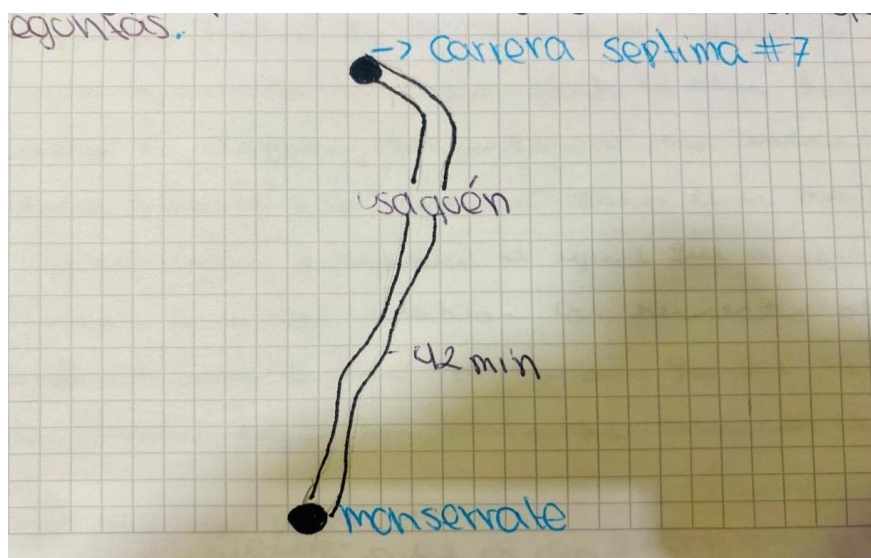
Fuente: Archivo personal.

Fotografías 26 y 27 . Dos formas de representar los recorridos solicitados

mejor o sino coger un mapa también
guiar por el río Turia.

6- Artes y las Ciencias → → → → → Plaza de Toros

7) si te piden un euro sobre todo un grupo de
ultra son bandas que te quieren robar tam
con muchos jóvenes y



Fuente: Archivo personal.

Se evidencia un nivel muy básico en orientación y manejo del espacio por parte de los estudiantes en ambas ciudades.

8.5 Conceptos geográficos en Valencia y Bogotá

Para abordar el nivel de conocimiento de los conceptos geográficos de los estudiantes, se presenta una tabla donde se incorporan conceptos geográficos que deberían estar presentes en la enseñanza de la ciudad desde la perspectiva de Capel: *urbs*, *polis*, *civitas*. Al frente de cada uno se muestran las apreciaciones identificadas desde los escritos realizados por los estudiantes.

Tabla 30. Conceptos geográficos desde la *urbs*

Concepto	Valencia	Bogotá
Morfología urbana	Los estudiantes evidencian conocimiento espacial de la ciudad, tienen claro referentes como la ronda del Turia, el centro histórico y la zona de Bellas Artes. Explican rutas por metro, tranvía y hay articulación de Valencia como ciudad mediterránea, costera y con un pasado histórico en su arquitectura urbana.	Sumado al tamaño de la ciudad, se evidencia que conocen bien los lugares cercanos, pero no hay claridad sobre el conocimiento de la ciudad. Responden más a percepciones de lo que ven en los medios o lo que escuchan que sobre lo que conocen. Lo cual evidencia más un dominio de referencias espaciales comunes más que el desarrollo de conocimientos geográficos estructurados.
Densidad	Identifican espacios de concentración	Hay expresiones que demuestran

poblacional	urbana, hay afirmaciones sobre áreas de la ciudad densamente pobladas y otros que no. El concepto parece que está interiorizado por la enseñanza de los profesores, que se evidencia en las entrevistas sobre cómo enseñan la ciudad (Anexo 2).	conocimiento sobre la densidad poblacional, el vivir en un lugar sobrepoblada, caótica y que concentra un porcentaje significativo de la población del país, sin expresar evidencias estadísticas o datos.
Redes de transporte	Evidencian conocimiento sobre los medios de transporte masivo de la ciudad: metro, tranvía y buses. Lo cual puede estar asociado a los planos de las estaciones de metro y los esquemas geométricos de paradas de autobús. Es evidente que lo usan o saben cómo desplazarse en el transporte público de la ciudad.	Se recomienda que se use el transporte público, pero hay una percepción de que puede ser peligroso. Identifican sistemas de transporte como Transmilenio y el SITP, pero no expresan que comprendan el sistema de forma integral.
Ecología urbana	La interacción entre los espacios verdes de la ciudad y las personas también se refleja en los escritos de los estudiantes valencianos que manifiestan conocerlos, hay una apropiación del espacio verde del antiguo cauce del río Turia, lo que resulta significativo en relación con la ecología urbana.	Hay reconocimiento de un gran parque de la ciudad que recomiendan, el parque Simón Bolívar que es el de mayor tamaño de la ciudad. Pero además de eso no se valora la importancia de la ecología urbana, ni se evidencian aspectos de la apropiación de los espacios verdes.
Crecimiento urbano-expansión urbana	Existe una visión dividida respecto al tamaño de la ciudad, para algunos Valencia es una ciudad pequeña y para otros una ciudad grande. Aunque las referencias a su tamaño no son tan recurrentes como sí lo son los de su oferta cultural y belleza arquitectónica.	Se reconoce vivir en una ciudad grande. Recomiendan tomar tiempo y orientarse porque se pueden perder. Identifican la expansión de la ciudad, pero no hay reflexiones sobre las causas o los aspectos que han determinado la acelerada expansión urbana de la ciudad.
Ubicación y orientación espacial	Se evidencia ubicación espacial y orientación en las representaciones gráficas de la ciudad, aunque de forma limitada porque las representaciones cartográficas fueron pobres. Varios estudiantes recomiendan utilizar los planos y mapas que se entregan de Valencia y que se encuentran en distintos lugares de la ciudad. Se hace referencia a los mapas turísticos y su masificación en una ciudad con creciente número de visitantes.	Elaboraron esquemas gráficos para explicar cómo desplazarse en la ciudad, más cercano a los dibujos, pero se evidencia que no hay claridad de la ubicación espacial o identificar referentes de orientación en la ciudad, además de la mención a los Cerros Orientales. Se recomienda el uso de <i>google maps</i> para orientarse en la ciudad y no expresan conocer mapas o herramientas cartográficas.
Cultura urbana	Expresan conocimiento sobre los espacios culturales de la ciudad, es visible que las instituciones educativas acercan a los	No es común la presencia de un conocimiento generalizado sobre espacios culturales o de identidad de la ciudad.

	estudiantes a los espacios culturales, museos y lugares históricos. Se evidencia un trabajo sobre la educación patrimonial en la escuela.	Algunos estudiantes lo reconocen, pero parece que es producto más de la información que reciben en los medios que del aprendizaje que tienen en la escuela o la posibilidad de salir a conocer esos espacios.
Síntesis	Hay un conocimiento generalizado sobre la ciudad desde <i>urbs</i> . A pesar de la pobreza en la representación gráfica de cómo desplazarse por la ciudad. Es claro que conocen la ciudad, hay un conocimiento y valoración sobre lo patrimonial, la historia y los espacios históricos de la ciudad. Se supone que es parte del trabajo en el aula realizado por los educadores.	Los estudiantes evidencian más percepciones, imaginarios y experiencias desde su espacio vivido que un conocimiento geográfico sobre la enseñanza de la ciudad. Si bien, los escritos realizados evidencian dedicación, las recomendaciones están dadas más desde la experiencia personal que del conocimiento específico sobre la ciudad, su orientación, dimensiones y características. Algunos estudiantes recomiendan llevar sombrilla y reconocen a Bogotá como una ciudad húmeda y lluviosa.

Fuente: Elaboración propia con base en los escritos de los estudiantes.

Tabla 31. Conceptos geográficos desde la *polis*

Concepto	Valencia	Bogotá
Gobierno de la ciudad	En el escrito no quedan evidencias sobre el conocimiento de la administración de la ciudad. Lo que puede mostrar la debilidad de la democracia al no fortalecer en la escuela el conocimiento y uso de las instituciones estatales.	En el escrito no quedan evidencias sobre el conocimiento de la administración de la ciudad, que sin duda es resultado de que el instrumento utilizado no llega a ese nivel de detalle en el ejercicio. Aspecto que se modifica en el instrumento final propuesto para la apuesta de implementar la enseñanza de la ciudad desde <i>polis</i> , <i>civitas</i> y <i>urbs</i> en una institución educativa de Bogotá.
Políticas urbanas	Algunos escritos reflejan un conocimiento de la forma de acceder a procesos de apropiación de la ciudad. Se valoran los espacios públicos, el uso de patinetas y otros medios de transporte.	Se reconoce en algunos estudiantes la cultura de la bicicleta en la ciudad, y cómo es una política del gobierno, construcción de carriles exclusivos, y de ciclorrutas, se recomienda como un medio para conocer la ciudad.
Síntesis	Si bien, el instrumento desarrollado no permite identificar los conocimientos de los estudiantes valencianos de la ciudad desde la <i>polis</i> . En las entrevistas con los profesores y los materiales didácticos contruidos por	El instrumento desarrollado sobre un escrito de cómo conocer la ciudad, no evidencia la forma como apropian los conceptos asociados a la <i>polis</i> y los conceptos políticos en la ciudad. Por ello, el

	profesores desde grupos como Gea -Clío, se evidencia un trabajo sobre el derecho a la ciudad, el acceso a la participación política y el conocimiento sobre la representación ciudadana. Elemento que igualmente es minoritario debido a la predominancia de los conceptos de educación patrimonial en detrimento con de la reflexión crítica sobre la participación.	instrumento desarrollado en el capítulo nueve (9) busca identificar a partir de las actividades desarrolladas, los conocimientos que han apropiado los estudiantes en el caso de Bogotá.
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 32. Conceptos geográficos desde la *cívitas*

Concepto	Valencia	Bogotá
Participación ciudadana	Expresan en síntesis que la ciudad es caminable, habitable, agradable y de fácil acceso a las personas. Se percibe apropiación de los estudiantes sobre la ciudad. Sin embargo, desde las entrevistas con los profesores, queda en evidencia que los estudiantes inmigrantes tienen mayor dificultad para conocer la ciudad y experimentarla.	Hay una valoración positiva de la ciudad como un espacio de participación a pesar de los peligros que señalan. Se reconocen como ciudadanos activos y conocedores de sus derechos y deberes.
Derecho a la ciudad	Se reconoce que los espacios de la ciudad se pueden vivir, quienes expresan poco conocimiento sobre la ciudad suelen ser estudiantes que vienen de otros países. La consideran una ciudad turística, con buenas playas, comida, agradable, expresan que es un buen lugar para vivir.	Evidencian un interés por visitar los centros comerciales de la ciudad. Parece que se asocia el centro comercial como un espacio público porque el ingreso no requiere de pago. El que sea común la recomendación del centro comercial como espacio agradable y seguro, se puede asociar a una sensación de ausencia de espacios públicos de uso agradable en la ciudad.
Desigualdad social	Identifican algunos barrios de la ciudad como peligrosos y no recomendados de visitar, se asocian a riesgos como delincuencia, consumo de drogas o zonas de pobreza.	Se expresan evidencias sobre las desigualdades de la ciudad, peligros, zonas no recomendables y sobre todo no caminar la ciudad de noche producto de los riesgos que se presentan.
Movimientos sociales urbanos	El instrumento no deja visible la posibilidad de evaluar ese aspecto. Pero algunos estudiantes inmigrantes la recomiendan y consideran que es una ciudad que los ha recibido bien. Aun así, debe destacarse que los movimientos vecinales en Valencia han decaído desde finales del siglo XX.	Algunos estudiantes expresan formas de vivir la ciudad como un espacio político, consideran que las comunidades y las personas son muy importantes cuando se conoce la ciudad.

Conflictos en la ciudad	Evidencian un tema de conflicto asociado al uso de las patinetas eléctricas y peleas en las calles que son comunes en zonas céntricas, en las playas o en la periferia. Y barrios peligrosos que se asocian a mayor presencia de población inmigrante. Un estereotipo que dificulta y entorpece las políticas de inclusión.	Dejan en evidencia tensiones o conflictos que se pueden presentar producto de la inseguridad o la sensación de inseguridad que tienen sobre la ciudad. Asaltos a mano armada, robo de celulares de forma violenta o tensiones en el transporte público. El instrumento no favorece evidenciar conflictos sociales entre comunidades.
Peligros de la ciudad	A pesar de expresiones de algunos peligros, hay una imagen positiva de la ciudad. Recomiendan sectores que no deben ser visitados por los peligros que representan.	Identifican problemas de la ciudad como el expendio de drogas, la prostitución, el peligro que el celular sea robado, inseguridad en diferentes partes de la ciudad, y un temor de caminarla o de advertencia por los riesgos que representa.
Síntesis	Se evidencia una participación ciudadana y un conocimiento de las tensiones, los peligros y los conflictos que se presentan en la ciudad. En general hay conocimiento de las tensiones y expresan algunas entre personas, zonas de la ciudad o comunidades. La <i>civitas</i> está presente en la narrativa, pero no está interiorizada como un componente de las clases de geografía o de ciencia sociales.	La ciudad se percibe peligrosa y hay muchas advertencias sobre los riesgos de vivir en ella, aun así, la consideran una ciudad rica en patrimonio, historia, lugares para visitar, con una cultura del uso de la bicicleta y con algunos espacios verdes o grandes parques que valoran y son significativos. Parecen tener mayor conocimiento de temáticas sociales recibidas en la escuela.

Fuente: Elaboración propia.

8.6 Percepciones y concepciones del espacio habitado en Valencia y Bogotá

Respecto a las percepciones que los estudiantes presentan de la ciudad, estas se sintetizan, siguiendo los planteamientos de Tuan (2007), a nivel de topofilias y topofobias. Aquí es importante recordar que para Tuan, la topofilia es un sentimiento de apego o una relación emotivo-afectiva que relaciona a los seres humanos con lugares que generan algún tipo de significación. Caso contrario, la afectación y rechazo hacia los espacios, es definida como *topofobia*. Tanto las filias y las fobias por los lugares, están mediadas por la experiencia del sujeto con el entorno, por lo tanto, no son los lugares en sí los que confieren esta denominación, es el mismo sujeto desde sus vivencias que da ciertos atributos que le recuerdan su experiencia. Para el caso de los estudiantes, estas vivencias dan un significado a los espacios

de la ciudad, el barrio o la escuela y dan cuenta de las principales percepciones y prácticas espaciales.

De esta forma, los postulados de Tuan (2007), para la investigación, permiten comprender la experiencia con el espacio desde la valoración que cada persona tiene frente a su medio, en este caso, los estudiantes respecto a la ciudad, entendiendo que, cada estudiante, permeado por factores fisiológicos y culturales, percibe, por medio de los sentidos, el mundo de la vida de manera disímil. El uso de la imagen fotográfica como representación, justifica la exploración de las percepciones e imaginarios de los estudiantes desde la composición e interpretación de la imagen, sin desestimar la incidencia de los demás sentidos en la construcción de los imaginarios. En este sentido, y como forma de interpretar las relaciones de los estudiantes con el medio, se adopta el concepto topofilia, para explicar los vínculos afectivos que de estas relaciones surgen¹⁰⁵.

La ciudad, como espacio geográfico en el que confluyen los elementos urbanos y las acciones de sus habitantes, posee una carga simbólica y de significado pertinentes para comprenderla y aprenderla. Con la dimensión simbólica, entran en juego representaciones abstractas de naturaleza mental y se convierten en sentimientos compartidos, lo que podemos entender como imaginarios urbanos. Silva (2009) señala que estas representaciones se “encadenan o se incorporan en los objetos ciudadanos que encontramos a la luz pública y de los cuales podemos deducir sentimientos sociales como miedo, amor, rabia o ilusiones y estos sentimientos ciudadanos son archivables a manera de escritos, imágenes, sonidos, producciones de arte o texto de cualquier otra materia, donde lo imaginario impone su valor dominante sobre el mismo objeto” (p. 3). Acudir entonces a los imaginarios urbanos y a la percepción por medio de las topofilias y las topofobias permiten comprender las dinámicas de la ciudad y los procesos cognitivos al entender las decisiones de los estudiantes en relación con el espacio.

Los asuntos relacionados con la manera en que los sujetos interpretan y se relacionan con las ciudades, han permitido el desarrollo de investigaciones que tienen en cuenta las percepciones y los imaginarios que poseen y construyen los estudiantes con el propósito de comprender cómo influyen en el aprendizaje del espacio geográfico, en el desarrollo de los

¹⁰⁵Este aspecto ha sido ampliamente abordado por Luis Guillermo Torres (2022 y 2023), quien participa del grupo de investigación en educación *Geopaideia* del que también yo participo.

pensamientos espaciales y sociales, y en las prácticas cotidianas. Bajo esta perspectiva, el trabajo de doctorado llevado a cabo por Torres (2022), da cuenta de cómo imaginarios en los espacios escolares, los barrios y las urbes, permiten la construcción de la imagen de la ciudad e influyen en las relaciones y las prácticas espaciales.

El trabajo doctoral mencionado indaga las topofilias, las topofobias y los imaginarios urbanos de los estudiantes en tres ciudades iberoamericanas: Valencia (España), Bogotá (Colombia) y Sao Paulo (Brasil) a nivel escalar: escuela, barrio y ciudad. Respecto a las topofilias y topofobias, entre las conclusiones a las que llegó la investigación, se encuentra que las percepciones que los estudiantes poseen de las tres ciudades tienen una relación directa con la experiencia de los sujetos, que, en términos fenomenológicos, involucran los cuatro existenciales básicos:

...la temporalidad respecto a las vivencias pasadas, presentes y las proyecciones hacia el futuro; la corporeidad frente a la relación del cuerpo con las sensaciones percibidas por medio de los sentidos y las nociones de proximidad o lejanía con otros cuerpos u objetos; la espacialidad en términos las prácticas espaciales, las representaciones y las relaciones de habitabilidad que se establecen respecto a los elementos físicos y simbólicos del espacio; y la relacionabilidad que, desde la intersubjetividad y la alteridad, influyen en los interés en común, los imaginarios y las prácticas colectivas. (Torres, 2022, p. 292).

Por lo tanto, el significado dado a las experiencias previas respecto a los entornos escolares, barriales y ciudadanos, repercuten de manera positiva o negativa en los niveles de afecto por los lugares. Esto indica que tanto las topofilias como las topofobias son manifestación de los sentimientos que se tienen por los espacios, lo que configura niveles de simbolismo y significación. Como lo afirma Torres (2022) estas configuraciones poseen un grado estético que se materializa en los elementos materiales y simbólicos del paisaje que, al mismo tiempo, generan diferentes niveles de comunicación, donde los mensajes son dados para prevenir y contemplar los lugares.

En este sentido, se pueden identificar cuatro niveles de experiencia:

- Corporal: respecto a las formas de apropiación del espacio a partir de los sentidos, lo

que influye en las maneras de estar en: los lugares, los trayectos, los medios de desplazamiento y los espacios públicos que se frecuentan o que se evitan.

- Temporal: desde la cual se establecen las relaciones entre lo vivido, las prácticas y los elementos del espacio, lo que da significado a la experiencia presente.
- Relacionalidad: referente a los vínculos afectivos, tanto con los espacios como los demás sujetos.
- Espacial: a partir de la relación con la experiencia y el conocimiento dentro de un proceso cognitivo.

Por lo tanto, las percepciones de los lugares parten de la experiencia vivida por parte de los estudiantes, convirtiéndose en parte de los saberes previos sobre la ciudad, el barrio y el contexto escolar. Al mismo tiempo, las topofilias y las topofobias, se configuran desde esta experiencia, dotando de significados los espacios cotidianos y los idílicos, lo que repercute en los sentidos e intenciones de las prácticas espaciales. (Torres, 2022, p. 294)

Referente a los imaginarios urbanos, en el estudio se pudo constatar que estos parten de la construcción de las imágenes reales de los estudiantes a partir de la interacción con elementos y prácticas espaciales: clases, momentos de ocio, desplazamientos, socialización en barrios, actividades de recreación y esparcimiento; que se conjugan con las imágenes mentales producto de las percepciones en forma de topofilias y topofobias. De esta manera, se logra establecer que los imaginarios para el caso de las tres ciudades objeto de estudio, cambian a partir de ciertas relaciones contextuales y de percepciones socialmente compartidas.

Los imaginarios de la ciudad de Valencia tienen una tendencia alta hacia el sentimiento positivo excepto la admiración. Lo anterior se justifica desde las elaboraciones simbólicas que se proyectan de los espacios urbanos en relación con la modernidad, la organización y la seguridad (ver gráfico 7). En Bogotá los imaginarios en la escala positiva no son altos, por el contrario, tienden a los valores medios, excepto la seguridad, que es la escala más baja a partir de las experiencias de los estudiantes y la lectura que poseen de la ciudad. Debido a las situaciones de inseguridad de los contextos sociales, se puede identificar que la imagen real alimenta la imagen mental, derivando en imaginarios legitimados por la mayor parte de la

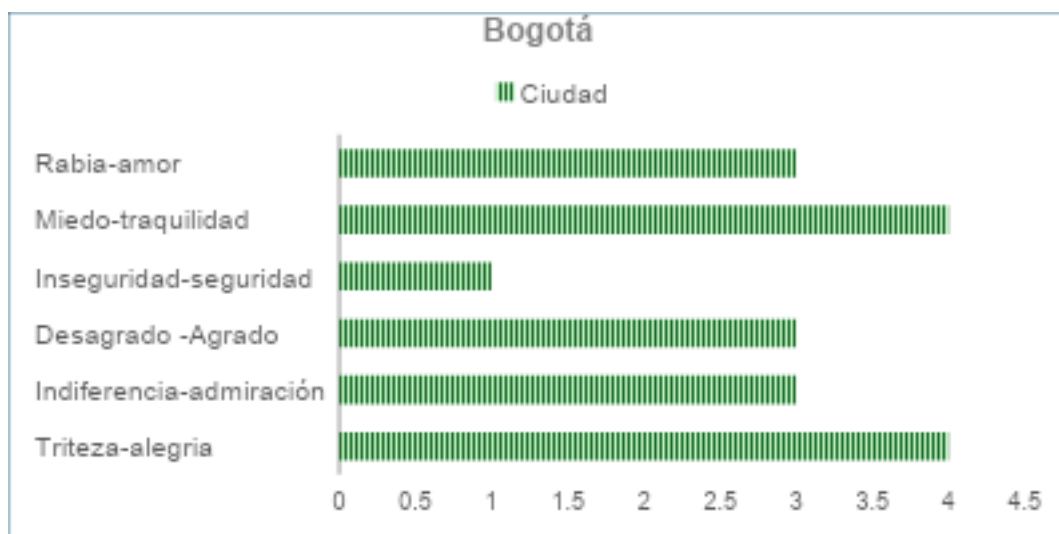
población (ver gráfico 8). Para el caso de São Paulo, se identifica que los imaginarios con mayor preponderancia se relacionan con la alegría y la inseguridad (ver gráfico 9)

Gráfico 6. Valores para los imaginarios de la ciudad



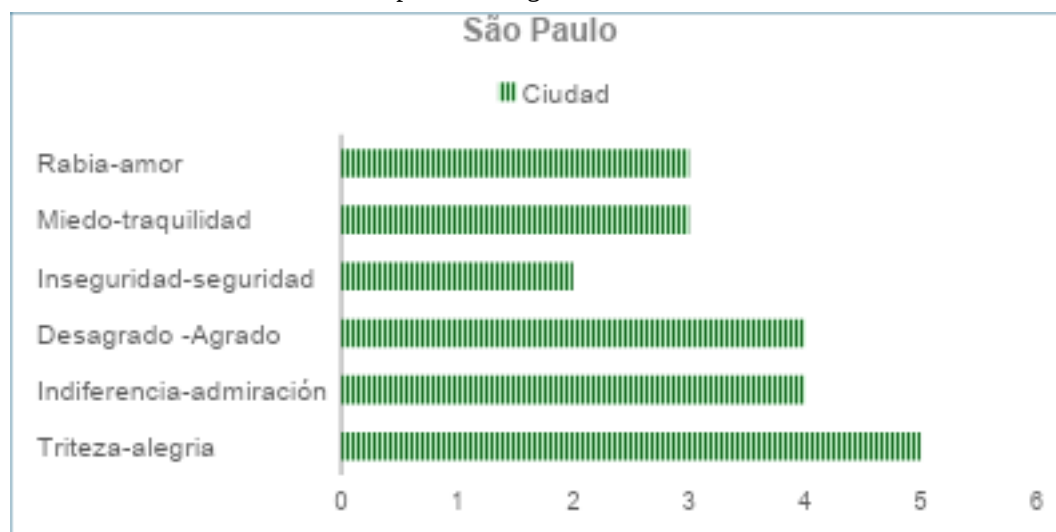
Fuente: Torres (2022).

Gráfico 7. Valores para los imaginarios de la ciudad



Fuente: Torres, 2022.

Gráfico 8. Valores para los imaginarios de la ciudad de Sao Paulo



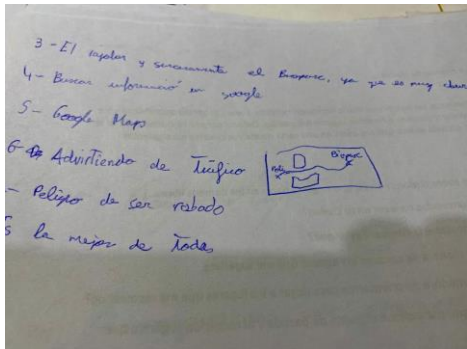
Fuente: Torres, 2022.

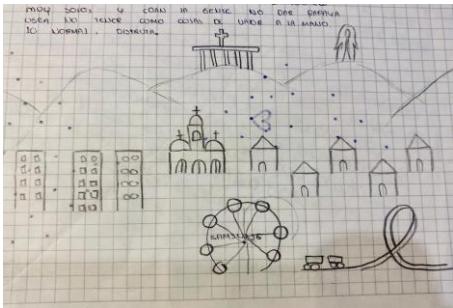
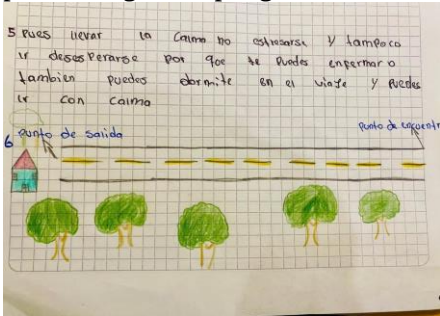
Se puede apreciar entonces que, para la ciudad de Valencia, el imaginario en común con mayor preponderancia en el amor. En el caso de Bogotá y São Paulo, es común el imaginario de inseguridad en relación con las topofobias respecto a varias sendas y bordes. De esta manera, las percepciones y los imaginarios proyectan una imagen que se transmite al exterior y que condiciona el marketing urbano de las ciudades en el mundo global. El anterior registro permite asociar las respuestas recibidas de lo/as estudiantes y los valores de los imaginarios identificados por Torres (2023), por lo que es visible la influencia de los imaginarios compartidos, sobre sus percepciones.

Es así como para la presente investigación en los casos específicos de Valencia y Bogotá, se sintetiza en el siguiente cuadro a partir de los escritos de los estudiantes, algunos sentimientos que se asocian con el espacio urbano y su experiencia con la ciudad.

Tabla 33. Sentimientos asociados al espacio urbano

Sentimiento o sensación sobre la ciudad	Valencia	Bogotá
Referentes de ubicación o sinaléctica en la simbología urbana	Seguir la ronda del Turia, centro de la ciudad desde el ayuntamiento, la parada de Colón, la ciudad de las Artes y las Ciencias, y la playa, o el parque de Cabecera.	Usar los letreros informativos de la ciudad, identificar los edificios altos que se concentran en el centro de la ciudad y en el borde oriental para ubicarse.

	 Estudiante de Paiporta y la representación básica del recorrido a la ciudad, pero recomienda lugares para visitar.	El papel que desempeñan los cerros orientales de la ciudad para ubicarse.
Sensación de seguridad	Se dan muchas más recomendaciones de la vida cotidiana como evitar conflictos con las personas en la calle, los cuidados en la playa y el problema de la imprudencia de los usuarios de las patinetas eléctricas. Además, se nombra los peligros de robo, homicidio y drogas. De forma ocasional se nombra a los gitanos como un problema para la buena convivencia, aunque no queda claro si estos juicios son basados en la propia experiencia o producto de un imaginario colectivo estereotipado. Crece la percepción de peligro agregando la violación, el homicidio y la presencia de drogas. Se vuelve a nombrar el peligro de los barrios donde hay mayor número de personas migrantes, como La Plata; y tener cuidado con las vías, evitar salir de noche y las multitudes.	Los peligros más nombrados en la ciudad fueron hurto, homicidio, violación y accidentes automovilísticos. Por otro lado, las recomendaciones para el visitante van enfocadas al cuidado con los objetos personales, la relación con las personas, observar las condiciones de movilidad de las calles y revisar las condiciones climáticas. La percepción de peligrosidad hace que no recomienden acercarse las localidades como Soacha, Ciudad Bolívar, Kennedy, entre otros espacios al sur de la ciudad. Esto se justifica por los diversos casos de crímenes que se observan en los medios de comunicación. mencionan barrios específicos como Patio Bonito o Santa Fé.
Felicidad	Sensación de buena calidad de vida y amplia oferta cultural.	Visitar los centros comerciales, compartir con la familia y los amigos, estar en las redes sociales (no se identifican espacios de la ciudad que se asocien a la felicidad). Tres estudiantes identifican el parque Simón Bolívar y Monserrate como espacios agradables.

		 Hay un esfuerzo gráfico de algunos estudiantes de Bogotá, que reflejan dedicación en el ejercicio, pero se evidencian los vacíos cartográficos, de orientación y ubicación.
Estética	Una ciudad bonita, agradable, buen clima, transporte público eficiente y limpio. Playas amplias y hermosas.	Se hace alusión al centro histórico, los museos, con énfasis en el Museo del Oro.
Estado anímico	La ciudad genera una sensación de tranquilidad y de contemplación. Fácil acceso a la naturaleza.	Estado de alerta y prevención ante los riesgos que representa la ciudad. Se advierte de peligros en todos los escritos. La sensación anímica sobre la cercanía con la ciudad se ve afectada por la imagen del peligro. 

Fuente: Elaboración propia.

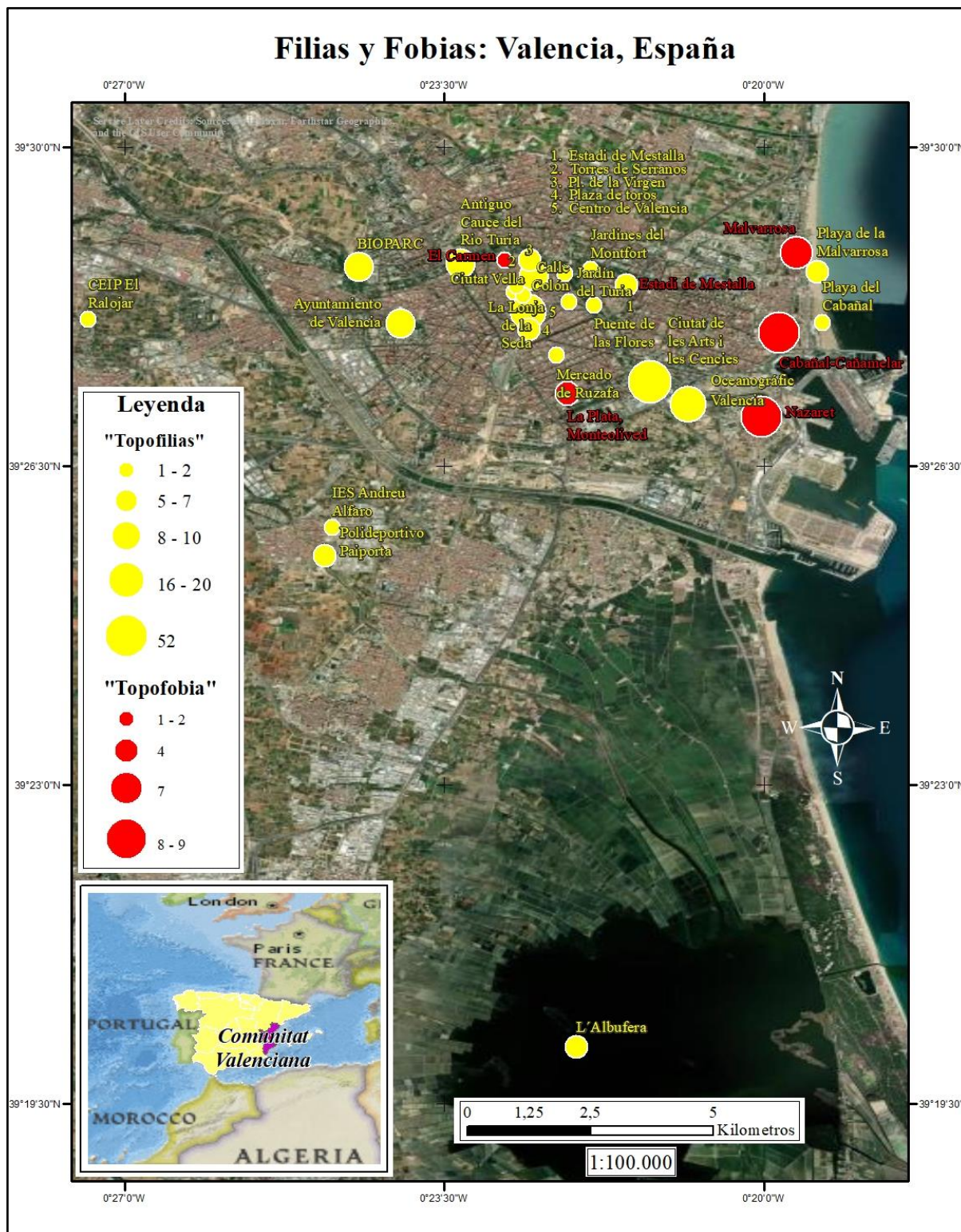
8.7 La síntesis de cómo leen y reconocen la ciudad los estudiantes en Valencia y Bogotá

Para el caso de Valencia, los estudiantes tienen una mirada de la ciudad desde la *urbs* con conocimientos específicos de la ciudad. La leen desde la historia local, al ser la ciudad un espacio donde confluyen diferentes épocas históricas que evidencian el legado de sociedades como los árabes, los griegos, los romanos, la ciudad medieval y el modernismo. En sus escritos es recurrente la alusión a lugares como Las Torres de Serranos, ejemplo de la arquitectura

medieval; el Mercado Central como muestra del modernismo; o la plaza de toros de estilo neoclásico historicista: “Yo sobre todo te recomendaría visitar la plaza de la virgen, la catedral, el mercado central y la ciudad de las artes y las ciencias”, “Mi ciudad me gusta mucho porque hay muchas cosas antiguas y siempre puedes deslumbrarte viendo su arquitectura y su riqueza histórica se vive muy bien y tranquila”, “para mi Valencia es una ciudad muy bonita, además de ser muy antigua es moderna y contamos con edificios históricos”, “Te recomiendo conocer la calle Colón donde hay muchas tiendas, la plaza de toros, la ciudad de las artes y las ciencias, la Albufera”.

En los mapas, a continuación, se evidencia los lugares mencionados por los estudiantes, tanto los recomendados como los que hay que evitar y el número de veces que se repitieron en los escritos entregados. La simbología en los mapas varía en función de las veces que se menciona un lugar. Esto permite evidenciar los patrones que se forman en cuanto a la lectura de la ciudad desde sus topofilias y topofobias, que para el presente caso tienden a asociar sentimientos positivos en lugares que se concentran en la zona occidental de la ciudad, mientras que la oriental se relaciona con lugares de desagrado, aversión o reparo.

Mapa 1. Topofilias y topofobias en los escritos de los estudiantes de Valencia



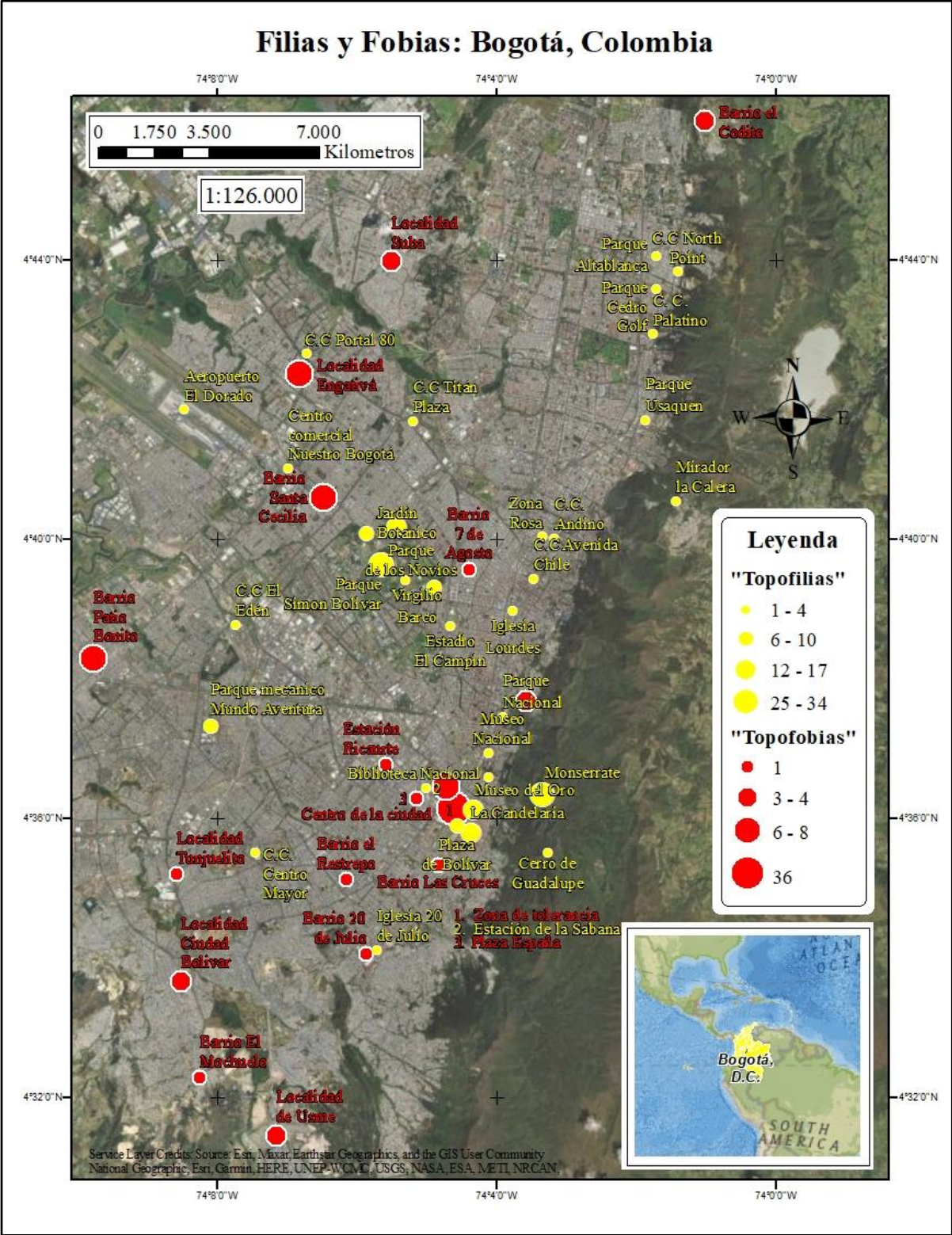
Fuente: Elaboración propia.

A partir de los escritos, se evidencia además el conocimiento espacial desde la ubicación de la ciudad como puerto mediterráneo, el río, la albufera y el desarrollo urbano de la ciudad que articula el relieve y los procesos históricos; valoran el reconocimiento de la educación patrimonial y la exploración de la ciudad a partir del mismo; nombran celebraciones como las Fallas, y platos gastronómicos como la paella.

El reto en los estudiantes valencianos es que los profesores incorporen los conocimientos políticos y ciudadanos en el contexto de la enseñanza de la ciudad, algo que como se vio en el capítulo siete, es frágil y quedó evidente en las entrevistas y en los escritos de los estudiantes. Algo que se explica porque en la normativa española está separado el profesor que enseña cívica o ciudadanía de los profesores de historia y geografía.

Para el caso de los estudiantes de Bogotá, se aprecia una mezcla de información donde pesan más las experiencias personales, la vivencia del espacio, su relación directa con el espacio cotidiano y los imaginarios que tienen de la ciudad, que parte de una relación entre peligrosa y rica en cultura. Un lugar de miedo, pero a la vez moderno y con muchos centros comerciales. Los conocimientos específicos de la geografía urbana desde *polis*, *civitas* y *urbs* no son tan palpables, excepto en algunos escritos que hablan de orientación, y construcción de mapas con mayor nivel de detalle. A continuación, se muestran sus lugares de topofilias y topofobias:

Mapa 3. Topofilias y topofobias en los escritos de los estudiantes de Bogotá



Fuente: Elaboración propia.

En esta oportunidad, a diferencia del caso valenciano donde se pueden identificar claramente zonas opuestas y diferenciadas de topofilias y topofobias, para Bogotá estos lugares se mezclan, comparten espacio o incluso se superponen, como es el caso del centro de la ciudad, un lugar a evitar que es mencionado 33 veces y sin embargo es allí donde se concentra parte de la oferta cultural que los mismos estudiantes recomiendan visitar. El hecho de percibir de forma general la ciudad como insegura, no impide que se construyan relaciones de significado positivas con partes de la misma.

Esta distribución de referencias también puede dar cuenta de las representaciones espaciales que circulan en las fuentes de información de lo/as estudiantes. Pues en el caso de Bogotá, las fobias están concentradas en las localidades periféricas, usualmente consideradas como focos de inseguridad y delito. Del mismo modo, las referencias de lo/as estudiantes de Valencia, están puestas en el sector de las playas Malvarrosa y Cabañal, donde actualmente se han venido desarrollando fuertes procesos de gentrificación vinculados a representaciones negativas del lugar y de sus habitantes.

Una de las reflexiones que surge de abordar los escritos de los estudiantes es ¿Recogen los manuales escolares y la legislación las concepciones de topofobia y topofilia que expresan las personas (en especial, alumnado) en sus representaciones de la ciudad? La respuesta es que los libros no llegan a este tipo de representaciones, que todavía cargan el peso de la visión enciclopédica tradicional. Las miradas de la geografía desde la perspectiva del giro espacial asociadas a percepciones, concepciones sobre el espacio, así como los imaginarios son temas muy innovadores para los libros de texto, que deben condensar en pocas páginas lineamientos y políticas educativas del orden nacional y regional. Temas como fobias y filias son experiencias que abordan los educadores innovadores desde su experiencia de aula. En ese sentido, se hace relevante la articulación entre libros de texto y prácticas innovadoras que llevan a cabo los educadores para fortalecer el aprendizaje de la ciudad en la escuela. Finalmente, en el siguiente y último capítulo, se presentarán los resultados de la apuesta por diseñar una propuesta que incorpore la enseñanza de la ciudad desde la perspectiva de Capel, los procesos de formación y actualización docente, el uso de materiales didácticos y la evaluación de la experiencia con los estudiantes de la IED General Santander con la que se trabajó la implementación de la apuesta didáctica.

Capítulo 9. El cierre, una apuesta por la enseñanza de la ciudad en la escuela

En este capítulo se presentan las conclusiones de los cinco niveles de análisis que estructuraron la investigación doctoral. Por ello se retoman cada uno de los ítems desde la bibliografía producida por lo/as teóricos/as de la ciudad, hasta las características del aprendizaje de la ciudad en los/as estudiantes de España y Colombia. Los hallazgos también permitieron elaborar una propuesta de cualificación docente para incorporación de las categorías *polis*, *civitas et urbs* y estrategias de elaboración de material didáctico. La propuesta fue desarrollada en convenio con la Universidad de los Andes y la Secretaría de Educación de Bogotá entre 2022 y 2023

Del mismo modo se presenta una propuesta de intervención en aula y el análisis de sus resultados al implementarla con estudiantes del colegio General Santander en Bogotá. Lo anterior se complementa con la descripción de los trabajos y actividades de divulgación con los que se ha complementado el trabajo investigativo. Finalmente, se describe una posible articulación de los niveles analíticos de la investigación para impactar positivamente las prácticas educativas y se mencionan los horizontes de expectativa de esta propuesta para optimizar el aprendizaje conceptual de lo/as estudiantes, la elaboración de material educativo, la estructuración curricular, la práctica docente y los aterrizajes la producción académica en la escuela.

El capítulo se desarrolla en cuatro apartados. El primero articula los niveles de análisis propuestos respecto a los teóricos, los lineamientos curriculares, los libros de texto, los profesores innovadores, la articulación entre las propuestas de innovación y la teoría y lo que aprenden los estudiantes, lo anterior, para buscar dar cuenta del objetivo general de la investigación. En el segundo apartado se presentan las conclusiones relacionadas con el papel de los libros de texto para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la ciudad en el contexto español e iberoamericano. En tercera instancia se da a conocer la propuesta para la enseñanza de la ciudad en la escuela que articula la teoría con las vivencias de los estudiantes a partir de una serie de talleres que se desarrollaron con docentes de la ciudad de Bogotá interesados en mejorar las prácticas de enseñanza. En el cuarto apartado se da cuenta de las conclusiones respecto a los aportes y aprendizajes de los estudiantes una vez diseñada y aplicada una guía de trabajo en una de las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Luego se mencionan los escenarios académicos (congresos, encuentros y publicaciones) en los cuales se han divulgado los resultados y las reflexiones resultantes del ejercicio de investigación. Posteriormente se justifica la necesidad de diseñar una cátedra para la enseñanza de la ciudad involucrando las categorías *polis*, *civitas* y *urbs*. En última instancia, se busca dar cuenta de la articulación analítica de los niveles abordados en la investigación.

9.1 La articulación entre los diferentes niveles: Desde los teóricos, los lineamientos nacionales, los libros didácticos, los profesores innovadores y los estudiantes

Durante los primeros ocho capítulos se hizo un trabajo que permitió identificar cómo son los niveles en los cuales se va desarrollando la enseñanza de la ciudad en la escuela. Se consideró como primer nivel los teóricos, lo que escriben, lo que plantean y cómo conciben la enseñanza de la ciudad. Después, un segundo nivel donde se encuentran los lineamientos nacionales para ambos países; para pasar a un tercer nivel donde se identifican los libros didácticos y el rol que desempeñan en la escuela. Los dos últimos niveles están enfocados en el estudio de los educadores innovadores y los estudiantes sobre cómo leen y viven sus ciudades, en este caso Valencia y Bogotá. En este último capítulo, se presentarán las conclusiones de esos ejercicios comparativos, llevados a cabo por medio de diferentes tipos de herramientas como la revisión documental, el diseño de matrices desde el método comparativo, entrevistas a educadores e implementación de talleres.

Hemos de recordar que el objetivo principal de esta Tesis de doctorado es “Analizar los criterios de secuencia y de complejidad en las actividades sobre el medio urbano en los manuales escolares, la experiencia de educadores innovadores y el entorno cotidiano de los estudiantes, para construir una propuesta didáctica que permita mejorar los estudios sobre la ciudad en la educación escolar secundaria.”. En síntesis, hemos pretendido explicar que, para desarrollar una conciencia crítica del alumnado y que le permita relacionar sus pensamientos espaciales cotidianos con el conocimiento geográfico sobre la ciudad, es preciso abordar tres dimensiones fundamentales del análisis urbano: *urbs*, *polis*, *civitas*. Por una parte, hemos visto las dificultades de desarrollar en las aulas escolares los conceptos propios del saber académico, por otra parte, hemos explicado cómo se construye un currículo ideal para el profesorado más

innovador y cómo repercute en el currículo retenido. De esta manera hemos querido explicar la praxis escolar como una situación compleja en la que intervienen emociones y deseos del profesorado innovador, junto a las concepciones espontáneas del alumnado, todo ello condicionado por el desarrollo de los contenidos educativos, legislados y desarrollados en manuales y otros recursos.

La hipótesis que hemos manejado indicaba que el problema del canon escolar, expresado en los manuales escolares en España y Colombia, utiliza conceptos abstractos de morfología y funcionalidad urbana, que dificultan la conexión con la vivencia de los estudiantes. Por ello formulamos una pregunta inicial que nos llevaba a diseñar una propuesta curricular para la enseñanza de la ciudad en Colombia, que contemple los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva *polis, civitas, urbs* y el desarrollo de las prácticas ciudadanas. Una pregunta que formulaba tanto un deseo de investigación como una conjetura explicativa.

En ese sentido, se presentará la estrategia de enseñanza de la ciudad en la escuela, trabajada en el colegio IED General Santander de la localidad de Usaquén, Bogotá, que se abordó en el capítulo metodológico desde el método investigación/acción en las aulas bajo el modelo propuesto por J. Elliott (2000). Dentro de la propuesta, también se involucra un ejercicio de capacitación a educadores del área de ciencias sociales a partir de unos talleres que organizó la Secretaría de Educación del Distrito liderados por la Universidad de los Andes, en los cuales el autor de la investigación trabajó como capacitador y orientó las estrategias en función de cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad en la escuela. Este ejercicio de conjetura e innovación se propone como complemento a los análisis y argumentos desarrollados en los anteriores niveles de investigación para articularse como una proposición de innovación educativa y ejercicio práctico educativo.

9.1.1 Sobre los teóricos

Enseñar la ciudad en la educación escolar es un tema amplio y complejo desde la perspectiva de las didácticas específicas. En este caso, desde las ciencias sociales con un alto componente espacial (geográfico) que, como se aprecia en la investigación, requiere de un proceso de identificación sobre por qué hay una brecha entre lo que se escribe en el mundo académico y lo que aprenden los estudiantes.

La revisión documental realizada evidencia una alta preocupación de los investigadores por la formación ciudadana y el pensamiento crítico, con mayor evidencia en Suramérica. Para el caso suramericano y también de forma creciente en España, un caso a destacar son los escritos revisados de investigadores venezolanos, como el profesor Armando Santiago, con aportaciones como “La geografía escolar y la formación en docencia de la geografía y ciencias de la tierra” (2013) o “La alfabetización pedagógica del aprendizaje geográfico” (2024) donde explica la alfabetización pedagógica del aprendizaje geográfico para comprender las complejas condiciones contemporáneas. Afirma que esto obedece a la vigencia de la enseñanza de la geografía de acento decimonónico que, aferrada a transmitir contenidos escolares, impiden razonar críticamente sobre la complejidad geográfica actual.

Las apuestas por fortalecer lo que denominan educación bolivariana en las universidades de Venezuela, se enfoca en enfrentar al capitalismo, denunciar las problemáticas ambientales para generar una sociedad democrática, participativa y crítica. Lo anterior es un ejemplo de la desarticulación de las propuestas a nivel teórico que como se ha mostrado en el capítulo 4, insisten en abordajes de responsabilidad ciudadana con temáticas usualmente cargadas ideológicamente y asociadas a la geografía radical. Elementos que si bien hacen parte del dominio conceptual de los/as profesores no se presentan en los libros de texto y tampoco se evidenciaron en las elaboraciones escritas de lo/as estudiantes. Aun así, hay mayor dominio conceptual de estas teorías que en el caso español, puesto que en este país la desarticulación con la formación ciudadana dificulta el abordaje de las temáticas asociadas a la *civitas* desde una perspectiva geográfica. Además, en las entrevistas con el profesorado se hizo patente las preocupaciones para desarrollar pensamiento crítico y participativo en sus estudiantes.

Lo anterior también está ligado al interés académico en España por desarrollar programas y propuestas afines con la ciudad educadora y la educación patrimonial. Cuestión que se vio repetidamente en el bagaje conceptual de lo/as profesores valencianos entrevistados y funciona como eje articulador de la *urbs*. Lo anterior contrasta con la preferencia del profesorado colombiano de abordar temáticas disciplinares poco vinculadas con la morfología y con los dominios disciplinares de la geografía.

Si bien es notable la producción científica en España y Colombia en temas de geografía urbana, y en las reflexiones educativas y escolares, en el capítulo 4 se evidenció que lo/as

investigadores se encuentran desarticulados de las aulas de clase o su experiencia como profesores es muy anterior a su rol como investigadores universitarios. No obstante, debe señalarse el papel cumplido por profesores y grupos de investigación para proporcionar herramientas de debate, producción de conocimiento y circulación de material didáctico. Sobre esto destaca el *Geoforo*, el proyecto *Nos Propómos* y el grupo de investigación *Geopaideia*.

Otro caso para destacar es que el país de América Latina con mayor producción de materiales educativos que piensan en la ciudad y la ciudadanía, es Brasil. El papel que desempeña el proyecto *Nos propómos* en el gigante suramericano es significativo, pues varias de las investigaciones socializadas son producto de dicho proyecto en las escuelas brasileñas. Desde la *Redlagdeo* Brasil tiene el mayor número de grupos de investigación sobre la enseñanza de la geografía, y en todos hay un número significativo de libros sobre la enseñanza de la ciudad, que suele hacerse desde la apropiación ciudadana y desde el derecho a la ciudad, un enfoque más marxista que critica las miradas de transposición a la enseñanza escolar a causa del posicionamiento ideológico de los investigadores.

En Colombia y España surgen retos sobre la inclusión, la participación ciudadana y, sobre todo, el conocimiento de la ciudad, su apropiación y las posibilidades que ofrece. Para el caso español, se propone incorporar las temáticas de ciudadanía y política en la enseñanza de la geografía escolar y en Colombia fortalecer los contenidos y las apuestas sobre la ciudad como patrimonio, lugar, espacio de aprendizaje y de implementación de las prácticas ciudadanas. Como se mencionó, tanto en Colombia como en España, se hace fundamental desarrollar propuestas que piensen la ciudad desde una mirada más integral que incorpore la triada del profesor Capel de *polis*, *civitas*, *urbs*. No se trata de realizar una propuesta ideológica, sino de buscar actividades de aprendizaje que permitan abordar la cotidianidad desde los conceptos propios de la geografía en la perspectiva de esta triple aproximación.

9.1.2 Sobre los lineamientos

Una de las evidencias que resulta de la investigación es que las normativas nacionales poco tienen en referencia a los autores e investigadores de enseñanza de la ciudad. La particularidad de los documentos sean lineamientos, estándares, leyes o currículos en ambos países, no citan a autores relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales. Los principios fundamentales en Colombia y España se centran en el desarrollo de currículos o derechos

básicos de aprendizaje pensados para el fortalecimiento de la ciudadanía, la participación democrática, velar por la democracia como forma de gobierno, y generar espacios de inclusión, equidad y tolerancia. Son objetivos difíciles de desarrollar en los contenidos escolares, donde además predominan las formas y funciones de ciudad y contenidos propios de la disciplinariedad de la geografía (geografía urbana, geografía de la población, geografía física o ambiental).

Al establecer una relación entre el nivel de académicos, frente al nivel de lineamientos curriculares se evidencia una desarticulación con los documentos escritos por los académicos nacionales sobre enseñanza de la ciudadanía, la política y el medio urbano. En el caso colombiano, como se comentó en el capítulo cinco, los DBA en Ciencias Sociales, fueron realizados por un equipo de investigadores de la Universidad de Antioquia sin una socialización con otras facultades de educación, de ciencias sociales. Una especie de contrato entre el Ministerio de Educación Nacional y dicha Universidad.

Para el caso español, la autonomía de las comunidades se centra más en temas idiomáticos y patrimoniales que pasan por alto la identidad territorial y la presencia de población migrante que está construyendo sus referentes territoriales e identitarios. Además, hay más modificaciones en la evaluación que en los contenidos, que al compararlos a lo largo de los últimos evidencian pocas transformaciones en las últimas cuatro décadas. El interés está en cómo con los mismos contenidos de geografía e historia se lleva a reflexiones sobre la inclusión, la participación en la escuela, la equidad de género, el valor de la democracia y de los principios democráticos.

En España los estudios académicos se centran en la epistemología disciplinar, el marco curricular, el aprendizaje de los estudiantes, la cultura docente, las representaciones sociales y la didáctica sobre el patrimonio. Sin embargo, parece que no hay intercambio de conocimiento entre grupos de investigación y los trabajos son endogámicos, su producción se realiza al interior de los grupos que trabajan entre ellos mismos, y sus estudiantes. Por eso hacen falta proyectos curriculares que aúnen investigación e innovación. Como lo afirma B Echeverría: La existencia de grupos de trabajo con claras líneas de investigación es una necesidad ineludible a superar por encima de recelos y de estilos de actuación caducos. Aun con pocos medios se puede y se debe conseguir la configuración de grupos y la existencia de líneas.

Dentro de una planificación, que no puede pasar por alto la gestión, ni olvidar la evaluación de los objetivos asumidos. En una palabra, practicar en el seno de los Departamentos similares pautas de actuación a las recabadas de la Administración (Echeverría 1996, p120)

La desconexión entre lo que escriben los teóricos y los lineamientos curriculares, es el resultado de la limitada articulación entre la academia con la consultoría estatal. En Colombia y España la mayoría de los funcionarios que se encuentran en el sector público en el diseño de políticas educativas no tiene conexión con la academia. Los procesos de construcción de lineamientos y políticas nacionales de educación responden más a presiones y necesidades políticas, donde se hacen contrataciones específicas o aisladas de académicos sin la participación masiva de la academia. A diferencia de Brasil o Argentina donde el estado contrata a universidades públicas, o grupos de investigación quienes además de coordinar la elaboración de los documentos, participan en la formación permanente de los educadores

Finalmente, algunas de las apuestas de los lineamientos o del currículo se enfocan como metas, habilidades o competencias, mas no se indica cómo relacionarlas con contenidos en la escuela, y cómo llevar esos contenidos a la escuela. Por ello, la necesidad de identificar cómo las editoriales apropian los currículos y los lineamientos para el diseño de los materiales didácticos o libros de texto con los que trabajarán estudiantes y profesores en el aula. Más cuando hay diferencias entre la lectura que tiene los profesores/as con mayor experiencia sobre los lineamientos nacionales y sus aportes, frente a los profesores/as jóvenes que tienen una mayor resistencia a la imposición de políticas educativas nacionales.

9.1.3 Sobre los libros didácticos

El estudio de los libros de textos seleccionados se limitó a sus productos textuales y gráficos, mas no se profundizó en sus usos escolares, cuestión abordada a partir de estudios de caso en las entrevistas con profesores. La articulación entre lineamientos y libros didácticos se ve más clara por los compromisos que tienen las editoriales al actualizarse respecto a los lineamientos nacionales y normativas estatales en tanto requisitos institucionales, con la aplicación de las normativas de comunidades autónomas en el caso español, y con reformas nacionales y cátedras como la de la paz en el caso colombiano.

Al revisar los contenidos desde la perspectiva de la ciudad del profesor Capel, se presentan diferencias en los materiales educativos de ambos países. En el caso colombiano la presencia de la *urbs* es escasa, con pocas referencias al ecosistema urbano, la arquitectura, la orientación, el uso de planos, el concepto de espacio público, las transformaciones urbanas, funciones de la ciudad o las redes de ciudades. En contraposición, hay una fortaleza en aspectos como participación ciudadana, conflicto armado, resolución de conflictos, desigualdades sociales, cierre de brechas, y participación política y ciudadana, que no están tan articulados con la espacialidad territorial. Es decir, son más temas desde la filosofía política ante la necesidad de responder a diversas problemáticas sociales y sus consecuencias para la vida en las ciudades, que desde la incorporación con el territorio.

Al comparar los libros actuales con ediciones de los años ochenta, noventa y dos mil, han mejorado de forma significativa su organización gráfica, y se ha fortalecido el uso de infografías. Sin embargo, presentan dificultades en la secuencia de los contenidos urbanos y de ciudadanía. Suelen conectarse más desde el abordaje de las edades de la historia en forma sucesiva y no como un proyecto continuo; pero son temáticas fragmentadas o aisladas. En promedio las series de texto colombianas dedicadas a temas de *polis*, *cívitas* y *urbs* es del 3,7%.

A pesar de saltos en la secuencialidad o contenidos que se presentan de forma compleja, los libros están adecuados a la edad de los estudiantes y resultan útiles en la escuela para el aprendizaje de las ciencias sociales. La ausencia del libro de texto en la escuela colombiana (el Estado no provee los materiales, pero tampoco autoriza su compra) hace que los profesores no tengan materiales para que los estudiantes lean y comprendan conceptos y procesos geográficos, que sumado a los vacíos conceptuales de muchos profesores hace que el aprendizaje en la escuela de la geografía y de lo compete en este estudio a la ciudad, carezcan que materiales de apoyo.

Para el caso español, es evidente una mayor presencia en los textos escolares de las temáticas referentes a la ciudad, como sus funciones, formas, estilos arquitectónicos y sobre todo el papel de la ciudad en los procesos históricos, con una clara integración entre medio urbano y sociedades antiguas como Egipto, Roma, Grecia en 1º ESO; la ciudad medieval y colonial, así como los problemas de salubridad en 2º ESO; la ciudad industrial y la transformación urbana en 3º ESO; y la globalización, las guerras mundiales en las ciudades,

así como la expansión urbana en 4º ESO. Aquí es clave cómo se integran los contenidos de historia y de geografía, en una perspectiva geohistórica tanto desde la transdisciplinariedad, donde se creen perspectivas de articulación y hacer una mirada desde los sistemas complejos que abarquen perspectivas de la geografía, la historia y la política; así como una yuxtaposición disciplinar que diferencia los conocimientos específicos de cada área y desde la perspectiva de la ciudad se pueda enseñar también desde un enfoque de la geografía humana y la humanística.

El uso de los materiales escolares es diverso. Por una parte, los manuales entendidos como desarrollo de la programación escolar, que guía y determina la comunicación en las aulas. Por otra, los materiales de diverso tipo que sirven para ampliar y profundizar en cuestiones complejas. Por último, actividades a partir de problemas o secuencias de aprendizaje, que proponen debates y cuestionamientos de la realidad observada. Son materiales diversos para un profesorado que también es heterogéneo. En esta investigación hemos detectado que el profesorado innovador es partidario de crear sus propios materiales, pero ello supone un gran esfuerzo dada la cantidad de horas lectivas que tienen.

La riqueza gráfica y sobre lo urbano en los libros de texto españoles, se evidencia en unidades específicas sobre ciudad, con presencia de ilustraciones y uso de cartografía que ilustran su forma, funciones, tipos, planos, transformaciones y ecosistemas urbanos. Sin embargo, las acciones políticas y ciudadanas no se perciben articuladas al medio urbano y se presentan de forma separada en otras apuestas temáticas. El porcentaje que dedican las series españolas a *polis*, *civitas*, y *urbs* es del 4,16%, un porcentaje mayor al que le dedican los libros de texto colombianos.

En la relación entre currículo y libros didácticos, se presenta una contradicción y es que según los documentos de LOMLOE hay una prioridad por el desarrollo de temáticas sobre ciudadanía, prácticas ciudadanas, derechos y deberes, pero en la estructura comparativa de la matriz se evidencia que lo que menos desarrollan los libros de texto españoles son prácticas sobre *civitas*. En cambio, son fuertes en *urbs*, en específico lo relacionado con la evolución de las ciudades, el patrimonio arquitectónico, la renovación urbana y el medio urbano como un ecosistema.

Los contenidos históricos españoles incorporan temáticas relacionadas a *urbs* y *polis*, como el desarrollo de las ciudades, características urbanas, procesos de urbanización, el papel

de los centros urbanos en las sociedades antiguas, el patrimonio y los cambios urbanos. La estructura curricular se mantiene en general en todas las comunidades y las diferencias están dadas más por el idioma o la ampliación de algunos temas locales, pero los cambios en ediciones entre comunidades son mínimos. Respecto a la articulación entre teóricos y libros didácticos, no se evidencia en los documentos, incluso, varios académicos cuestionan el libro de texto y su forma de producción, a excepción de casos de autoras como Pilar Benejam (2016), Cristina Gatell (2016), grupos como GeaClío¹⁰⁶.

9.1.4 Sobre los profesores innovadores

Para el caso valenciano, los educadores entrevistados coinciden en tener una ciudad que es un museo abierto, desde hallazgos íberos, pasando por ruinas griegas, romanas, visigodas, árabes, medievales, indianas, republicanas o modernas. La ciudad se convierte en un laboratorio para comprender la ciudad, sus formas, funciones, historia, evolución, prácticas urbanas, entre otros aspectos. Cuando se aborda el papel de la política o el ejercicio de la ciudadanía en la ciudad, suele indicarse que es un área distinta, que asume otro profesor en el programa de ciudadanía o cívica. En ese sentido, se evidencia una desarticulación que puede explicarse a partir de la normativa oficial e incluso de las políticas educativas españolas, que definieron la enseñanza de la ciudad desde la morfología, la tipología y las funciones urbanas.

Para el caso de Bogotá, ocurre a la inversa de los profesores de Valencia. Los profesores innovadores asumen la enseñanza de la ciudad desde la comprensión de lo cotidiano, las experiencias de los estudiantes en sus recorridos urbanos, la participación política, las movilizaciones sociales, reflexiones sobre la violencia, la construcción de paz o la resolución de conflictos. Sin embargo, cuando se abordan preguntas sobre las formas y funciones de la ciudad, las respuestas suelen ser vagas y los mismos profesores evidencian desconocer formas de enseñar la ciudad desde la arquitectura, el patrimonio, la morfología, la evolución histórica del espacio urbano, las necesidades y compromisos con el mobiliario urbano, y las acciones ciudadanas sobre el uso de los espacios públicos, de parques, vías peatonales y el uso de los mismos.

¹⁰⁶ El portal web de GeaClío puede consultarse en: <https://projectegeacliovalencia.blogspot.com/>

Los 10 profesores entrevistados, son educadores innovadores y, por lo tanto, una excepción en el sistema educativo de ambos países donde priman los profesores tradicionales o poco interesados por generar una transformación social y humana en sus estudiantes. El objetivo de la actividad realizada con ellos consistió en demostrar que también hay profesores que buscan aportar a sus estudiantes en este sentido desde diferentes apuestas pedagógicas; y no todos los diagnósticos deben partir de las generalizaciones o el señalar la mediocridad de los educadores.

Las dificultades de abordar la enseñanza de la ciudad en la escuela desde la perspectiva del profesor Capel, están en enfrentar retos como: la intensidad horaria va desde las escasas cuatro horas semanales en las escuelas públicas colombianas para todas las ciencias sociales, hasta las nueve horas semanales en los colegios privados. O la diversidad de la escuela, representada por ejemplo en España, en el alto número de estudiantes inmigrantes, donde deben considerarse aspectos idiomáticos, de identidad nacional e incluso el nivel de comprensión lectora que poseen. Sirve de refuerzo en análisis que hace V. Peris, quien en 2017 presentó un estudio sobre la incidencia que tiene en las familias las representaciones sobre el fracaso escolar del alumnado en el contexto periférico escolar y los retos que representa la diversificación curricular sobre los planes futuros de los estudiantes¹⁰⁷.

Por otra parte, se hace necesario el abordaje de otras diversidades como la equidad de género, los problemas familiares, el rol de las mujeres en la sociedad, la diversidad sexual, y las limitaciones cognitivas, que hacen que el educador antes que enseñar contenidos o desarrollar temáticas sobre la ciudad, termine siendo psicólogo, facilitador, orientador y maestro desde una mirada integral. Estos hechos cotidianos complejizan cumplir con los requerimientos administrativos exigidos, como planeaciones, programas predefinidos, normativas nacionales y seguimiento de las actividades académicas en la escuela. De esta manera, entre los sucesos cotidianos diversos y los procedimientos administrativos burocráticos la tarea de enseñar e investigar, en este caso sobre los contenidos urbanos, se hace muy difícil de realizar.

¹⁰⁷ Una descripción del trabajo puede y su comentario en el Geoforo puede verse en: <https://geoforodocumentos.blogspot.com/2022/05/el-compromiso-etico-de-un-docente.html>

9.1.5 La articulación entre profesores innovadores y teóricos

Los profesores abordan apuestas afines a las corrientes emergentes de la geografía desde el giro espacial, como los imaginarios, la geografía de la percepción, o la dialéctica del espacio donde autores como Soja, Lefebvre, Castells, Lindón, Hiernaux entre otros, aparecen de forma transversal en los intereses de los profesores y lo que quieren llevar a la escuela.

Se evidencia un rol significativo de grupos como Gea – Clío y Geopaideia, donde se han desarrollado investigaciones con implementación en el aula, se han escrito propuestas curriculares, realizado unidades didácticas, e implementado espacios de formación docente. En el caso de Gea-Clío existe un banco de materiales y contenidos que se actualiza de forma constante. De igual forma, los profesores hablan de la necesidad de conectarse con las plataformas virtuales, y las nuevas formas de leer la ciudad, como por ejemplo el papel que desarrollan los *youtubers* al evidenciar temáticas llamativas en la elaboración de los videos que los profesores los consideran útiles para acercar a los estudiantes a los temas de interés en las ciencias sociales. Aparece un riesgo, que implica de que al no ser contenidos pensados para la enseñanza, se puede estar expuestos a la desinformación, sesgos de posiciones ideológicas, o contenidos patrocinados por intereses poco claros. Si bien son materiales que se convierten en una alternativa, son a la vez un riesgo para la escuela. Sin duda, explorar esas nuevas formas de enseñar es otra ruta investigativa que se debe ir desarrollando.

9.2 Síntesis comparativa de los niveles desde los teóricos hasta lo que aprenden los estudiantes

Para el caso de Valencia, los estudiantes tienen una mirada desde la *urbs* con conocimientos específicos de la ciudad, la leen desde la historia local al ser un espacio donde confluyen diferentes épocas históricas que evidencian el legado de sociedades como los árabes, los griegos, los romanos, de la ciudad medieval y el modernismo. O desde su ubicación como puerto mediterráneo, el río, la Albufera y el desarrollo urbano de la ciudad con articulación del relieve y los procesos históricos; además, valoran el reconocimiento de la educación patrimonial y la exploración de la ciudad a partir de la misma, nombran celebraciones como las Fallas, y platos gastronómicos como la paella.

En el caso de los estudiantes valencianos es necesario que los profesores incorporen los conocimientos políticos y ciudadanos en el contexto de la enseñanza de la ciudad, algo que como se vio en el capítulo siete, es frágil y quedó evidenciado en las entrevistas y en los escritos de los estudiantes.

En las evidencias con los estudiantes de Bogotá, se aprecia una mezcla de información donde pesan más las experiencias personales, la vivencia del espacio, su relación directa con el espacio cotidiano y los imaginarios que tienen de la ciudad, que se mezcla entre peligrosa y rica en cultura, un lugar de miedo, pero a la vez moderno. Los conocimientos específicos de la geografía urbana desde *polis*, *civitas* y *urbs* no son tan palpables, excepto en algunos escritos donde se habla de orientación, y se hace la construcción de mapas con mayor nivel de detalle. Es evidente que, en el caso de los estudiantes bogotanos, no existe una percepción positiva sobre el espacio público y su uso. Las referencias de espacios para pasear, caminar y compartir se refieren a los centros comerciales, al ser los lugares que más visitan, conocen y recorren, en una ciudad que por culpa de los constructores cada vez es más fragmentada e insegura.

Se verifica así la tesis doctoral desarrollada por la profesora de la Universidad del Tolima Olga Lucía Romero¹⁰⁸ se destaca la separación entre el pensamiento espacial, el geográfico y el geodidáctico. Como ella indica, es preciso aunar los conceptos geográficos académicos con las observaciones derivadas del pensamiento espacial espontáneo para lograr un conocimiento crítico. La profesora Romero afirma: La investigación evidencia limitaciones, como la falta de apropiación conceptual del pensamiento geográfico y espacial en estudiantes y docentes. Sin embargo, propone diseñar planeaciones colectivas ajustadas al contexto, fortalecer la didáctica de la geografía y desarrollar investigaciones colaborativas que dinamicen la enseñanza desde perspectivas cualitativas.

Desde la década de los 80s del siglo XX, Bogotá, con la excusa de la inseguridad se ha diseñado a partir de conjuntos cerrados, donde las rejas son el contacto entre la vivienda y la calle. Esto no pasa solo en las zonas exclusivas, ha sido el modelo de ciudad que se ha diseñado incluso en los barrios populares. Es así como cada proyecto de viviendas de altura termina con

¹⁰⁸ “Fortalecimiento del pensamiento geo espacial en licenciados en Ciencias Sociales que incide en la enseñanza de la Geografía en escuelas rurales del Tolima (Colombia)” defendida en la Universidad de Valencia el 24 de octubre de 2024. <https://geoforodocumentos.blogspot.com/2024/11/defensa-de-tesis-doctoral-sobre-el.html>

un gran centro comercial como punto de encuentro, al que casi siempre hay que llegar en vehículo; lo que aumenta la dificultad de vivir o tener un espacio público humanizado. Esos centros comerciales, grandes, con plazoletas y parques internos, son el referente más común de espacio público que tienen las y los jóvenes bogotanos. Es ahí donde se evidencia un vacío entre educación sobre la ciudad y el proyecto de ciudad que existe entre gobernantes y planeadores urbanos.

Tabla 34. Síntesis comparativa de los niveles desde los teóricos hasta lo que aprenden los estudiantes

Nivel	España	Colombia	Síntesis
De los teóricos	En el apartado de los escritos españoles, el concepto de ciudad educadora es relevante, pero se enfoca más en <i>cívitas</i> y los análisis críticos de la ciudad, mientras que <i>urbs</i> y <i>polis</i> se encuentran marginadas de los interés de los investigadores.	La <i>urbs</i> es casi inexistente, lo que lo convierte en un asunto por revisar, porque nuevas identidades, derechos, participación ciudadana, apropiación, entre otros temas de interés, no se pueden abordar sin un piso, sin la presencia y el conocimiento de esa ciudad física, de los espacios públicos, de las problemáticas y las bondades de las ciudades, del conocimiento del entorno, la apropiación y lectura del espacio urbano.	Se fortalecen las apuestas por pedagogías críticas, sin embargo, en algunos casos con alta carga ideológica y emocional de los autores que impide hacer una mirada real de teorías críticas y generar construcciones que impliquen derechos y deberes, además de generar conciencia y compromiso social.
De los currículos nacionales	Las reformas curriculares implementadas en España evidencian un interés por reflejar los cambios sociales, económicos y políticos, y promover un enfoque más interdisciplinario en la enseñanza de las áreas que componen las ciencias sociales. Sin embargo, las reformas no evidencian cambios profundos en la forma como se concibe la enseñanza de la ciudad y sigue siendo muy fuerte la presencia de la <i>urbs</i> y de estrategias para abordar la arquitectura y el	Las reformas más significativas en los últimos 30 años fueron en 1994 y 2016, sin embargo, cada vez pierde más presencia y fuerza la ciudad en los lineamientos nacionales y en los derechos básicos de aprendizaje. Cobra fuerza temas como la resolución de conflictos, el proceso de paz, la cultura ciudadana y los derechos de las personas; sin embargo, se ve poca aplicación en articulación con el espacio urbano y entender que Colombia es un país donde el 84% de la población vive en ciudades.	Los lineamientos curriculares en ambos países se han enfocado más desde las modificaciones en las prácticas de la enseñanza que en los contenidos de fondo. Es decir, se puede hablar de modificaciones superficiales que no resuelven la estructura de las necesidades que tiene la enseñanza de la ciudad en la escuela, su pertinencia, aplicabilidad y articulación con la

	patrimonio.		práctica docente.
De los libros didácticos	España es el país de habla hispana con mayor producción de materiales didácticos y libros de texto asociados a las ciencias sociales y la enseñanza de la ciudad. La tradición de elaboración de materiales desde la década del 60 del siglo XX evidencia un interés por el abordaje de la enseñanza de la ciudad a partir del patrimonio, la arquitectura, las formas y las funciones de la ciudad, aunque no es tan fuerte su articulación con las prácticas ciudadanas. Es evidente que los materiales didácticos se desarrollan para responder a los intereses que tienen los profesores en las instituciones educativas	Si bien Colombia tiene una mayor tradición en la elaboración de libros didácticos por editoriales independientes desde principios del siglo XX, con el paso de los años se ha reducido la producción de dichos materiales. Las instituciones públicas prácticamente no los usan y la ciudad aparece muy poco dada la prioridad por responder a los lineamientos curriculares. De esa forma, cada vez aparece una desarticulación mayor entre los materiales que se producen y las necesidades de los educadores.	En relación con el papel de los investigadores y de los educadores, se evidencia un desconocimiento hacia el libro de texto, un rechazo a partir de convicciones ideológicas que no se sustentan en su valor didáctico y la necesidad de ellos para el trabajo con los estudiantes. En ambos países se ve un rol limitado en el estudio sobre materiales didácticos que evidencien de forma objetiva el papel que desempeñan en el aprendizaje de los estudiantes, en los procesos de apropiación de la ciudad y en la generación de nuevo conocimiento.
De los educadores innovadores	Enfrentan retos como la inclusión debido a las altas tasas de inmigración que presentan las escuelas públicas en el caso de la ciudad de Valencia y la forma cómo equilibran el aprendizaje de los estudiantes. Existe interés y pasión por enseñar la ciudad y abordarla como un museo y espacio de aprendizaje; aunque con poca articulación en las prácticas ciudadanas.	Los profesores tienen prevenciones hacia el libro didáctico, aunque mencionan autores relevantes, no hay una clara conexión con los últimos documentos o escritos desarrollados en congresos académicos sobre enseñanza de la ciudad. Se piensa más en la práctica ciudadana, la participación política y la enseñanza de la ciudad que en el abordaje de la concepción de la <i>urbs</i>.	En ambos países no se aprecia una clara relación entre los resultados de las investigaciones y estudios de enseñanza de la ciudad en los congresos y eventos académicos de los últimos seis años. Hay prevención general hacia el libro y mayor experiencia de desarrollo de materiales didácticos propios por parte de los educadores

			españoles.
De los estudiantes	Se evidencian brechas sobre el conocimiento que tienen de la ciudad, entre los estudiantes migrantes y los que no lo son. Reflejan un mayor conocimiento de la ciudad desde la experiencia de aula y el trabajo que desarrollan los educadores. Sin embargo, no se ve una clara relación entre política y ciudadanía con la enseñanza de la ciudad.	Los estudiantes no evidencian una clara relación entre lo que los profesores afirman que enseñan y lo que ellos evidencian en los escritos; parecen más el resultado de su experiencia cotidiana de lo que ven en los medios de comunicación.	A pesar del trabajo y el compromiso de los educadores, se evidencia poca profundidad en los trabajos entregados por los estudiantes, sobre todo en lo cartográfico. Pesan más las experiencias personales, los conocimientos que tienen de la vida cotidiana, las lecturas que hacen desde casa, y el papel de los medios de comunicación sobre temas como miedos y peligros, que lo que han aprendido en el aula.

Fuente: Elaboración propia.

9.3 Una mirada regional del libro didáctico y la enseñanza de la ciudad

La revisión de las seis series de libros de texto seleccionadas de las cuatro editoriales evidencia que la producción de materiales se hace con autores reconocidos, con formación y experiencia en el área de conocimiento, una articulación a partir de los lineamientos nacionales, un plan de trabajo definido, un equipo pedagógico que revisa los materiales y las necesidades que expresan las instituciones educativas.

Sin embargo, al profundizar con los/as profesore/as innovadore/as, se manifiesta poco interés en el uso del libro didáctico, no lo consideran relevante y desde el análisis del método comparado sobre las investigaciones que se han desarrollado en América Latina y en España, se evidencia una crítica hacia el uso del libro de texto al relacionarlo más como un producto del capital financiero y económico, y de reproducir historias oficiales. Pero, no se puede desconocer que al momento de abordar la enseñanza en la escuela es necesario el uso de materiales didácticos que evidencien secuencialidad, pertinencia, manejo de contenidos niveles de profundidad y de complejidad.

Para complementar, en el caso colombiano no hay un uso del texto escolar por parte de los/as profesore/as. Los/as educadore/as que trabajan en colegios públicos expresan que por norma está prohibido solicitarles a los padres la compra de libros de texto, pero, por otra parte, el gobierno tampoco dota a las instituciones educativas de los mismos. Es así, como cada profesor/a debe enfrentarse a otras formas de enseñar, cómo proyectar contenidos, llevarles fotocopias, diseñar algunos talleres o invitar a los estudiantes a consultar en internet, con todos los riesgos que implica no tener materiales diseñados y revisados para trabajar la comprensión lectora, la adquisición de contenidos, y el desarrollo de actividades que trabajen un orden de secuencia y niveles de complejidad, algo que resulta casi imposible de forma individual de cada profesor frente a la alta carga laboral, la intensidad horaria de cada curso, por lo que se requiere de trabajo grupal y articulación de docentes en grupos de investigación, docencia o de intercambio de propuestas.

En el caso de los colegios privados también se aprecia un distanciamiento con el libro de texto, el cual se carga con críticas que suelen carecer de fundamento o de evidencias, y en la mayoría de los casos se opta por el uso de guías o talleres diseñados por los mismos educadores. De igual forma, con el riesgo de ser autor, diseñador y editor al mismo tiempo, eso trae problemas como carecer de evaluación de pares, reproducir errores conceptuales o de edición en los materiales diseñados.

9.3.1 Para el caso español

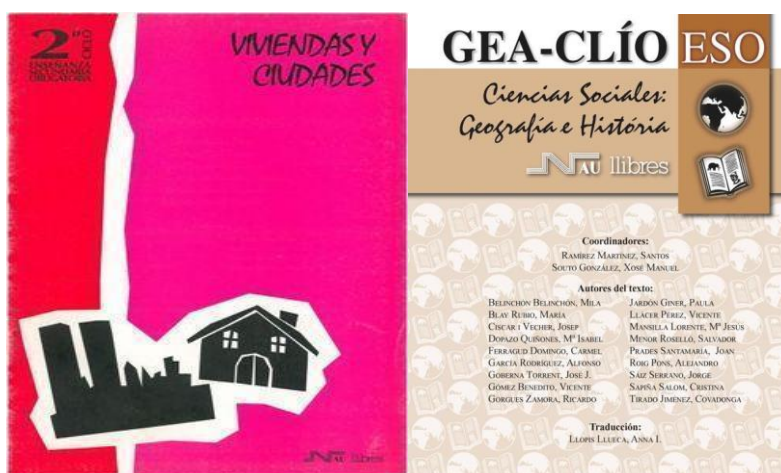
Como se ha mencionado, España es el país de Hispanoamérica con mayor producción de materiales de libros didácticos de ciencias sociales, geografía e historia. De hecho, es el país que cuenta con mayor número de editoriales. Destacan las que se incluyeron en el trabajo comparativo de esta investigación: SM, Anaya y Vicens Vives, además de otras como Santillana y Edelvives que amplían la oferta.

Sin embargo, desde grupos de investigación como Gea- Clío se ha hecho una reflexión crítica sobre la enseñanza y la reproducción de los materiales y libros didácticos¹⁰⁹, se expresa en este grupo que los materiales deben ser actualizados, precisos y que promuevan una visión

¹⁰⁹ Para una descripción de la evolución del grupo ver el capítulo 4 o el artículo de Ramírez y Souto (2017) Gea-Clío. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En: Ramírez, García y Souto (Org.). *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica el aula* (pp. 153-173). Nau Llibres.

plural y crítica de la historia y de las ciencias sociales. Expresan el daño que hacen en la escuela los libros que contienen una visión sesgada, eurocéntrica o que simplifica los acontecimientos históricos y sociales. Por ello, abogan por una mayor diversidad de enfoques y perspectivas que se ha visto reflejada en el interés de desarrollar materiales didácticos propios que ajusten a las experiencias de los educadores y a las prácticas en el aula.

Fotografía 31. Algunos de los materiales didácticos elaborados por el grupo Gea – Clío, que tienen una perspectiva de enfoque de la enseñanza de la ciudad en la escuela

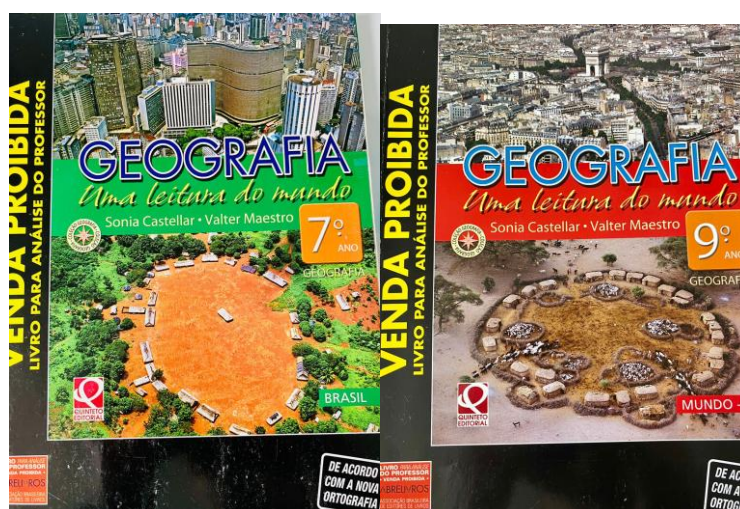


Fuente: Grupo Geo-Clío (2012).

9.3.2 Para el caso iberoamericano

Se ha podido conocer la experiencia desde Brasil y desde Colombia. En el caso brasileño, grupos como GEPED – *Grupo de pesquisa em educação e didática da geografia*, de la Universidad de Sao Paulo, todos los profesores han participado en elaboración de libros didácticos para primaria y secundaria, donde el componente de la ciudad es significativo y el rol de la geografía es central a partir de la escuela francesa en la cual se siguen marcando los libros didácticos brasileños.

Fotografías 32 y 33. Portada de los libros de texto brasileños elaborados por integrantes del grupo GEPED donde se aprecia el enfoque de ciudad y territorio



Fuente: Grupo GEPED, Universidad de Sao Paulo (2009).

Para el caso colombiano no se ha visto una producción específica de materiales didácticos de base en los grupos de investigación en enseñanza de la geografía del país. Sin embargo, integrantes del grupo Geopaideia como el autor de esta investigación, los profesores Luis Guillermo Torres, Nubia Moreno, Elsa Amanda Rodríguez, Olga Romero y Liliana Rodríguez Pizzinato, han trabajado como autores de libros de texto en editoriales como Santillana, Norma, Voluntad, Vicens Vives, y Libros y Libros.

En la actualidad, hay un interés de este grupo de investigación por indagar sobre cómo se elaboran y producen estos materiales didácticos, pero, sobre todo, cómo resignificar su rol y funcionalidad en la enseñanza escolar cuando, como lo plantean los integrantes del grupo Gea-Clío, sean pertinentes y respondan a las necesidades de la escuela y de los estudiantes. En ese sentido, dentro del marco de la elaboración de la serie de libros de los 30 años del grupo de investigación Geopaideia¹¹⁰, uno de ellos se enfocará en la producción de materiales didácticos y la experiencia del grupo en este ejercicio investigativo, que se convierte en un horizonte para plantear futuras investigaciones asociadas al rol del libro de texto, y superar las críticas que lo desconocen y lo desprecian sin tener la capacidad de revisión y participar en su producción e implementación en la escuela.

¹¹⁰ Las publicaciones disponibles a la fecha pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://geopaideia.org/publicaciones2/>

9.4 Una propuesta para la enseñanza de la ciudad en la escuela

Como marco final de esta investigación, y a partir de identificar los diferentes niveles para comprender en qué momentos y lugares se fractura el proceso ideal de la enseñanza de la ciudad desde los teóricos hasta cómo aprenden y viven los estudiantes la ciudad, se planteó un ejercicio estructurado en dos fases. La primera fase ahonda en la formación docente como eje estructural de cualquier cambio de proceso, en el cual debe apoyarse a los educadores innovadores. En ese sentido, gracias a la invitación de la Universidad de los Andes en convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá para hacer cualificación y formación permanente a los profesores del Distrito Capital, participé en los años 2022 y 2023 en la realización de talleres para fortalecer las prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias sociales que quisieran involucrarse en la estrategia y cómo aplicar nuevas formas para aprender y enseñar geografía.

Es así, como me apoyo en esta investigación doctoral para plantear unos talleres que se realizaron durante tres meses de 2022 y tres meses de 2023 para abordar temáticas asociadas a *polis*, *cívitas* y *urbs* y cómo desarrollar mejores prácticas de enseñanza de la ciudad en la escuela. Se trata, en esencia, de aplicar los conocimientos adquiridos en el desarrollo de la investigación a un estudio de caso, lo que permite verificar o refutar las conjeturas que hemos manejado sobre el aprendizaje que se realiza sobre el entorno urbano.

La segunda fase, consistió en implementar un taller en la institución educativa General Santander con los estudiantes que habían participado en el instrumento que se diseñó para analizar el nivel cinco, sobre cómo aprenden la ciudad los estudiantes. Este taller se estructuró pensando en *polis*, *cívitas* y *urbs* teniendo en cuenta que dos profesores de dicha institución educativa también participaron en los talleres de formación docente que se desarrollaron en la Universidad de los Andes. Y a partir de este instrumento, poder identificar si hubo una mejora en los procesos de concepción de la ciudad, y si se logran superar esas visiones que están más cargadas desde el conocimiento, las experiencias y vivencias de los jóvenes y no necesariamente desde lo que aprenden en la escuela.

9.4.1 Los talleres desarrollados con los profesores

Los talleres se diseñaron para trabajar con profesores que manifestaron interés en mejorar sus prácticas de enseñanza en el aula para responder a las necesidades de la institución

educativa. Se utilizaron títulos y temáticas que fueran llamativas y a partir del número de inscripción de los profesores se planteaba su orientación hacia temáticas que respondieron a *polis*, *civitas*, *urbs* y cómo enseñar ciencias sociales en la escuela.

Tabla 35. Talleres propuestos para profesores de la Secretaría de Educación de Bogotá

Taller	Objetivo	Categoría articuladora
Estrategias para desarrollar pensamiento crítico en la escuela	Abordaje de los derechos, deberes y responsabilidades para la construcción del espacio público en perspectiva ciudadana	<i>civitas</i>
Educación en ciencias sociales desde las necesidades de la ciudad latinoamericana	Procesos de formación docente, recuperación de valores ciudadanos e índices de violencia en Latinoamérica y Colombia: ¿Cómo desarrollar prácticas que promuevan la responsabilidad social?	<i>civitas</i>
¿Cómo conectar la educación con el mundo de hoy? Alternativas para resolver vacíos geográficos en la escuela	Propuestas curriculares vinculadas con los valores ciudadanos, la articulación con el trabajo y el concepto de ciudadanía.	<i>Polis</i>
Alternativas para resolver vacíos geográficos en la escuela	Estrategias para mejorar la enseñanza de la ciudadanía tomando en cuenta los vacíos sobre el saber geográfico, sus implicaciones en la sociedad y sus posibilidades para la resolución de conflictos	<i>Polis</i>
Literatura y ciudad	Abordaje de textos y novelas europeas, asiáticas, americanas y africanas para construir ejemplos de lectura de la ciudad y enseñar ciencias sociales desde las experiencias urbanas	<i>Urbs</i>
Cómo utilizar infografías para aprender ciencias sociales	Uso de la imagen como recurso de aprendizaje de las formas urbanas y los edificios públicos. Construcción de materiales didácticos gráficos en internet y graficación de información mediante infografías	<i>Urbs</i>

Fuente: Elaboración propia.

Es así, como el primer taller que se plantea está asociado a estrategias para desarrollar pensamiento crítico en la escuela y en ese sentido se habla de la importancia de abordar temas como derechos y deberes, responsabilidades con el espacio público y prácticas ciudadanas. Se

entiende el pensamiento crítico como el desarrollo de habilidades de argumentación, toma de decisiones y el fomento del trabajo cooperativo y la independencia intelectual. De forma que este es una capacidad útil para independizarse de los juicios ajenos, reflexionando sobre la sociedad y participando en ella (Torres y Solbes, 2014).¹¹¹

Fotografía 34. Pieza publicitaria diseñada por la Universidad de los Andes para promocionar el taller con los profesores del Distrito Capital



Encuentro Presencial

CONSTRUCCIÓN DE RUTAS DE APRENDIZAJE EN MEDIA Y SU IMPLEMENTACIÓN EN AULA (ÁREAS Y DESEMPEÑOS)

La **Universidad de los Andes** te invita a participar en los talleres:

► **¿Cómo desarrollar pensamiento crítico en el aula?**

Objetivo del Taller: Ofrecer acciones que promuevan el pensamiento crítico en la escuela.

Conferencista: Mario Fernando Hurtado Beltrán

Geógrafo, Magíster en Estudios Políticos, Doctorando en Didácticas Específicas. Gestor de proyectos, asesor y consultor en educación en temas de formación de talento humano, currículo, programas académicos, sistemas de evaluación y seguimiento, y proyectos de investigación. Estructurador de programas, proyectos, eventos y procesos académicos, profesor universitario en pregrado y maestría, en áreas de geografía, pedagogía, estudios sociales, currículo, evaluación y de edición. Editor y autor de libros de texto. Fue co-creador y editor de *Semana Educación*. Columnista en el periódico *El Nuevo Siglo*. Miembro de grupo de investigación Geopaideia.

Dirigido a: Docentes y Directivos Docentes de las Instituciones Educativas del Distrito

Lunes 17 de julio de 2023
Hora: 8:00 a.m. a 10:00 a.m.
Lugar: Universidad de los Andes
Dirección: Cra. 1 N° 19 - 20
Salón: RGD_005

Contacto: Luz Adriana Gamboa Fajardo
Correo: la.gamboa@uniandes.edu.co







Universidad de los Andes | Vigilancia Minieducación

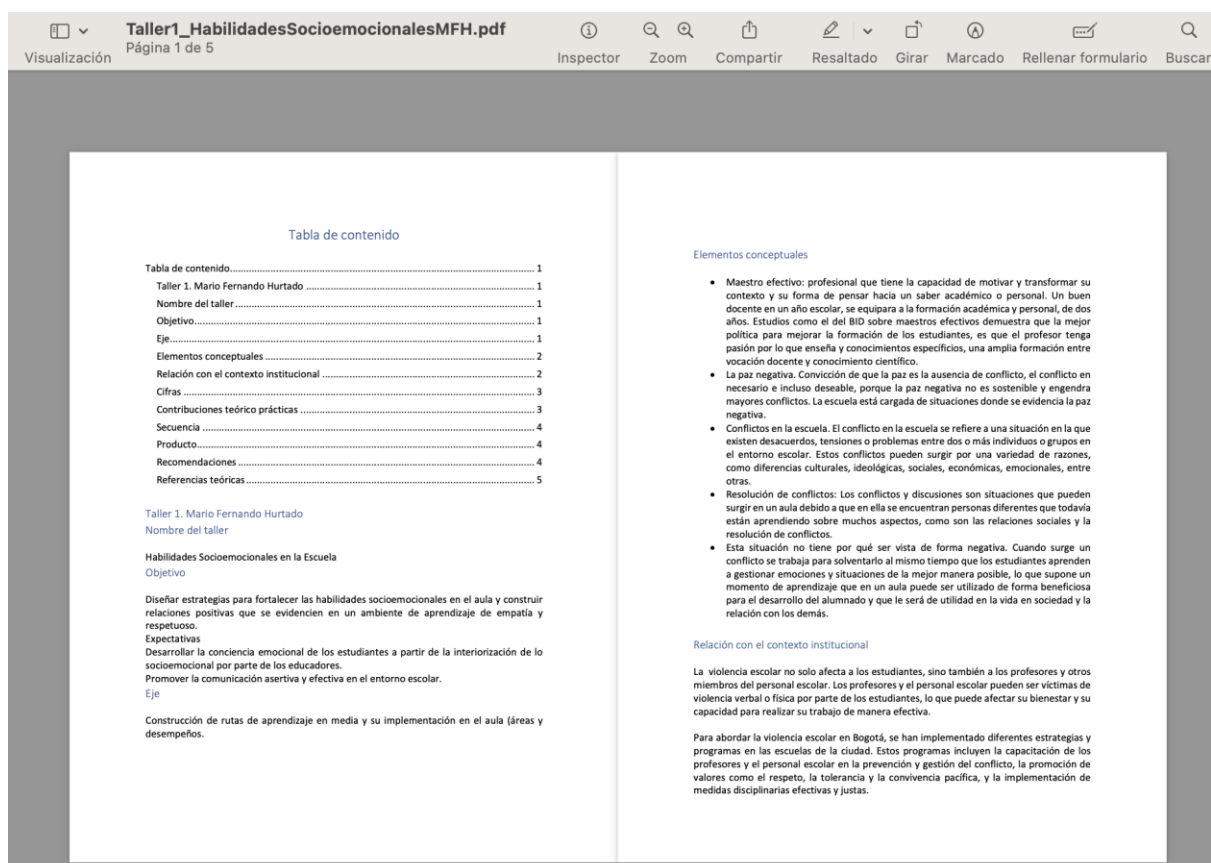
Fuente: Universidad de los Andes (2023).

El siguiente taller, con énfasis en la *civitas*, trató sobre cómo conectar la educación de las ciencias sociales con las necesidades sociales de la ciudad latinoamericana. En este taller,

¹¹¹ Una perspectiva diferente, enfática en el compromiso de la transformación social desde el paradigma crítico-social marxista, es legible en Carr y Kemmis (1988). Una crítica reciente del pensamiento crítica como habilidad intelectual es la de Martínez y Guachetá (2020).

se abordaron temáticas como los procesos de formación docente y su relevancia, cómo recuperar los valores ciudadanos en la escuela a partir de evidencias sobre índices de violencia en Latinoamérica y en Colombia tanto en la escuela como a escala nacional, y cómo poder desarrollar prácticas que promuevan la responsabilidad social y el compromiso ciudadano por parte de los estudiantes.

Fotografía 35. Presentación de la primera parte del taller, habilidades socioemocionales en la escuela



Fuente: Elaboración propia.

Los talleres tuvieron una estructura en la cual se planteaba un objetivo, un eje de énfasis, aporte de elementos conceptuales, establecimiento geoespacial con el contexto institucional, se presentaban cifras de evidencia, y se planteaban soluciones teórico prácticas con el desarrollo del taller.

Para el taller “Habilidades socioemocionales en la escuela”, se diseñaron estrategias para fortalecer las habilidades socio emocionales en el aula y cómo construir relaciones positivas que evidencien un ambiente de aprendizaje, empatía y respeto. Lo anterior toma en

cuenta los planteamientos del educador como individuo performático cargado de emociones, inspirador del aprendizaje mediante el apasionamiento y la preocupación por el aula en tanto microespacio donde se interactúa emocionalmente posibilitando la negociación del conocimiento en un complemento razón-emoción (Hargreaves, 1998; Henao, et al. 2016).

De manera que se abordó el cómo desarrollar la conciencia emocional de los estudiantes a partir de la interiorización de la situación emocional de los educadores, para poder promover una comunicación asertiva y efectiva en el entorno escolar, para ello se habló de construcción de rutas de aprendizaje en educación media y su implementación en el área de geografía.

Un tercer y cuarto taller se enfocaron en la *polis*, y se denominaron: “*Cómo conectar la educación con el mundo de hoy y Alternativas para resolver vacíos geográficos en la escuela*”.

Fotografías 36 y 27. Inicio de la planeación del taller Conectar la educación con el mundo de hoy

Tabla de contenido Tabla de contenido..... 1 Taller 3. Mario Fernando Hurtado 1 Nombre del taller 1 Conectar la educación con el mundo de hoy 1 Objetivos 1 Eje 1 Elementos conceptuales 1 Relación con el contexto institucional 2 Cifras 2 Contribuciones teórico – prácticas..... 3 Secuencia 4 Producto 4 Recomendaciones 4 Referencias teóricas 5 Taller 3. Mario Fernando Hurtado Nombre del taller Conectar la educación con el mundo de hoy Objetivos Un taller orientado a los profesores para que puedan en sus clases • Diseñar propuestas curriculares en la escuela. • Recuperar los valores ciudadanos en la práctica docente. • Articular la formación en la escuela con la vida profesional. Eje Construcción de rutas de aprendizaje en educación media y su implementación en el aula Elementos conceptuales • Proporción de los conceptos de educación para el desarrollo sostenible en declaraciones de programa por país. • Los conceptos de ciudadanía por país. Relevancia en el contexto AL. • El currículo	como la violencia, el acoso, la discriminación y la corrupción, es porque al enseñar valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad, la escuela puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales para evitar y manejar situaciones de conflicto y violencia. Incluir en las apuesta curriculares los valores ciudadanos pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales que deberá tener en su vida para construirse como un ciudadano con cultura de paz. Esas habilidades pueden ser la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la toma de decisiones responsables. Estas habilidades son esenciales para el bienestar emocional y social de los estudiantes, y también son importantes para su éxito académico y profesional. Secuencia Preguntas orientadoras 1. ¿Es relevante el currículo en la formación escolar? 2. ¿Qué valores ciudadanos se deben abordar en la escuela? Trabajo en grupos de tres para socializar las respuestas Presentación a grupo de currículo y valores ciudadanos. Tercera pregunta ¿Cómo implementar los valores en la escuela? A partir de esta respuesta de hace la presentación. Los asistentes deben tomar nota de lo que consideren relevante. Se cierra con las intervenciones a partir de las reflexiones sobre implementación curricular y valores ciudadanos. Producto Las actividades desarrolladas con las preguntas orientadoras, hará que cada educador construya un corto texto con los propósitos de incorporar un proyecto curricular en sus programas. Independiente del área de formación, incorporar en su planeación los espacios con el equipo para definir la apuesta curricular y las misiones del año escolar, con la incorporación de los valores ciudadanos. Hacer un listado corto de los valores ciudadanos en la escuela y justificar por qué son relevantes y que acciones podrían trabajarse para reducir la violencia. Recomendaciones Este ejercicio deberá acompañarse con un seguimiento para identificar si se han podido implementar las acciones concretas.
---	---

Fuente: Elaboración propia.

El tercer taller se enfocó en cómo diseñar propuestas curriculares en la escuela que tuvieran en cuenta los valores ciudadanos, la articulación con el trabajo y el concepto de

ciudadanía, su relevancia para el país y para América Latina. Los objetivos estuvieron en recuperar las prácticas políticas en la escuela y articular la formación con la vida profesional.

A partir de grupos de trabajo con los profesores, se abordó cómo crear currículos que incorporen la construcción política y el fortalecimiento de los valores ciudadanos, esto retomando parte de la producción asociada a la ciudad educadora (Ramírez, 2011) y las claves de democratización política desde la problematización del lugar (Sevilla, 2013; Sáenz, et al. 2022). Durante los talleres, se manifestó la forma en que se puede abordar la participación política y el empoderamiento de los jóvenes a partir del trabajo comunitario desde la asociatividad, y de formas donde desde el conocimiento de la ciudad pudiesen desarrollar prácticas ciudadanas y políticas vinculadas a acciones que buscan reducir la violencia, considerado por los educadores como el mayor problema que se presenta en las escuelas de Bogotá.

En el cuarto taller, denominado “alternativas para resolver vacíos geográficos en la escuela”, se tiene en cuenta el rol de la *polis* y cómo desarrollar estrategias para mejorar la enseñanza de la geografía en la escuela. A partir de reflexionar sobre los vacíos geográficos y sus afectos en la sociedad, para comprender la relación geografía - historia y una perspectiva de articulación donde la enseñanza de la geografía fomente la resolución de conflictos. Y ayude a fortalecer la participación política a partir del ejemplo de la *polis* griega; además de cómo se pueden abordar temas de articulación entre la geografía y la historia en función de la enseñanza de la ciudad.

Los talleres cinco y seis se asociaron a la *urbs*, con una apuesta por abordar la ciudad de otra forma.

Fotografía 38 y 39. Sobre el taller La literatura como recurso para enseñar la ciudad



1. Objetivos

- ✓ Analizar distintas relaciones entre la literatura y la enseñanza de la ciudad.
- ✓ Reflexionar sobre el conocimiento de lo espacial y lo temporal a partir de la literatura.
- ✓ Potenciar el uso de la literatura como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la ciudad y de las Ciencias Sociales.

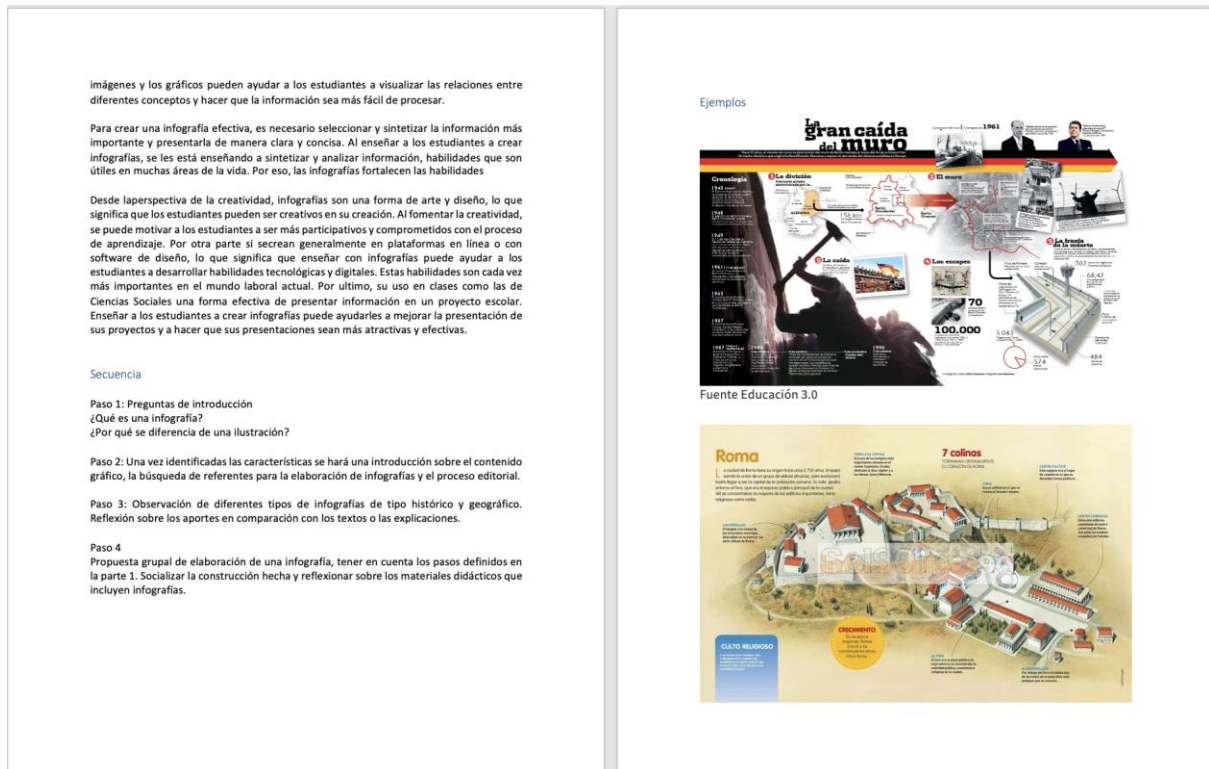
Fuente: Secretaría de Educación Distrital SED (2023).

El taller cinco, sobre cómo utilizar la literatura para enseñar la ciudad, abordó textos y novelas europeas, asiáticas, americanas, y africanas, para poder tener ejemplos de cómo se puede leer la ciudad y enseñar ciencias sociales a partir de la experiencia urbana. Se sigue el modelo explorado y validado por profesores integrantes del grupo Geopaideia como Nubia Moreno y Alexander Cely (2007; 2015; 2016), donde los profesores identificaron conceptos y temáticas propicias para articular las experiencias cotidianas de los estudiantes con la reflexión sobre los cambios y las transformaciones del espacio urbano.

El sexto taller, denominado “Cómo utilizar infografías para aprender ciencias sociales”, se basó en el uso de la imagen como material para aprender¹¹² sobre las formas de la ciudad y los edificios públicos; con el aprovechamiento de materiales que se encuentran en internet y libros de texto, en los que, a partir de imágenes de ciudades antiguas, medievales, industriales, y transformaciones del ecosistema urbano, se puede enseñar ciencias sociales en la escuela desde la *urbs*. Cuestiones que también se articularon a la presentación de información mediante infografías como recurso de síntesis y graficación textual.

¹¹² Torres, J. (2023). *Ciudad e imagen: Representaciones urbanas y sus implicaciones educativas*. Editorial Universitaria;

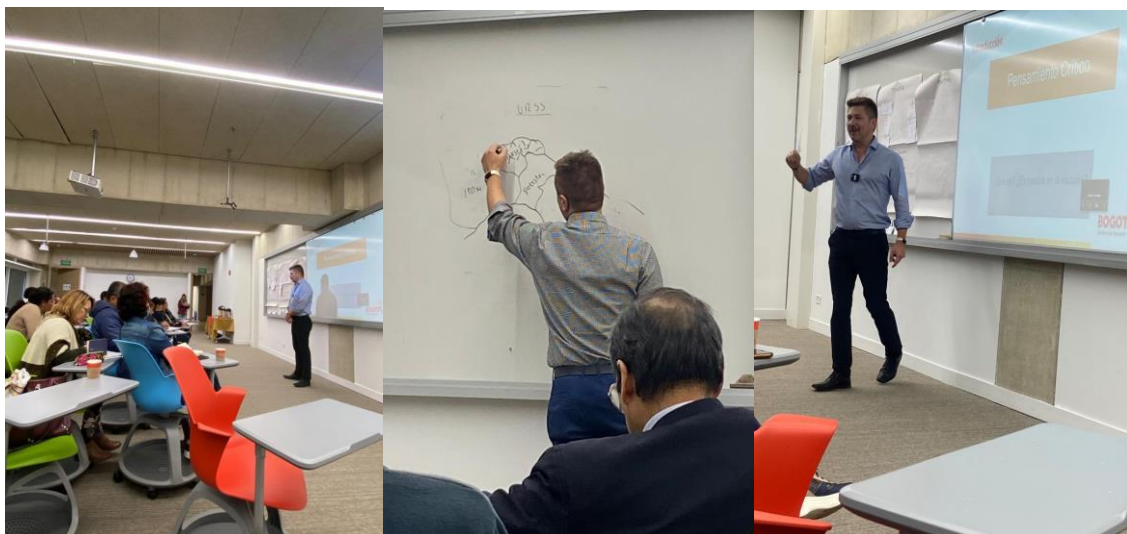
Fotografía 40. Parte del documento sobre el taller de uso de infografías



Fuente: Elaboración propia.

En las siguientes imágenes se evidencia los distintos talleres desarrollados con profesores innovadores por la Universidad de los Andes en alianza con la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

Fotografías 41, 42, 43, 44 y 45. Distintas etapas de los talleres desarrollados con los profesores innovadores de colegios distritales de Bogotá



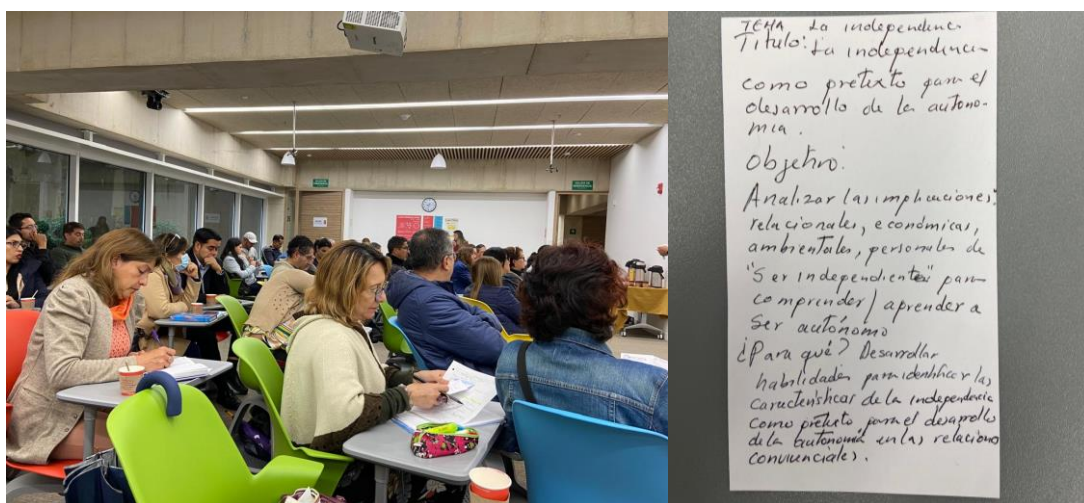


Fuente: Archivo personal.

9.4.2 Conclusiones de la experiencia con los educadores

La experiencia con los profesores se puede considerar positiva, a partir de las actividades y productos que entregaron de cada uno de los talleres, en los cuales socializaron estrategias para llevar las temáticas abordadas en el aula. Sin embargo, se hicieron evidentes ciertas limitaciones en los conocimientos que tienen los profesores y sobre todo los mitos a partir de la enseñanza de la ciudad como tal de conceptos geográficos.

Fotografías 46 y 47. Profesores elaborando sus escritos sobre cómo abordar con los estudiantes los procesos de independencia y la construcción de ciudadanía.



Fuente: Archivo propio

Como una de las anécdotas de los talleres, el 17 de agosto de 2023 a las 11:50 de la mañana se presentó un sismo equivalente a terremoto en la ciudad de Bogotá de 5,5° en la escala de Richter. Pese al suceso, la universidad decidió mantener el taller a desarrollarse ese día en la tarde. Cuando me reuní con lo/as profesores de sociales algunos me preguntaron si era cierto que después de un sismo violento cambiaba el estado del tiempo, o si era verdad la existencia de un volcán subterráneo (la cordillera donde se ubica Bogotá es de origen sedimentario y no tiene presencia de volcanes). Lo anterior evidencia que la enseñanza de la ciudad se ve influenciada por representaciones sociales creadas a partir de experiencias sociales, culturales, familiares y religiosas de los profesores, aun cuando puedan resultar contrarias con su formación académica. Lo cual manifiesta, la desarticulación de la producción académica y la enseñanza escolar influida por el sentido común de lo/as maestro/as y sus estereotipos poco confrontados con los conceptos disciplinares básicos.

Se destaca en el ejercicio, el interés de los profesores por mejorar sus prácticas en el aula y el deseo de poder enseñar la ciudad. Ese es el papel fundamental que juegan los educadores innovadores al querer transformar la escuela, y demostrar que es posible desarrollar procesos de formación para generar una transformación educativa asociada a la *polis*, la *cívitas* y el *urbs* la escuela.

Fotografías 48 y 49. Profesores socializando las experiencias del taller sobre la ciudad.



Fuente: Archivo personal

9.5 Los aportes y aprendizajes de los estudiantes a partir de la implementación de la apuesta didáctica

Para evidenciar si hubo un cambio en la propuesta de formar a los educadores y fortalecer el trabajo de los contenidos asociados a *polis*, *cívitas* y *urbs* en la escuela, se diseñó un instrumento de implementación denominado “guía de trabajo para los estudiantes de la institución educativa General Santander”. Implementada por el profesor Luis Guillermo Torres con los estudiantes de octavo y noveno grado (equivalentes a 3ESO y 4ESO), que buscó identificar elementos políticos, poblacionales, históricos y morfológicos del espacio urbano cotidiano a partir de la relación del estudiante con su colegio, con su barrio y con la ciudad, enfocado en la perspectiva que tiene de la ciudad Horacio Capel: *polis*, *urbs*, *cívitas*.

El taller se diseña para ser desarrollado durante 10 horas. En ellas, se le pide analizar procesos de la evolución poblacional de Bogotá, explicar procesos que generaron el crecimiento de la ciudad, identificar cambios que se encuentran en los tipos de vivienda, los

materiales, el transporte, y observar imágenes que les permitieran establecer relaciones de cambio y de permanencia en la ciudad. Este enfoque desde la perspectiva de la *urbs*.

Se les pide, además, utilizar herramientas cartográficas para identificar rutas de desplazamiento en la ciudad, el mapa del sistema público de transporte Transmilenio y explicar las representaciones sobre plano e imagen satelital y consultas en la web.

Para el componente de la *polis*, se abordan imágenes fotográficas de los centros de poder de la capital colombiana, como la plaza de Bolívar y espacios donde están todos los sectores de poder. En este espacio se comparan las actividades que se desarrollaban en el periodo colonial, con las actuales para identificar problemáticas, prácticas significativas, y lugares de la representación política.

Por último, desde las *civitas* se abordan preguntas que buscan responder a aspectos como uso de las ciclo-rutas, manejo de la bicicleta, apropiación del espacio público y las formas de relacionamiento en la ciudad. Se buscó que cada una de las actividades se evaluará como parte del trabajo de historia y geografía en la institución educativa. Y, dentro de los criterios de la rúbrica de evaluación se tenía en cuenta la calidad y la presentación del documento escrito por parte de los estudiantes, la consulta de información adicional, y la argumentación a las respuestas entregadas, así como el compromiso de entregar el documento a tiempo. (Ver anexo 4).

9.5.1 Análisis de la implementación de la planeación de clase

El taller lo desarrollan de forma completa 19 estudiantes. Se evidencia en la elaboración de la matriz, que un estudiante (identificado con el número 20) entregó las mismas respuestas que otra estudiante, lo cual deja claro que también los temas de honestidad en el manejo de la elaboración de los materiales siguen siendo un problema latente en las instituciones educativas escolares, así como en las universitarias. Otra problemática es la de la elaboración de las tareas por medio de sitios web automatizados, caso ocurrido con un estudiante entregó todo el taller con respuestas de Chatgpt. Es decir, el tema de claridad sobre la elaboración de las tareas es otro reto a los que se deben enfrentar los profesores en la escuela¹¹³.

¹¹³ La claridad y honestidad en la realización de los talleres y tareas es una preocupación que también se incluye en la investigación al preocuparse por la praxis escolar.

A partir de los escritos del taller entregados por los estudiantes, se creó una matriz en una hoja Excel (ver Anexo 4) en la que se sistematizan las tres variables: *polis*, *civitas* y *urbs*, a partir de las interpretaciones: ¿cómo lo conoce? ¿cómo lo identifica? ¿cómo la propia? y ¿cómo lo entiende?

Tabla 36. Sistematización de variable *urbs*, ¿cómo la conoce? ¿cómo la identifica? ¿cómo la propia? y ¿cómo la entiende?

Variable	<i>Urbs</i>			
	Lo que conoce	Lo que identifica	Lo que apropia	Lo que entiende
Aspectos de análisis	En síntesis, los estudiantes identifican cambios básicos en la estructura urbana de Bogotá de los siglos XIX, XX, XXI. Hacen referencia a la expansión urbana y describen las formas o los aspectos que han determinado el crecimiento de la ciudad. Es decir, abordar conceptos de morfología urbana es sencillo con un plan de trabajo definido en una unidad didáctica. Más de la mitad de los estudiantes evidenciaron conocimientos sobre la estructura física y funcional de la ciudad, así como el tema de orientación de calles, avenidas y lugares importantes, lo que permite una mayor apropiación espacial, así como la incorporación de los nuevos territorios de	Expresiones como “no se veían tantas construcciones como las hay hoy” o que “el transporte ha cambiado en la ciudad”, evidencian aspectos de cómo identifican a la ciudad, y desde la <i>urbs</i> como logran comprender que la expansión urbana es producto de la llegada de inmigrantes, e incorporan los aspectos que justifican esta migración, así como los problemas y posibilidades que se presentan producto del desplazamiento del campo a la ciudad. Destaca en los 19 escritos la forma como logran configurar elementos de la expansión urbana con la importancia de los ríos y la necesidad de un transporte público eficiente y seguro. De igual forma, reconocen lugares de valor histórico como la plaza de Bolívar y	Se logra evidenciar cómo los estudiantes articulan experiencias familiares y cotidianas con la expansión de la ciudad. Es decir, que relacionan en espacio vivido con el concebido. Los problemas del transporte, y los aspectos de movilidad. De igual forma, se evidencia una mayor identificación del reconocimiento de la ciudad a partir del uso de herramientas digitales como <i>Google Maps</i>. También reconocen y articula el espacio público como un lugar para las protestas y las manifestaciones que configuran las prácticas políticas en la ciudad. En este sentido, se aprecia una articulación de	El nivel de apropiación o cómo entienden el espacio urbano no es tan evidente. Los estudiantes cumplen con las respuestas, pero no se aprecia un interés por ampliar y profundizar. Sin embargo, en algunos estudiantes destaca el análisis que hacen de los sucesos históricos, con el cambio urbano que tiene la ciudad, el sorprendente crecimiento urbano y la necesidad de romper las brechas que se ven en la ciudad, entre la población rica y la pobre, entre centro histórico y la periferia, y entre las zonas desarrolladas y las zonas

	expansión metropolitana. La mayoría de los estudiantes responden a las actividades solicitadas en el documento, pero sólo tres de 19 estudiantes muestran mayor interés en ampliar la información que se ha solicitado.	los edificios históricos del centro de la ciudad.	<i>urbs</i> , con <i>cívitas</i> y <i>polis</i> , es decir un mayor acercamiento a esta concepción de la ciudad.	marginales.
Comentarios de los estudiantes	- Sobre la orientación: “Es fácil ir por su trazado en cuadrícula y nomenclatura, las carreras corren de norte a sur de forma paralela a los cerros orientales” “la mejor forma es saber cómo funcionan las direcciones en Bogotá, si aumenta el número de la calle vas hacia el norte y si disminuye vas hacia el sur, teniendo en cuenta eso se te va a facilitar ubicarte” “Vemos cómo a lo largo del tiempo Bogotá va creciendo, expandiéndose tanto en población como en terreno, con el paso de los años evolucionaron en los barrios, las industrias y el transporte” “Bogotá es una	“lo que es para admirar de mi ciudad es la cantidad de personas que acogen de todas las partes del país para brindarles un trabajo, un estudio, hasta muchas veces un mejor futuro” “El río San Agustín y el río San Francisco fueron los ríos que rodearon a Bogotá cuando se comenzó a expandir” “El crecimiento de las estructuras y la mano de obra que se necesita generó que creciera la población por el estilo de vida y el trabajo que este ofrecía, aumentaron los territorios urbanos y vías de transporte” “Podrías visitar el chorro de Quevedo ubicado en el centro de Bogotá allí podrás encontrar diversidad de cosas interesantes como el origen de la chicha en Colombia, historias sobre ese	“Para ubicarte en Bogotá puedes usar fácilmente el Google Maps, o también puedes tener puntos de referencia como los cerros orientales que se extienden de sur a norte” “La mejor manera que le recomiendo para llegar a los lugares recomendados es instalar la aplicación Wase si va en carro, si va a pie la aplicación Google Maps” “La plaza sirve como lugar de encuentro para manifestaciones, celebraciones cívicas y encuentros culturales” “Los cambios en los medios de transporte en Bogotá fueron en parte por más comodidad o	“Bogotá es una ciudad espectacular ya que a pesar de todo lo negativo y todas las desigualdades que existen, existe mucho contraste tanto en lo social como en lo económico a pesar de eso siempre hay oportunidad para todos”

	ciudad grande, que tiene muchas oportunidades laborales y de estudio, es un lugar turístico donde se pueden encontrar edificios históricos” • “Se comenzaron a construir vías de transporte y también comunicación, servicios de electricidad y alcantarillado, tipos diferentes de viviendas y edificios para oficinas del gobierno”	lugar” • “La plaza de bolívar es importante por su ubicación central por su valor histórico como espacio público emblemático, por su desarrollo arquitectónico y social es un espacio donde se hacen diferentes actividades como manifestaciones y eventos culturales. • “te recomendaría visitar algunos lugares de Bogotá como el museo del oro, la casa de la moneda, museo de Botero, en centro, Monserrate, museo militar”	modernización o para que entren más personas a estos, también con el fin de que no contaminen el medio ambiente”	
--	---	--	---	--

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación.

Tabla 37. Sistematización de variable civitas, ¿cómo la conoce? ¿cómo la identifica? ¿cómo la propia? y ¿cómo la entiende?

Variable	Civitas			
Aspectos de Análisis	Lo que conoce	Lo que identifica	Lo que apropia	Lo que entiende
	Los estudiantes demuestran conocimiento sobre el papel del espacio público como fundamental para el esparcimiento, las prácticas culturales, y las prácticas cívicas. Reconocen derechos y deberes que tienen los ciudadanos sobre el espacio público, pero más allá de las plazas o de los	En general, los estudiantes logran identificar características distintivas de los espacios públicos, con el colegio, con el barrio, y con la ciudad. Logran reconocer edificios emblemáticos, diferencias entre la arquitectura colonial y la moderna, así como caracterizar lo que ocurre en el	La apropiación sobre los espacios públicos se evidencia en la mayoría y puede ser el resultado del trabajo de la capacitación docente y de los talleres implementados. Los estudiantes describen los espacios públicos como “puentes culturales y sociales”,	A partir de la actividad se evidencia que hay una reflexión sobre cómo apropiar los espacios públicos, entender que si bien tenemos derechos también hay deberes. Se aprecia en la mayoría de los estudiantes como los

	lugares como parques, no se refleja una comprensión sobre todo lo que implica el espacio público y el rol que deben tener las personas en ellos. Un 40% de los estudiantes no evidencia conocimientos mínimos sobre el papel de la ciudadanía en el espacio público y en la ciudad, por lo tanto, se cree que la actividad es insuficiente para lograr la meta planteada en este aspecto, a pesar de que la mayoría haya logrado el objetivo.	espacio público. Además, la mayoría logra identificar o reconocer el espacio público como lugar de apropiación de las actividades cotidianas y culturales de las personas. Aunque no hay claridad sobre todo lo que representa el espacio público.	relacionan sus espacios cotidianos con su práctica de vida, con la forma como se relacionan con su familia, con sus amigos, y cómo viven ese espacio. Hay un reconocimiento destacado sobre la historia de Bogotá y la necesidad de relacionar la evolución histórica de la ciudad con la apropiación y los cambios culturales que han tenido los espacios públicos y no públicos.	espacios públicos son su responsabilidad, y su estado, producto de su comportamiento. Quizá si se implementaran este tipo de actividades en otras instituciones educativas, se reduciría el nivel de vandalismo, de violencia, y de falta de tolerancia que se encuentra presente en ciudades como Bogotá.
Comentarios de los estudiantes	• “es una ciudad muy bonita que necesita reparaciones y cuidados con ayudas del presidente” • “La parte cultural es muy interesante, puedes ir a museos y conocer un poco de la historia colombiana” • “Los deberes cuidar los espacios públicos, cuidar el medio de transporte, no botar basuras en las calles, respetar a las personas” • “Cuidar el medio ambiente, rechazar	• “Recomiendo conocer el centro de la ciudad y observar la arquitectura de varias casas que son muy antiguas o también observar las grandes edificaciones y edificios” • “lo que pienso de la ciudad es que es el principal centro cultural, industrial, económico y turístico más importante de Colombia” • “En la plaza de Bolívar hay distintos edificios como el palacio de justicia que opera parte de la rama judicial, el capitolio nacional es	• “Bogotá es un sitio turístico y muy bonito, tenemos muchos lugares donde podemos disfrutar de sus historias y podemos divertirnos en familia y amigos. Pero como en toda ciudad tenemos riesgos y peligros que podemos prevenir. Me la paso aprendiendo de su cultura y tradiciones” • “Bogotá es una capital llena de arte y cultura” • “en la plaza de armas de las	• “yo digo que deberíamos mejorar la contaminación y cuidar más la ciudad y no dañarla más” • “Mi ciudad es una gran ciudad que poco a poco intentaremos manejar sus inconvenientes y la convertiremos en una ciudad de ejemplo y que progresa” • “una mejor ciudad sería donde no hubiera basuras

	la violencia, igualdad a la libre expresión” • “Mi ciudad es un lugar muy bonito y lleno de turismo aunque la gente no lo cuida muy bien y lo llena de mucha contaminación”	el máximo órgano legislativo, la basílica es un edificio religioso católico, la metropolitana de Bogotá que es un directorio de policía, la primada de Colombia que es un templo de culto católico y los monumentos nacionales que son bienes interés nacional” • “Mi ciudad Bogotá es muy grande y hay un montón de cosas, hay parques, centros comerciales y hasta humedales, me parece espectacular además es muy moderna”	colonias generalmente se llevaban a cabo diversas actividades sociales, políticas y comerciales, algunas de estas actividades incluyen desfiles militares, ceremonias cívicas, mercados al aire libre, y eventos culturales como obras de teatro o conciertos”	en las calles, donde se respetaran las filas en los transportes públicos, donde la gente fuera tolerante y educada, menos ruido y más árboles” • Refiriéndose a los edificios públicos: “Como ciudadano tengo derecho a saber lo que hablan ahí adentro en debates y tener una libre elección y un deber es en manifestaciones no dañar lo del estado” • “Tenemos derecho a cualquier cosa que no sea ilegal o problemático, y nuestro deber es no dañar el barrio y cuidarlo para que no se vea sucio y dañado”
--	--	--	---	--

Fuentes: Elaboración propia con base en la investigación.

Tabla 38. Sistematización de la variable polis, ¿cómo la conoce? ¿cómo la identifica? ¿cómo la propia? y ¿cómo la entiende?

Variable	Polis			
Aspectos de análisis	Lo que conoce	Lo que identifica	Lo que apropia	Lo que entiende
	Hay un reconocimiento básico de las	Hay una identificación de los edificios, de qué es	No se evidencia una articulación entre sus prácticas	El taller sobre la enseñanza de la ciudad

	instituciones políticas y de representación que tiene el país. Sin embargo, la actividad no deja en evidencia que tan interiorizado está el conocimiento de los estudiantes sobre el rol que cumplen estas instituciones en la ciudad. Logran identificar aspectos básicos de la administración, de lo que representa cada edificio para la política de la ciudad, pero no se evidencia un conocimiento o un nivel de profundización sobre para que sirven y cómo nos representan.	lo que representan y el servicio que presta en la ciudad. A pesar de ello, el nivel de análisis es básico, y no se aprecia en los estudiantes una capacidad de explicar el rol que cumplen estas instituciones en la ciudad e inclusive el país.	cotidianas, las relaciones familiares o incluso lo que aprenden en clase, sobre las relaciones de poder y las instituciones políticas del país. Más allá de afirmar que en la plaza de Bolívar “vive el presidente”, “gobierna el presidente” o “se encuentran los senadores”, no hay un conocimiento claro sobre el rol que desempeñan en la sociedad, y las funciones y derechos que tienen ellos como ciudadanos para participar en la política de Bogotá.	desde la <i>polis</i>, es quizás donde hay más fallos. Las respuestas de los estudiantes no demuestran interiorización de lo que representan para la comunidad y la ciudadanía, la participación y el ejercicio de la política en el país. Es quizá el punto más débil que deja el instrumento diseñado, y donde se debe replantear otras formas de llevar la participación política a la escuela.
Comentarios de los estudiantes	• “la plaza de Bolívar en Bogotá es el corazón político y cultural de la ciudad algunos de los principales edificios que la rodean son el capitolio nacional la catedral primada de Colombia el palacio de justicia y la alcaldía mayor de Bogotá hoy estos edificios albergan las instituciones gubernamentales más importantes del país como el	• “En una plaza de armas se realizan actividades como desfiles militares y ceremonias oficiales y los principales edificios es la catedral y el palacio de gobierno” • “El Palacio de Justicia es símbolo del poder judicial de Colombia, es donde se encuentran todas las oficinas dependientes de la rama judicial”	• “La función de la plaza de armas era para imponer justicia” • “sus principales edificios son el palacio Liévano, el capitolio nacional y la catedral primada. Su función en la actualidad es ser un lugar donde hacer eventos culturales y sociales”	En el taller desarrollado con los estudiantes fue recurrente encontrar respuestas que mencionaban lugares a manera de lista y no como un texto continuo, lo que evidencia la poca profundización en las respuestas respecto al

	congreso la corte suprema de justicia y la alcaldía”			papel que cumplen las instituciones y edificios listados.
--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación.

9.6 Apuestas de divulgación

Después de realizar los talleres con educadores innovadores, y antes de implementar la estrategia del nuevo taller para identificar los aprendizajes de los estudiantes en el aula, se presentaron los avances de la tesis con el fin de ampliar el espectro de análisis y recibir recomendaciones de pares académicos acerca de las conclusiones que se iban destacando en la investigación. Los eventos en Colombia (Ibagué, Florencia) en el exterior Brasil (Sao Paulo, Riberão Preto, Goiânia) España (Valencia) Chile (La Serena) se detallan a continuación, además de las producciones académicas realizadas en este tiempo.

Fotografía 50. Presentación del por qué polis, civitas y urbs en la enseñanza de la ciudad en la escuela. Universidad de la Amazonía, Florencia Caquetá, selva del Amazonas



Fuente: Archivo personal.

En las fotografías 50 y 51, se puede apreciar la socialización de los avances de la investigación en la Convención Nacional de Geografía de 2023 que se realizó en la Universidad de la Amazonia en Florencia Caquetá. En este ejercicio se realizó una integración con la Tesis

doctoral del profesor Luis Guillermo Torres quien también aborda el tema de la ciudad desde la perspectiva del uso de la fotografía, y en ese sentido, se apoyó en el educador e investigador para poder realizar la implementación de los talleres en la institución educativa en la que trabaja, y articular los dos productos de investigación en una propuesta para la enseñanza de la ciudad en la escuela..

Fotografía 51. Socialización de los escritos hechos por los estudiantes de Valencia y Bogotá a profesores de Ciencias Sociales de todo el país en Florencia, Caquetá. Selva del Amazonas.



Fuente: Archivo personal

En la articulación de la presente investigación con los intereses del profesor Luis Guillermo Torres se han alcanzado algunos resultados empíricos divulgados en diferentes medios académicos. Estos resultados demuestran la necesidad de articular las investigaciones doctorales para generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudad y en la escuela. A continuación, se señalan algunas de estas publicaciones y articulaciones académicas.

Tabla 39. Producción académica del autor con motivo de divulgación de la investigación

Titulo	Contenido y relación con la tesis
The Social Sciences Curriculum in Colombia. A Proposal for Strengthening of Geography Teaching in the Country.	Problematiza la usencia de criterios de educación geográfica en los currículos escolares colombianos. Propone articular ejes conceptuales y metodológicos para la resolución de problemas socioespaciales de las diferentes realidades locales.

114	
Una estrategia para enseñar la ciudad en el área de Ciencias Sociales ¹¹⁵	Trata la importancia de la ciudad como categoría para comprender procesos espaciales, temporales y culturales. Expone la necesidad de incorporar la categoría al currículo escolar dada su pertinencia en las ciencias sociales.
Espacios de enseñanza no formal. Reflexiones sobre una práctica educativa desarrollada en Brasil en tiempos de pandemia. ¹¹⁶	Se enfatiza en la importancia de lugares urbanos para la enseñanza de procesos históricos y espaciales como es el caso de la migración italiana en la constitución de municipios del interior del estado de Sao Paulo.
Imaginarlos y representaciones respecto a la ciudad: rutas para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los espacios urbanos. [En prensa]	Se postula el eje central las representaciones de la ciudad para abordar los contenidos disciplinares de la geografía y de los procesos urbanos
La ciudad su pertinencia didáctica y su inserción en el currículo escolar colombiano. ¹¹⁷	Artículo que salió dentro del marco del AUPDCS de 2023 aborda las posibilidades de la enseñanza de la ciudad a partir de polis, civitas, urbs y su articulación con las concepciones que construyen los estudiantes sobre la imagen de la ciudad.
La pertinencia de la literatura y la imagen en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. ¹¹⁸	Se propone la imagen y las novelas como recurso de articulación de la ciudad y la experiencia de los estudiantes a nivel de representación y análisis de los lugares.
De los teóricos, en cómo enseñar la ciudad, a lo que aprenden los estudiantes: la ruta de la geografía escolar en España y Colombia. ¹¹⁹	Se expone parcialmente los resultados de la tesis en el análisis de la producción teórica, la producción didáctica y las prácticas escolares en instituciones educativas de Valencia, España y Bogotá, Colombia
Las tradiciones sobre la enseñanza de la ciudad en la escuela, un análisis desde polis, civitas y urbs. [En prensa]	Texto próximo a publicarse en la revista Punto Sur de la Universidad de Buenos Aires, que sintetiza la experiencia

¹¹⁴ Hurtado, M. y Torres, L. (2021). The Sociales Sciences Curriculum in Colombia: A Proposal for the Strengthening of Geography Teaching in the Country. En S. Vanzella, M, Garrido y N, Moreno [Edit.], *Geographical Reasoning and Learning*. Springer Editorial.

¹¹⁵ Hurtado, M. y Torres, L. (2020). Una estrategia para enseñar la ciudad en el área de ciencias sociales. *Anekumene*, (19), 54–67. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2020.num19.13599>

¹¹⁶ De Carvalho Filho, O., Teodoro de Carvalho, R., Nardi Gomes, D., Hurtado, M., y Coelho Lastória, A. (2024). Espacios de enseñanza no formal: reflexiones sobre una práctica educativa desarrollada en Brasil en tiempos de pandemia. *Anekumene*, (24), 61–72. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/21417>

¹¹⁷ Hurtado, M., Torres, L., Moreno, N. y Cely, A. (2022). La ciudad: su pertinencia didáctica y su inserción en el currículum escolar colombiano. En J. Bel., J. Colomer. y N. de Alba [Coord.] *Repensar el currículum de Ciencias Sociales*, pp. 237-244. Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.

¹¹⁸ Hurtado, M., y Torres, L. (2019). La pertinencia de la literatura y la imagen en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. En M. Barroso., A. Dias., y de Alba, N., Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

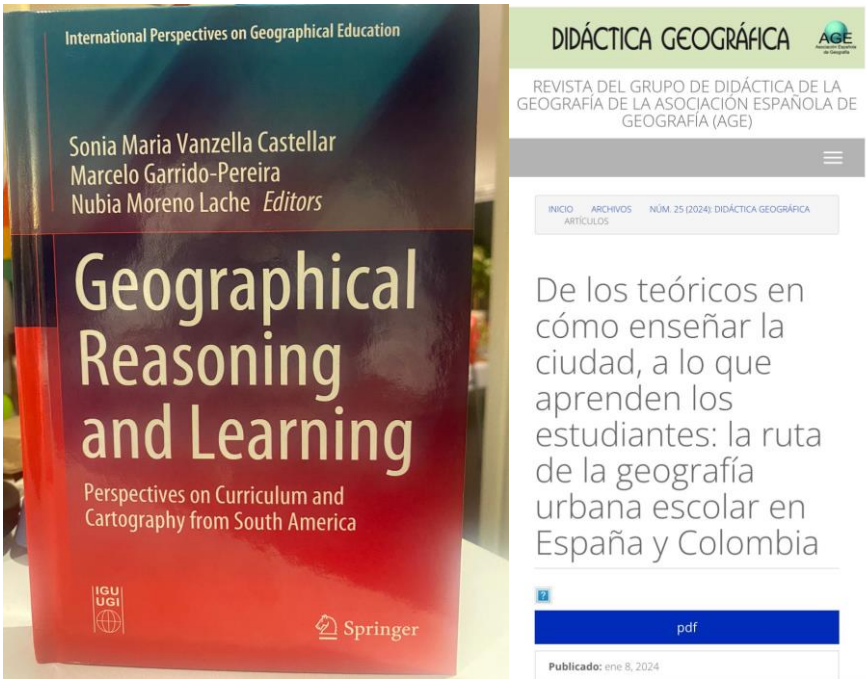
¹¹⁹ Hurtado, M. (2024). De los teóricos en cómo enseñar la ciudad, a lo que aprenden los estudiantes: la ruta de la geografía urbana escolar en España y Colombia. *Didáctica Geográfica*, 25, pp. 159-179. <https://doi.org/10.21138/DG.703>

	de capacitar profesores innovadores para mejorar las prácticas de la enseñanza de la ciudad en la escuela.
--	--

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, hasta el presente se han publicado durante el proceso de la investigación doctoral ocho artículos, cuatro para libros y cuatro para revistas, de forma individual, en alianza con colegas colombianos y brasileños y publicados los libros en Londres, Valencia, Lisboa y México; las revistas en Bogotá, Buenos Aires, Madrid. Lo que habla de una forma de divulgar los avances de la investigación a escala iberoamericana y que pretende seguir aportando a la forma como se enseña la ciudad en la escuela.

Fotografías 52, 53, 54 y 55. Artículos publicados que socializan distintos aspectos sobre la enseñanza de la ciudad desde la investigación doctoral





Fuente: de arriba abajo y de izquierda a derecha cuatro de los artículos publicados que socializan distintos aspectos sobre la enseñanza de la ciudad desde la investigación doctoral. 1. Libro de editorial Springer 2021, 2. Artículo en la revista *Didáctica Geográfica* 2023, 3. Artículo publicado sobre el libro del Simposio AUPDCS realizado en Lisboa 2020 y 4. Artículo en la revista *Anekumene* n°24.

9.7 ¿Por qué no diseñar una cátedra sobre la enseñanza de la ciudad?

El diseño inicial de esta Tesis doctoral estaba impregnado por el deseo de diseñar una estrategia para avanzar en la enseñanza de la ciudad desde la tríada conceptual del profesor Capel. Para ello era preciso identificar las debilidades del proceso de aprendizaje del alumnado y en las propuestas de enseñanza del profesorado. Se tomaron en cuenta aspectos como la resiliencia, la apropiación del espacio público, la creación de identidad, la integración y el fortalecimiento de las prácticas ciudadanas, y la reducción de las prácticas violentas.

Las evidencias encontradas en los diferentes niveles en los que se ha clasificado esta investigación, y que muestran la forma como se va deteriorando el aprendizaje sobre la ciudad desde los teóricos hasta lo que aprenden los estudiantes en la escuela, lleva una reflexión de cómo desarrollar actividades que permitan mejorar el conocimiento de los estudiantes sobre la ciudad y la apropiación de las políticas públicas y ciudadanas. Sin embargo, queda claro que

la solución menos adecuada sería el diseño o la propuesta de una cátedra para la enseñanza de la ciudad.

En el caso colombiano, desde la década del 90 del siglo XX y a partir de la Constitución de 1991, el Congreso Nacional ha implementado cátedras (generalmente sumadas al área de ciencias sociales) cada vez que ha querido abordar una problemática social; es así, como en los últimos 25 años se han creado las cátedras de afro-colombianidad, la de educación vial, la de emprendimiento, la empleabilidad, la de educación ambiental, y, por último, la cátedra para la paz. Propuestas que generan resistencia en la escuela porque representan duplicación de contenidos, crean divisiones dentro de los cuerpos docentes y se cuestiona si realmente son necesarias o si estas actividades pueden incorporarse dentro de los cursos existentes. Como lo expresa el filósofo austriaco Iván Illich “la escuela es una institución que tiene como objetivo eliminar la necesidad de su existencia” (1970, p.38), y en ese sentido la educación no se limita a la aplicación de conocimientos de cátedras específicas, sino que se trata de un proceso más amplio que involucra el desarrollo integral de los individuos y su capacidad para entender y transformar el mundo que lo rodea. Parafraseando al mismo Illich, la educación no es sólo lo que se implementa en el aula, sino que implica una serie de procedimientos y actitudes que se ponen en marcha en el momento de adoptar decisiones en el ámbito social y ciudadano.

Es por eso, que en esta investigación se propone, después de identificar los diferentes niveles y la forma como se va degradando el conocimiento hasta llegar a los estudiantes, dos aspectos relevantes: el primero, la formación de los educadores con capacitaciones y talleres permanentes, y sobre todo, tener en cuenta a los profesores innovadores, aquellos que tienen un interés por mejorar las prácticas en la escuela y por apropiarse los conocimientos de las ciencias sociales que son fundamentales en la enseñanza escolar. Segundo, la implementación de talleres en la clase de ciencias sociales que fortalezcan el conocimiento de la ciudad y donde el uso de material didáctico, de la salida de campo y de la observación sean relevantes. Esto requiere de talleres, donde se puedan elaborar recursos para desarrollar metodologías y contenidos acordes con las finalidades expresadas en concepción crítica de la ciudad desde el análisis conceptual y la participación ciudadana.

Desde la década de los 90, surgieron corrientes que han descalificado el rol de los contenidos en la enseñanza escolar y que se han orientado hacia las competencias y las

habilidades. Sin embargo, la experiencia en el ejercicio docente me ha demostrado que no es suficiente con desarrollar habilidades, y que las competencias no se pueden fortalecer si los estudiantes no tienen una estructura conceptual clara que les permita entender, orientarse, comprender el mundo en el que viven, asumir posiciones críticas, y generar espacios de interpretación y conocimiento del espacio que habitan.

Tal como se plantea al inicio de la investigación, la enseñanza en la ciudad desde *polis*, *civitas* y *urbs* se hace necesaria para generar espacios de apropiación en la escuela, con énfasis en mejorar las condiciones de vida y de aprendizaje de los estudiantes. Es por eso, que el rol de los educadores innovadores se hace relevante y se sugiere trabajar con ellos e identificarlos en cada institución educativa para poder desarrollar estrategias que permitan mejorar las prácticas de enseñanza, y a partir de allí, generar un conocimiento del espacio urbano. Como se ha visto desde el inicio del documento, el 84% de la población española y colombiana vive en centros urbanos, y si no conocemos la ciudad, la vivimos, la apropiamos, y la comprendemos, no va a ser posible desarrollar proyectos de convivencia, de respeto por la diferencia, de orientación espacial, de apropiación y sobre todo una cultura más tolerante, más receptiva y con mayor empatía.

Los instrumentos diseñados en esta investigación, sobre todo el de diagnóstico sobre qué aprenden los estudiantes, y el taller final en el cual se busca mirar qué tanto avanzaron en esos conocimientos, deja una serie de aspectos a mejorar. Pero lo que sí es evidente, es que, si se trabaja de forma focalizada el conocimiento sobre la ciudad, los estudiantes pueden desarrollar mayor conciencia espacial y reflexionar sobre el espacio público en el reconocimiento de sus derechos y deberes, y, sobre todo, convertirse en actores claves para abordar con sus familias, formas de valorar el espacio urbano, el espacio público y comprender las dinámicas de desarrollo, expansión y prácticas que se presentan en las ciudades. Como se ha señalado en capítulos precedentes, esta tarea implica el reconocimiento del pensamiento espacial que utilizan espontáneamente las personas, para desde esta base ontológica relacionarse con el pensamiento geográfico conceptual, para así desarrollar metodologías que se inserten en el pensamiento geodidáctico.

Es así, como el ejercicio, también permite identificar una articulación entre la historia y la geografía. Además, hace evidente que no es necesario crear cátedras adicionales sino

construir los espacios de forma transversal, en los programas de geografía, historia y ciudadanía para abordar la ciudad desde la propuesta que hace Horacio Capel y que inspiró esta investigación: *polis, civitas y et urbs*.

9.8 La articulación de los diferentes niveles para incorporar o mejorar la enseñanza de la ciudad en la escuela

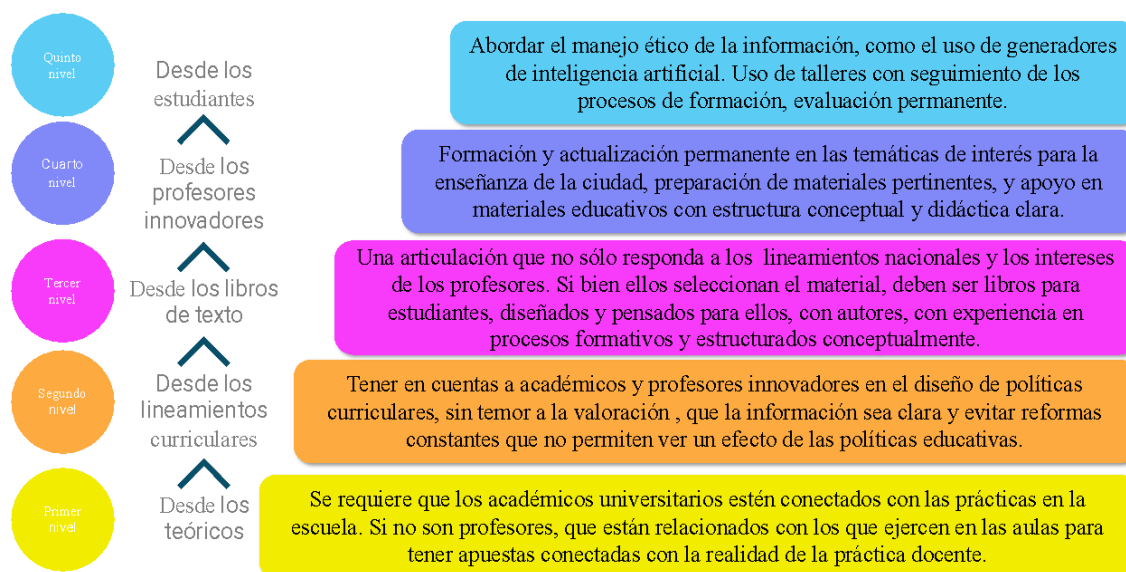
La conclusión de los niveles de análisis puede apoyarse de una propuesta que articula un proceso escalar de niveles de manera inversa, donde la base del proceso formativo es el nivel de los teóricos yendo de forma ascendente hacia los estudiantes. Pues en los resultados de la investigación se mostró la paulatina ruptura de estos escenarios de producción conceptual y su apropiación o pertinencia en la cotidianidad escolar. Esto se propone limitándose a los escenarios de análisis en Valencia y Bogotá en tanto al desarrollo de las prácticas escolares, la producción de libros de textos comerciales de estas dos ciudades y en plena conciencia del sesgo investigativo en la selección de las prácticas profesionales innovadoras.

En ese sentido, el siguiente gráfico 10 pretende mostrar cómo debería articularse el proceso de enseñanza de la escuela en el sistema educativo escolar. De tal forma, que se puedan reducir los niveles de desconocimiento sobre la ciudad y mejorar los procesos de aprendizaje, en una cadena que articule desde los fundamentos teóricos, hasta los estudiantes, una estructura de seguimiento, acompañamiento y revisión conceptual que permita mejorar las prácticas en la escuela. Sin duda, es la expresión de un deseo, pero que se ha fundamentado en la investigación realizada, que ha mostrado las falencias del modelo actual desarrollado en Colombia y España.

Es necesario resaltar la experiencia del Geoforo iberoamericano como un espacio virtual que ha permitido a educadores y estudiantes de la geografía de diferentes países, poder establecer relaciones y compartir ideas. El espacio del Geoforo¹²⁰ ha sido utilizado para poner voces en el contexto local, regional, y global de los participantes, a partir de las experiencias de intercambio de opiniones y argumentos sobre la enseñanza formal, la enseñanza no formal y la informal en distintos niveles educativos, en el contexto latinoamericano.

¹²⁰ Puede accederse a la página principal en el siguiente link: <https://geoforo.blogspot.com/>

Gráfico 10. Sistema de articulación entre los niveles, de forma ascendente de los estudiantes a los teóricos



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, abordar la enseñanza de la ciudad a partir de la tríada conceptual qué plantea Horacio Capel desde *polis*, *civitas* y *urbs*, se debe convertir en un espacio de construcción permanente, ya que una de las conclusiones de esta investigación responde a que la formación y cualificación permanente de los educadores en profesores innovadores, así como la implementación de estrategias en el aula puede ser la ruta más cercana que junto con el apoyo del desarrollo de materiales didácticos, el seguimiento de políticas institucionales y la formulación de los teóricos, puede facilitar los procesos de enseñanza de la ciudad.

Por eso, desde el origen del Geoforo como una entidad iberoamericana liderada por investigadores en España con una fuerte presencia de lo/as académico/as de Brasil, Portugal, Colombia y otros países iberoamericanos, satisfacen la necesidad de plantear una propuesta en la cual se establezca de forma permanente un espacio de divulgación de las experiencias sobre la enseñanza de la ciudad, y crear una línea de comunicación y un foro permanente que se alimenten a partir de las experiencias de la implementación de los talleres y trabajos que se abordan para resolver problemas de índole regional sobre la enseñanza de la ciudad. Un objetivo que se desarrolla para buscar reducir situaciones como la violencia, la falta de tolerancia y de sentido de pertenencia, promover el uso del espacio público, la seguridad en esos espacios, la orientación espacial, la valoración del patrimonio, el papel de las ciudades en

los contextos locales, regionales y globales, así como el papel de la globalización, entre otros aspectos.

Así que como autor de esta investigación ofrezco mi disposición para iniciar este espacio de diálogo y de debate, en el cual esas experiencias que vayamos involucrando, que desarrollen educadores en Iberoamérica, sirvan de insumos para generar espacios de construcción y reflexión sobre la ciudad, la ciudadanía, y el papel de las personas en la construcción de una sociedad iberoamericana mejor informada y más estructurada. Lo anterior tomando como referencia la deficiente articulación conceptual y práctica de los estudiantes; los defectos y potencialidades del uso de los libros texto; las oportunidades de crecimiento de los estudiantes y los profesores en los talleres de innovación educativa y la necesidad de utilizar bagajes conceptuales como los de Horacio Capel para articular los niveles de producción de conocimiento, la formación del profesorado, la elaboración de materiales didácticos y la práctica docente articulada entre el sistema escolar.

El análisis comparativo de la producción académica, las prácticas de innovación educativa y la elaboración comercial de libros de texto, deja ver las particulares experiencias en materia de enseñanza de la ciudad en Colombia y España. Pueden tomarse elementos sobresalientes en cada país, como puede ser la integralidad de la educación española al proponer abordajes morfológicos complementados con enfoques de educación patrimonial y el aprovechamiento de la configuración histórica de las ciudades. Del mismo modo, del sistema colombiano puede aprovecharse su interés legislativo de incorporar formación cívica dentro del currículo de Ciencias Sociales y algunos esfuerzos por fundamentar las prácticas educativas con referentes académicos. Cuestión que, no obstante, no solventa las deficiencias para la apropiación de conceptos y el desarrollo del pensamiento geográfico, así como la progresiva despreocupación por la enseñanza de la ciudad y a grandes rasgos de la geografía.

Chapter 10. The closure, a commitment to teaching about the city in schools

This chapter presents the conclusions of the five levels of analysis that structured the current doctoral research. Therefore, each of the items is taken up from the bibliography produced by theorists of the city to the characteristics of the learning about the city in students from Spain and Colombia. The findings also made it possible to develop a proposal for teacher qualifications for the incorporation of the categories polis, civitas et urbs and strategies for the development of didactic material. The proposal was developed in agreement with the Universidad de los Andes and the Secretariat of Education of Bogotá between 2022 and 2023.

In the same way, this project presents a proposal for intervention in the classroom and the analysis of its results when implemented with students from the General Santander school in Bogotá. This goes accompanied along with the description of the work and dissemination activities with which the research work has been complemented. Finally, the study describes a possible articulation of analytical levels of research to impact educational practices and the horizons of expectation of this proposal to optimize the conceptual learning of students, the elaboration of educational material, curricular structuring, teaching practices and landings academic production in school.

The chapter is developed in four sections. The first one articulates the levels of proposed analyses with respect to the theoretical, curricular guidelines, textbooks, innovative teachers, the articulation between innovation proposals and theory and what students learn, the above, to seek to account for the general objective of research. The second section presents the conclusions related to the role of textbooks in the teaching of social sciences, geography and city in the Spanish and Hispanic-American context. In the third instance, the proposal for the teaching of the city in the school that articulates theory with the experiences of the students from a series of workshops that were developed with teachers from the city of Bogotá interested in improving teaching practices. The fourth section gives an account of the conclusions regarding the contributions and learnings of the students once a work guide has been designed and applied in one of the institutions of the city of Bogotá. Then the academic scenarios are mentioned (congresses, meetings and publications) in which the results of the reflections led from the research exercise have been published. Subsequently, the need to design a class for

the teaching of the city involving the categories polis, civitas and urbs. Ultimately, it seeks to account for the analytical articulation of the levels addressed in the research.

10.1 The articulation between the different levels: From the theorists, national guidelines, didactic books, Innovative teachers and students

During the first eight chapters, work was done that allowed us to identify how the levels are at which the city's education is developed in the school. The first level was considered as the one of the theorists, what they write, what they propose and how they conceive the education of the city. Then, a second level we can find the national guidelines for both countries; leading us to a third level in which we identify the textbooks and the role they play in the school. The last two levels are focused on the study of innovative educators and students on how they read and live their cities, in this case Valencia and Bogotá. This last chapter, presents the findings of these comparative exercises, carried out through different types of tools such as document review, matrix design from the comparative method, interviews with educators and implementation of workshops.

We must remember that the main objective of this doctoral thesis is "To analyze the criteria of sequence and complexity in activities on the urban environment in the textbooks, the experience of innovative educators and the daily environment of the students, to build a didactic proposal that allows us to improve studies on the city in secondary school education.". In summary, we have intended to explain that, to develop critical awareness of the students that leads them to relate their everyday spatial thoughts with geographical knowledge about the city, it is necessary to address three fundamental dimensions of urban analysis: urbs, polis, civitas. On the one hand, we have seen the difficulties of developing typical concepts of the academic knowledge. On the other hand, we have explained how to develop an ideal curriculum for the most innovative teachers and how it impacts the retained curriculum. In this way we wanted to explain school praxis as a complex situation in which the emotions and desires of innovative teachers intervene, along with the spontaneous conceptions of the students, all conditioned by the development of the educational content, legislated and developed in manuals and other resources.

The hypothesis we have used indicated that the problem of the school canon, expressed in school textbooks in Spain and Colombia, uses abstract concepts of urban morphology and functionality, which makes it difficult to connect with the experience of the students. For this reason, we asked an initial question that led us to design a curricular proposal for the teaching of the city in Colombia, which contemplates the learning processes of students from a polis, civitas, urbs and the development of citizen practices. A question that formulated a desire to research as an explanatory conjecture.

In this sense, the city's teaching strategy will be presented in the school, worked at the IED General Santander school in the town of Usaquén, Bogotá, which was addressed in the methodological chapter from the observation/action method in the classrooms under the model proposed by J. Elliott. Within the proposal, there was an exercise that included training of educators in the area of social sciences. These consist of workshops organized by the District Secretary of Education and led by the Universidad de Los Andes, in which the author of the research worked as a trainer and guided the strategies depending on how to improve the teaching and learning of the city in school. This exercise of conjecture and innovation is proposed as a complement to the analyses and arguments developed in the previous levels of research to be articulated as a proposal for educational innovation and practical educational exercise.

Enseñar la ciudad en la educación escolar es un tema amplio y complejo desde la perspectiva de las didácticas específicas. En este caso, desde las ciencias sociales con un alto componente espacial (geográfico) que, como se aprecia en la investigación, requiere de un proceso de identificación sobre por qué hay una brecha entre lo que se escribe en el mundo académico y lo que aprenden los estudiantes.

10.1.1 About the theorists

Teaching the city in school education is a broad and complex issue from the specific didactics' perspective. In this case, from the social sciences with a high spatial (geographical) component that, as can be seen in the research, it requires a process of identifying why there is a gap between what is written in the academic world and what students learn.

The documentary review carried out shows a high concern of the researchers for citizenship training and critical thinking, with greater evidence in South America. In the South American case, and also increasingly in Spain, something that stands out is the revised writings of Venezuelan researchers, such as Professor Armando Santiago, with contributions such as "School geography and training in teaching of geography and earth sciences" (2013) or "The pedagogical literacy of the geographical learning" (2024) where he explains pedagogical literacy of learning to understand the complex contemporary conditions. He states that due to the validity of the teaching of geography with a nineteenth-century accent that, clinging to transmit school content, it prevents critical reasoning about the complexity of the current geographical situation.

The efforts to strengthen what they call Bolivarian education in the universities of Venezuela, focus on confronting capitalism, denouncing the environmental problems to generate a democratic, participatory and critical society. The above is an example of the disarticulation of the proposals at the theoretical level that as has been shown in chapter 4. They insist on approaches to citizen responsibility with themes usually ideologically charged and associated with radical geography. Elements that, despite being a part of the conceptual domain of the teachers, are not presented in textbooks and were not evidenced in the written elaborations of students. Even so, there is a greater conceptual dominance of these theories in the case of Spain, since in this country the disarticulation regarding citizen education makes it difficult to approach to the issues associated with the Civitas from a geographical perspective. In addition, the interviews with the teachers showed concerns to develop critical and participatory thinking in their students.

This is also linked to the academic interest in Spain to develop programs and proposals aligned to the teaching of the city and heritage education. This issue was repeatedly seen in the conceptual baggage of Valencian teachers interviewed and functions as the articulating axis of the urbs. This contrasts with the preference of Colombian teachers to address disciplinary topics that are not very closely related with morphology and with the disciplinary domains of geography.

Although it is remarkable to see the scientific production in Spain and Colombia in the field of urban geography, and in the educational and school reflections, it was evidenced in

chapter 4 that researchers are disarticulated from the classroom or their experience as professors is outdated, compared to their role as university researchers. Nevertheless, the role played by professors and research groups should be highlighted, to provide tools for debate, knowledge production and circulation of didactic material. On this note, it is important to remark the Geoforo, the Nos Propómos project and the Geopaideia research.

Another case to highlight is that the Latin American country with the highest production of educational materials that thinks about the city and its people, is Brazil. The role that the project Nos Propomos in the South American giant is significant, because several of the published research works are the product of this project in Brazilian schools. Since Redlagdeo Brazil has the largest number of research groups on the teaching of geography, and in all of them there are a significant number of books on the teaching of the city, which is usually done from the citizen appropriation and from the right to the city, a more Marxist approach that criticizes the views of transposition to the school education because of the ideological positioning of researchers.

In Colombia and Spain, challenges arise regarding inclusion, citizen participation and, above all, the knowledge of the city, its appropriation and the possibilities it offers. In the case of Spain, incorporating the themes of citizenship and politics in the teaching of school geography and in Colombia strengthening the contents and efforts on the city as heritage, place, space for learning and implementation of citizen practices. As mentioned, both in Colombia and in Spain, it is essential develop proposals that think about the city from a more comprehensive perspective that incorporates the Professor Capel's triad: polis, civitas, urbs.

10.1.2 About the guidelines

One of the pieces of evidence that emerges from the research is that the national schools' regulations have little regarding the authors and researchers of teaching the city. The particularity of the documents, either guidelines, standards, laws or curricula in both countries; they do not cite authors related to the teaching of Social Studies. The fundamental principles in Colombia and Spain focus on the development of curricula or basic learning rights designed to strengthen the citizenship, democratic participation, ensuring democracy as a form of government, and generating spaces for inclusion, equity and tolerance. These are difficult objectives to develop in school content, where there is a predominance of the forms and

functions of the city and contents of the disciplinarity of geography (urban geography, geography of the population, physical or environmental geography).

By establishing a relationship between the level of academics, versus the level of curricular guidelines there is evidence of disarticulation amongst the documents written by national academics on the teaching of citizenship, politics and the urban environment. In the Colombian case, as discussed in chapter five, the DBAs in Science were carried out by a team of researchers from the University of Antioquia without socialization with other faculties of education of social sciences. In the end, it was a kind of contract between the Ministry of National Education and such University.

In the case of Spain, the autonomy of the communities is more focused on language issues that overlook territorial identity and the presence of the migrant population establishing their own territorial and identity references. In addition, there are more modifications in the evaluation than in the contents, which when compared over the course of the latter show few transformations in the last four decades. The interest is in how with the same contents of geography and history it leads to reflections on the inclusion, participation in school, gender equity, the value of democracy and of democratic principles.

In Spain, academic studies focus on disciplinary epistemology, curricular framework, student learning, teaching culture, representations social and didactics on heritage. However, there does not seem to be any exchange of knowledge between research groups and the works are endogamous, their production is carried out within the groups that work among themselves and their students. That is why there is a need of more curricular projects that combine research and innovation. As the B Echeverría affirms: The existence of working groups with clear lines of research it is an unavoidable need to overcome over misgivings and obsolete acting styles. Even with few means, it is possible and a must to achieve the configuration of groups and the existence of lines. Within a project planning, they cannot overlook management, nor to forget the evaluation of the objectives assumed. In summary, practicing similar guidelines for action within the Departments to those obtained from the Administration (Echeverría 1996, p120)

The disconnect between what theorists write and the curricular guidelines is the result of the limited articulation between the academia and the state consultancy. In Colombia and Spain the majority of civil servants who are in the public sector in the design of educational

policies have no connection with the academia. The processes of construction of national education guidelines and policies respond more to political pressures and needs, where specific or isolated contracts are made of academics without the massive participation of academia. Unlike Brazil or Argentina where the state contracts public universities, or research groups who, in addition to coordinating the preparation of the documents, they participate in the training permanent of educators

Finally, some of the efforts of the guidelines or curriculum focus are presented as goals, skills, or competencies, but it is not indicated how to relate them to the school topics, and how to bring such contents to school. Therefore, there surges a need to identify how publishers embrace curricula and guidelines to design the educational supplies or textbooks which students and teachers will utilize in the classroom; even more so when there are differences between the reading that more seasoned teachers have on national guidelines and their contributions, as opposed to the young teachers who are more resistant to the imposition of educational policies.

10.1.3 About the textbooks

The study of the selected textbooks was limited to their textual products and graphics, but their school uses were not delved into. This issue was addressed from the case studies in interviews with teachers. The articulation between the guidelines and the textbooks is clearer because of the commitments that publishers have when getting up-to-date with respect to national guidelines and state regulations as institutional requirements, with the application of the regulations of the autonomous communities in the case of Spain, and with national reforms and classes such as the one of the peace processes in the Colombian case.

When revising the contents from Professor Capel's perspective of the city, there are differences found in the educational materials of both countries. In the Colombian case the presence of the urbs is scarce, with a few references to the urban ecosystem, the architecture, orientation, the use of plans, the concept of public space, urban transformations, functions of the city or networks of cities. In contrast, there is a strength in aspects such as citizen participation, armed conflict, conflict resolution, social inequalities, closing gaps, political participation and civic relations, which are not so articulated with its territorial spatiality. In other words, there are more topics from political philosophy in the face of the need to respond

to various social problems and their consequences for life in cities, than from the incorporation with the territory.

When comparing current books with editions from the 1980s, 1990s and 2000s they have significantly improved its graphic organization, and the use of infographics has been strengthened. However, they present difficulties in the sequence of the urban and citizenship contents. They tend to connect more from the approach of the ages of the history in successive form and not as a continuous project; but they are thematic fragmented or isolated topics. On average, the Colombian text series dedicated to topics of Polis, Cívitas and Urbs is 3.7%.

Despite gaps in sequentiality or content that is presented in a complex way, the textbooks are age-appropriate and useful in the school for learning social studies. The absence of the textbook in the Colombian school (the State does not provide the materials, but does not authorize their purchase either) results in teachers lacking materials for students to read and understand geographical concepts and processes, which added to the conceptual gaps of many teachers makes learning of geography the school and what concerns in this study of the city, lacking supportive materials.

In regard to Spain, it is evident that there is a greater presence in the school textbooks of the topics related to the city, such as its functions, forms, architectural styles and the entire role of the city in historical processes, with a clear integration between urban and ancient societies such as Egypt, Rome, Greece in 1st ESO; the medieval and colonial city, as well as health problems in 2nd ESO; the industrial city and the urban transformation in 3rd ESO; and globalization, world wars in cities, as well as urban expansion in 4th ESO. Here it is key to see how the contents of history and geography, in a geohistorical perspective both from the interdisciplinarity, where perspectives of articulation are created and a view is made from the complex systems that encompass perspectives from geography, history, and politics; as well as a disciplinary juxtaposition that differentiates the specific knowledge of each area and from the perspective of the city that can also be taught from an approach of the human and humanistic geography.

School materials are diverse. On the one hand, manuals understood as the development of school programming, which guides and determines communication in the classrooms. On the other hand, materials of various kinds that serve to broaden and deepen complex issues.

Finally, activities based on problems or learning sequences, which they propose debates and questioning of the observed reality. They are diverse materials for a teaching staff that is also heterogeneous. In this research we have detected that innovative teachers are in favor of creating their own materials, but this implies a great effort given the number of teaching hours they have.

The richness of graphics and urban aspects in Spanish textbooks is evident in specific units on the city, with the presence of illustrations and the use of cartography that illustrate form, functions, types, plans, transformations and urban ecosystems. However, political and citizen actions are not perceived as articulated into the urban environment and they are presented separately in other units. The percentage that the Spanish series to polis, civitas, and urbs is 4.16%, a higher percentage than the one dedicated in Colombian textbooks.

In the relationship between curriculum and textbooks, there is a discrepancy: according to the LOMLOE documents there is a priority for the development of practices that highlight the city, citizenship, rights and duties, but in the structure a comparison of the matrix shows that what textbooks develop the least in Spain are practices on civitas. On the other hand, they are strong in urbs, specifically the on regarding the evolution of cities, architectural heritage, urban renovation and the urban environment as an ecosystem.

Spanish historical content incorporates themes related to urbs and polis, such as the development of cities, urban characteristics, urbanization processes, the role of urban centres in ancient societies, heritage and urban changes. The curricular structure is generally maintained in all communities and the differences are more due to the language or the expansion of some local issues, but changes in publishing among communities are minimal. Regarding the articulation between theoretical and didactic books, it is not evident in the documents, even several academics question the textbook and its form of production, with the exception of cases of female authors such as Pilar Benejam (2016), Cristina Gatell (2016), groups such as GeaClío.

10.1.4 About the innovative teachers

In the case of Valencia, the educators interviewed agree that they have a city which is an open museum, from Iberian finds, through Greek, Roman, Visigoth, Arab, medieval, Indian,

republican or modern ruins. The city becomes a laboratory to understand itself, its forms, functions, history, evolution, urban practices, among other aspects. When addressing the role of politics or exercise of citizenship in the city, it is usually indicated that it is a distinct area, which another teacher assumes in the citizenship or civics program. In this sense, there is evidence of a disarticulation that can be explained from official regulations and even from the Spanish educational policies, which defined the city's education from the morphology, typology and urban functions.

Bogotá's case goes in the opposite direction from professors in Valencia. The innovative teachers take on the teaching of the city from the understanding of the perception of students' experiences in their urban journeys, the participation of social mobilizations, reflections on violence, peace building or conflict resolution. However, when being questioned about the forms and functions of the city, the answers are usually vague and the teachers themselves show a lack of knowing ways of teaching the city from architecture, heritage, morphology, the historical evolution of urban space, the needs and commitments to elaborate urban planning, and citizen actions on the use of public spaces, parks, roads pedestrian and the use of them.

The 10 interviewed teachers are innovative educators and, therefore, an exception in the educational system of both countries where it prevails the traditional teaching style or the little interested in generating a social and human transformation in their students. The objective of the activity carried out with them was to demonstrate that there are also teachers who seek to contribute to their students, from different pedagogical approaches; and not all diagnoses should be based on the generalizations or pointing out the mediocrity of educators.

The difficulties of approaching the teaching of the city in the school from the Professor Capel's perspective, are to face challenges such as: the teaching time goes from only four hours a week in Colombian public schools allocated for all social sciences, up to nine hours a week in private schools; or the diversity of the school, represented for example in Spain, with the high number of immigrant students, where language and identity aspects must be considered national and even the level of reading comprehension they possess. This is highlighted in the analysis made by V. Peris, who in 2017 presented a study on the impact it has on the failure of

student-family representations in the peripheral context and the challenges that curricular diversification represents on future plans for students.

On the other hand, it is necessary to address other diversities such as equity gender issues, family problems, the role of women in society, sexual diversity constraints, and cognitive limitations. The educator then ends up becoming a psychologist, facilitator, counselor and teacher from a comprehensive perspective, rather than teaching content or developing topics about the city. These daily events make it more difficult to comply with the required administrative requirements, such as planning, predefined regulations, national regulations and monitoring of academic activities in the school. Thus, between the various everyday events and the bureaucratic administrative procedures, the task of teaching and researching, in this case on the urban content, become very difficult to perform.

10.1.5 The articulation between innovative and theoretical teachers

Professors address efforts related to the emerging currents of geography from the spatial turn, such as imaginaries, the geography of perception, or trialectics of the space where authors such as Soja, Lefebvre, Castells, Lindón, Hiernaux among others, appear transversally in the interests of teachers and what they want to bring to the classroom.

A significant role of groups such as Gaia-Clio and Geopaideia is evident, where they have developed research with implementation in the classroom, curricular proposals have been written, didactic units carried out and implemented teacher training spaces have been performed. In the case of Gea-Clio, there is a bank of materials and content that is constantly updated in a variety of ways. Similarly, teachers talk about the need to connect with virtual platforms, and new ways of reading the city, such as the role that the youtubers develop by evidencing striking themes in the elaboration of the videos that teachers consider useful to bring students closer to the topics of interest in the social sciences. A risk appears, which implies that by not being designed content for teaching, one can be exposed to misinformation, bias of ideological positions, or content sponsored by unclear interests. Although they are materials that become an alternative at the same time, they also pose a risk for the school. Anyways, without a doubt, exploring these new ways of teaching is another research route that we should be developing.

10.2 Comparative synthesis of the levels from theoretical to What Students Learn

In the case of Valencia, students have a view from the urbs with specific knowledge of the city, they read it from local history as it is a space where different historical periods converge that show the legacy of societies such as the Arabs, the Greeks, the Romans, the medieval city and modernism. Or from its location as a Mediterranean port, the river, the Albufera and the urban development of the city with articulation of relief and historical processes; in addition, they value the recognition of heritage education and the exploration of the city from it, they mention celebrations such as the Fallas, and gastronomic dishes such as paella.

In the case of Valencian students, it is necessary for teachers to incorporate political and civic knowledge in the context of city education, something which, as seen in chapter seven, is fragile and was evidenced in the interviews and in the writings of the students.

In the evidence with the students of Bogotá, a mixture of information where personal experiences, the experience of space, its direct relationship with the everyday space and the imaginaries they have of the city, which are a mixture between dangerous and rich in culture, a place of fear, but at the same time modern. The specific knowledge of urban geography from polis, civitas and urbs are not so palpable, except in some writings where orientation is spoken of, and the construction of maps with a higher level of detail. It is clear that, in the case of the students in Bogotá, there is no positive perception of public space and its use. References to strolling, walking, and sharing spaces refer to the shopping centers, being the places that they go, know and visit the most, in a city that for its builders' fault, is increasingly fragmented and insecure.

This is verified in the doctoral thesis developed by the professor of the University of Tolima Olga Lucía Romero "Strengthening geospatial thinking in graduates in Social Sciences that has an impact on the teaching of Geography in rural schools in Tolima (Colombia)", defended at the University of Valencia on October 24, 2024 which highlights the separation between spatial, geographical and geodidactic thinking. As she points out, it is necessary to combine academic geographical concepts with the observations derived from spontaneous spatial thinking to achieve critical knowledge. As Professor Romero states: The research shows limitations, such as the lack of conceptual appropriation of geographical and spatial thinking

in students and teachers. However, she proposes to design collective planning adjusted to the context, strengthen the didactics of geography and develop collaborative research that dynamizes teaching from qualitative perspectives.

Since the 1980s of the twentieth century, Bogotá, with the excuse of insecurity, has been built with apartment or house complexes, where the fences are the contact between the house and the street. This does not only happen in exclusive areas, it has been the model of the city that has been designed even in poor neighborhoods. This is how each high-rise housing project ends with a large shopping center as a meeting point, which is almost always accessed by vehicle, which increases the difficulty of living or having a humanized public space. These large shopping centers, with squares and internal parks, are the most common reference of public space that young people in Bogota have. That's where there is a gap between education about the city and the city project that exists between rulers and urban planners.

Table 34. Comparative synthesis of the levels from theoretical to what students learn

Nivel	Spain	Colombia	Synthesis
About the theorists	In the section on Spanish writings, the city concept of the educator is relevant, but focuses more on civitas and analyses critics of the city, while urbs and polis are marginalized of the interests of the researchers.	The urbs is almost non-existent, which means that makes it a matter to be reviewed, because new identities, rights, citizen participation, appropriation, among other topics of interest, cannot occur without the presence and knowledge of that physical city, of the public spaces, of the problems and benefits of the cities, of the knowledge of the environment, the embracing and reading of the urban space.	The bets on critical pedagogies, however, in some cases with discharge ideological and emotional bias of the authors may prevent to take a real look of critical theories and generate constructions that imply rights and duties, in addition to raising awareness and social commitment.
About the curricula	The curricular reforms implemented in Spain show an interest in reflecting social, economic changes, and promote a more interdisciplinary focus in teaching the areas that make up the social sciences. However, the	The most significant reforms in the last 30years were in 1994 and 2016. However, every time we lose more presenc eand strength In including the city in the national school guidelines.	The curricular guidelines in both countries have focused more on the modifications in the teaching practices than in the substantive contents. In other words, they are more focused in talking about superficial

	reforms do not show profound changes in the way how the city education is perceived in the presence of the urbs and strategies to include the architecture and the heritage.	Themes such as the conflict resolution, peace process, culture and the rights of women can be seen, even though there is little application in articulation with urban space and understanding that Colombia is a country where 84% of the population lives in cities.	modifications that do not solve the structure of the needs that the teaching of the city might have in the classroom, its pertinence applicability and articulation with the teaching practice.
About the textbooks	Spain is the Spanish-speaking country with the highest production of didactic material and textbooks associated with the social sciences and city education. The tradition of processing materials since the 1960s evidences an interest in addressing the teaching of the city from the patrimony, the architecture, forms and functions of the city, despite its disarticulation with the citizen practices. It is evident that the teaching materials are developed to respond to the teachers' interests in the educational institutions.	Although Colombia has a greater tradition in the preparation of textbooks by independent publishers, from early twentieth century, over the years the production of such materials has been reduced. The public institutions practically do not use them and the teaching of city appears to be given very little priority in The curricular guidelines. In this way, there is a growing disarticulation between the produced materials and the educators' needs.	In relation to the role of the researchers and educators, we can evidence ignorance towards the textbook, a rejection based on ideological convictions claiming that they are not sustained by their didactic value when used to work with students. In both countries there is a limited role in the study on teaching materials that objectively show the actual role that they play in student learning, in the embracing of the city processes and in the generation of new knowledge.
About the innovative educators	They face challenges such as inclusion due to the high Immigration rates presented by schools in the case of the city of Valencia and how they balance their students' learning. There is an interest and passion to teach the city and to approach it like a museum and a learning space; although with little articulation in the citizen practices.	Teachers have preventions towards the didactic book, although they mention relevant authors, there is no clear connection with the latest documents or writings held at academic congresses on teaching of the city. More thought is given to community practices, Politics participation and teaching of the city from the conception of the urbs.	In both countries there is no evidence of a clear relationship between the results of the research and teaching studies of the city in congresses and academic events of the last six years. There is a general prevention towards the book and major experience of development of teaching materials designed by educators in Spain
About the students	Gaps are evident on the knowledge of the city,	Students do not show evidence a clear	Despite the work and the commitment of the

	between migrant students and those who are not. They reflect a greater knowledge of the city from the experience of the classroom and the work that educators develop. However, there is not a clear relationship between politics and citizenship with the teaching of the city.	relationship between what teachers claim to teach versus what is evident in their writings. Their learning seems more the result of their everyday experience and what they see in the mainstream media.	educators, little evidence in the depth of the works submitted by their students, especially in the cartographic aspect. Personal experiences, the knowledge that they have of everyday life, readings that they do from home, and the role of Media on topics such as fears and dangers, weigh more than what they have learned in the classroom.
--	---	--	--

Source: Own elaboration

10.3 A regional view of the didactic book and the teaching of city

The review of the six textbook series selected from the four publishers show that the production of materials is done with recognized authors, with training and experience in the area of knowledge, an articulation based on the national guidelines, a defined work plan, a pedagogical team that reviews the materials and the needs expressed by educational institutions.

However, when we go deeper with the innovative teachers, it is manifested little interest in the use of the didactic book. They do not consider it relevant and from the analysis of the comparative approach to research that has been carried out in Latin America and in Spain, there is evidence of a criticism of the use of the textbook by relating it more as a product of financial and economic capital, and a tool of reproducing official history. But it may not be ignored that at the time of approaching teaching in school, it is necessary to use didactic materials that demonstrate sequentiality, relevance, management of contents, levels of depth, and complexity.

To complement, in the Colombian case there is no use of the school textbook by teachers. Educators who work in public schools express that, as a rule, it is forbidden to ask parents to buy textbooks. On the other hand, the government does not provide educational institutions with them either. As a consequence, each teacher must face other ways of teaching such as to project contents, bring photocopies, design some workshops or invite students to consult on the internet, with all the risks involved in not having designed and reviewed materials to work on reading comprehension, content acquisition, and development of activities

that work on an order of sequence and levels of complexity. This extra load is almost impossible for each teacher to complete individually. They also must face high workload, the intensity of each course. Therefore, it is necessary to create teacher collaborative work and articulation in research, teaching or groups to exchange ideas.

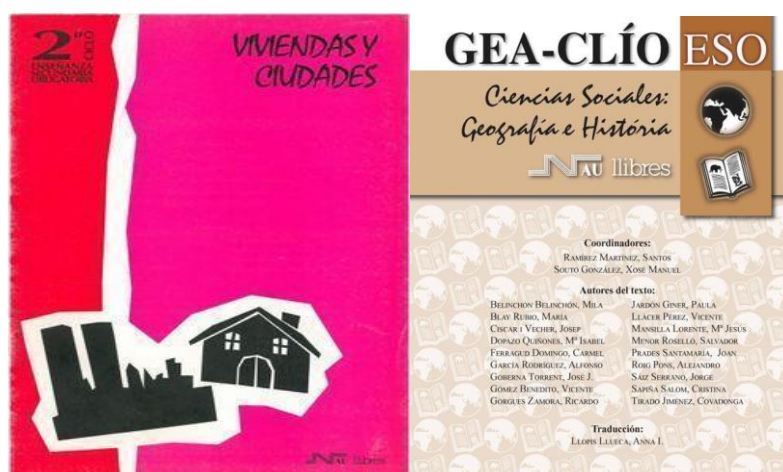
In the case of private schools, there is also a distancing from the textbook, which is loaded with criticisms that are usually unfounded, and in most cases, they opt for the use of guides or workshops designed by the educators themselves. Similarly, there is a risk of being an author, designer and editor at the same time. This brings problems such as lack of peer evaluation and reproducing conceptual or editing errors in the materials designed.

10.3.1 For the Spanish case

As mentioned, Spain is the country in Hispanic America with the highest production of textbook materials for social sciences, geography and history. In fact, it is the country with the largest number of publishers. The following stand out: included in the comparative work of this research: SM, Anaya and Vicens Vives, in addition to others such as Santillana and Edelvives that expand the offer.

However, research groups such as Gea-Clio have made critical reflection on teaching and the reproduction of teaching materials and textbooks. It is expressed in this group that the materials must be up-to-date, accurate and should promote a plural and critical vision of history and the social sciences. They express the damage done in school by books that contain a biased, Eurocentric view or that simplifies historical and social events. For this reason, they advocate for greater diversity of approaches and perspectives that has been reflected in the interest of developing own teaching materials that fit the experiences of educators and the classroom practices.

Photograph 31. Some of the didactic materials produced by the Gea-Clio group, which have a perspective of the focus of the teaching of the city in the school

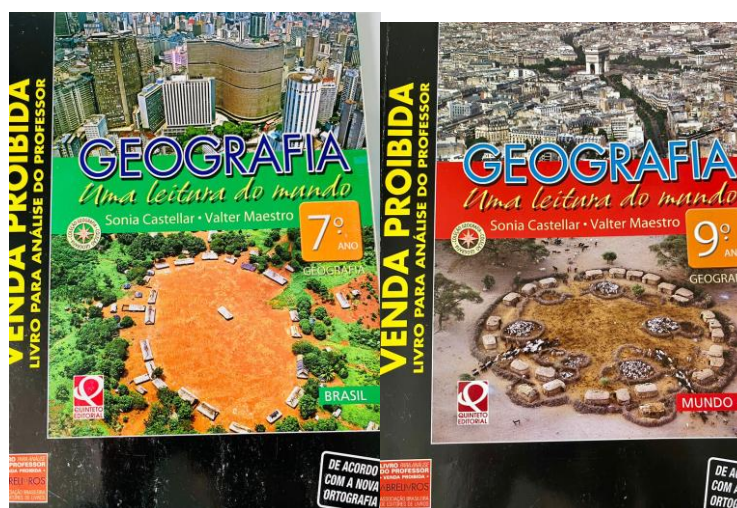


Source: Geo-Clio Group (2012).

10.3.2 For the Ibero-American case

The experience has been known from Brazil and Colombia. In the case groups such as GEPED – Grupo de pesquisa em educação e didática da of the University of São Paulo, all the professors have participated in preparation of didactic books for primary and secondary schools, where the component of the city is significant, and the role of geography is central from the French school in which keep showing in the Brazilian textbooks.

Photographs 32 and 33. Cover of Brazilian textbooks produced by members of the GEPED group where the focus on city and territory is appreciated PIC PAGE 19



Source: GEPED Group, University of Sao Paulo (2009).

In the case of Colombia, there has not been a specific production of basic didactics materials within the research groups in the teaching of geography in the country. However,

members of the Geopaideia group such as the author of this research, the professors Luis Guillermo Torres, Nubia Moreno, Elsa Amanda Rodríguez, Olga Romero and Liliana Rodríguez Pizzinato, have worked as authors of textbooks in publishing houses such as Santillana, Norma, Voluntad, Vicens Vives, and Libros & Books.

Currently, there is an interest of this research group to investigate how these teaching materials are developed and produced, but, above all, how to redefine its role and functionality in school teaching when, as the members of the Gea-Clio group, are relevant and respond to the needs of the classroom and students. In this sense, within the framework of the development of the books series from the 30 years of the Geopaideia research group, one of them will focus on the production of teaching materials and the experience of the group in this exercise research, which becomes a horizon for future research associated with the role of the textbook, and to overcome the criticisms that ignore and despise it without having the capacity to review and participate in its production and implementation in the school.

10.4 A proposal for teaching the city in schools

As a final framework of this research and based on identifying the different levels to understand at what times and places the ideal process of teaching the city from theorists to how students learn and live the city, an exercise structured in two phases was proposed. The first phase delves into teacher training as the structural axis of any change in the process, in which it must be to support innovative educators. In this sense, thanks to the invitation of the Universidad de Los Andes in agreement with the Ministry of Education of Bogotá to make qualifications and permanent training to the teachers of the Capital District, I participated during 2022 and 2023 in the design and implementation of workshops to strengthen the teaching practices of social science teachers who would like to get involved in the strategy and how to develop new ways to learn and teach geography.

This is how I rely on this doctoral research to propose workshops that were held during three months in 2022 and three months in 2023 to address issues associated with polis, civitas and urbs and how to develop best practices for teaching the city in school.

The second phase consisted of implementing a workshop in the educational institution General Santander with the students who had participated in the instrument that was designed

to analyze level five, on how students learn the city. This workshop was structured thinking about polis, civitas and urbs, considering that two teachers of this educational institution also participated in the teacher training workshops that were developed at the Universidad de los Andes. And from this instrument, being able to identify if there was an improvement in the processes of conception of the city, and if they are achieved to overcome those visions that are more loaded from knowledge, and experiences of young people and not necessarily from what they learn in school.

10.4.1 The workshops developed with the teachers

The workshops were designed to work with teachers who expressed interest in improving their teaching practices to respond to the needs of the educational institution. Titles and themes that were appealing were used and from the amount of enrollment of teachers the workshop theme was proposed aiming at their orientation towards topics that they answered polis, civitas, urbs and how to teach social sciences in school.

Table 35. Proposed workshops for teachers of the Ministry of Education of Bogotá

Workshop	Objective	Category Articulator
Strategies for developing critical thinking in the school	Addressing the rights, duties and responsibilities for the construction of public space in citizen perspective	Civitas
Educating in social sciences from the needs of the Latin American City	Teacher training processes, recovery of citizen values and rates of violence in Latin America and Colombia: How to develop practices that promote social responsibility?	Civitas
How to connect the education with today's world? Alternatives to solve geographical gaps at school	Curricular proposals linked to the citizen values, articulation with work and the concept of citizenship.	Polis
Alternatives to solve geographical gaps in school	Strategies to improve the teaching of geographical knowledge, considering gaps and its implications and its possibilities for the resolution of conflicts	Polis

Literature and the city	Approach to European, Asian, American and African cultures to build examples and teach social science experiences from urban practices.	Urbs
How to Use Infographics to learn social sciences	Using the image as a learning resource for urban forms and public buildings. Construction of graphic teaching materials in internet and information graphing through infographics.	Urbs

Source: Own elaboration.

Photograph 34. Advertising piece designed by the Universidad de los Andes to promote the workshop with the teachers of the Capital District.



Encuentro Presencial

CONSTRUCCIÓN DE RUTAS DE APRENDIZAJE EN MEDIA Y SU IMPLEMENTACIÓN EN AULA (ÁREAS Y DESEMPEÑOS)

La **Universidad de los Andes** te invita a participar en los talleres:

►► **¿Cómo desarrollar pensamiento crítico en el aula?**

Objetivo del Taller: Ofrecer acciones que promuevan el pensamiento crítico en la escuela.

Conferencista: Mario Fernando Hurtado Beltrán

Geógrafo, Magíster en Estudios Políticos, Doctorando en Didácticas Específicas. Gestor de proyectos, asesor y consultor en educación en temas de formación de talento humano, currículo, programas académicos, sistemas de evaluación y seguimiento, y proyectos de investigación. Estructurador de programas, proyectos, eventos y procesos académicos, profesor universitario en pregrado y maestría, en áreas de geografía, pedagogía, estudios sociales, currículo, evaluación y de edición. Editor y autor de libros de texto. Fue co-creador y editor de Semana Educación. Columnista en el periódico El Nuevo Siglo. Miembro de grupo de investigación Geopaideia.

Dirigido a: Docentes y Directivos Docentes de las Instituciones Educativas del Distrito

Lunes 17 de julio de 2023

Hora: 8:00 a.m. a 10:00 a.m.

Lugar: Universidad de los Andes

Dirección: Cra. 1 N° 19 - 20

Salón: RGD_005

Contacto: Luz Adriana Gamboa Fajardo

Correo: la.gamboa@uniandes.edu.co







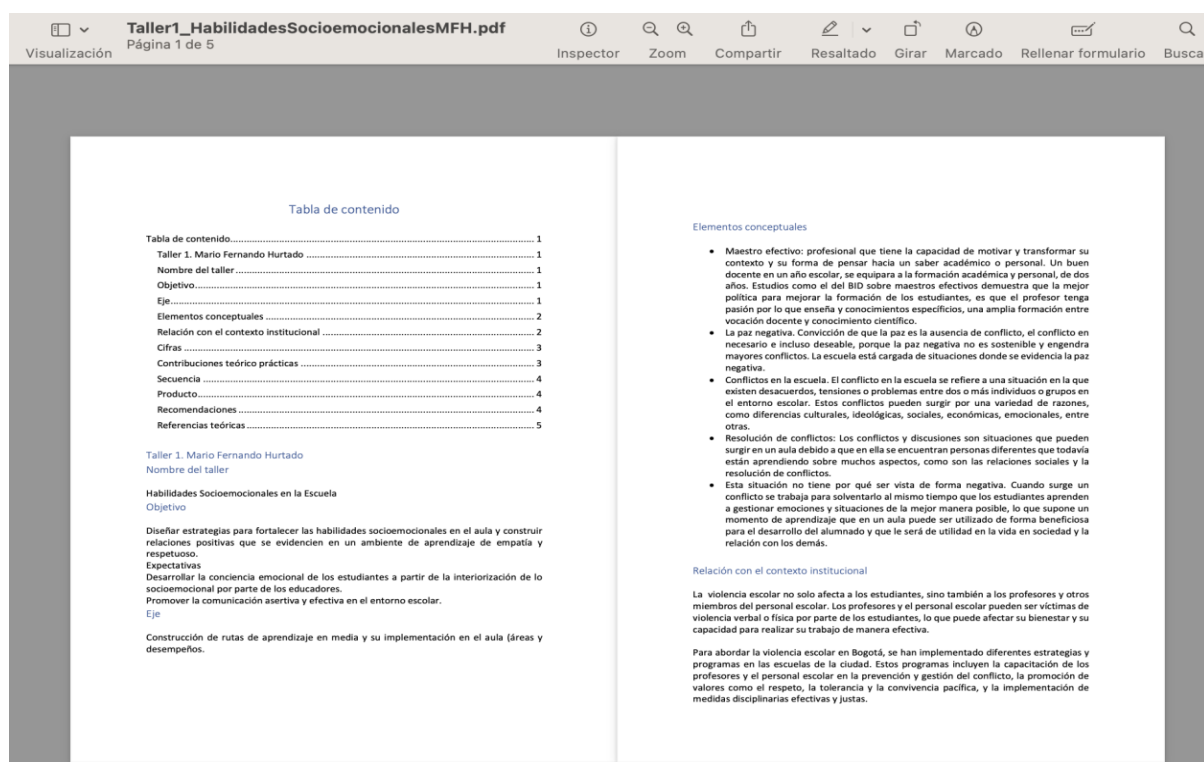
Universidad de los Andes | Vigilancia Mineducación

Source: Universidad de los Andes (2023)

Thus, the first workshop that is proposed is associated with strategies to develop critical thinking in school and in that sense, we talk about the importance of addressing issues such as rights and duties, responsibilities with public space and citizen practices. Critical thinking is understood as the development of argumentation, decision-making and the promotion of cooperative work and the intellectual independence skills. So, this is a useful ability to become independent from the others' judgment, reflecting on society and participating in it (Torres and Solbes, 2014).

The next workshop, with an emphasis on civitas, dealt with how to connect education of the social sciences with the social needs of the Latin American city. In this workshop, topics such as teacher training processes and their relevance, how to recover civic values in schools based on evidence on violence in Latin America and Colombia both at school and at the national level, and how to develop practices that promote social responsibility and citizen commitment on the part of the students.

Photograph 35. Presentation of the first part of the workshop, socio-emotional skills in school



Source: Own elaboration.

The workshops had a structure in which an objective was proposed, an axis of emphasis, contribution of conceptual elements, geospatial establishment with the institutional context, evidence figures were presented, and theoretical solutions were proposed along with practices through the development of the workshop.

For the workshop "Socio-emotional skills in school", strategies were designed to strengthen socio-emotional skills in the classroom and how to build positive relationships that show an environment of learning, empathy and respect. The above takes the approaches of the educator as a performative individual charged with inspiring learning through passion and concern for the classroom as a micro-space where emotional interaction is possible, enabling the negotiation of knowledge in a reason-emotion complement (Hargreaves, 1998; Henao, et al. 2016).

Thus, how to develop the emotional awareness of children was addressed. Students from the internalization of the emotional situation of educators, in order to be able to promote assertive and effective communication in the school environment, for this purpose it is necessary to speak of the construction of learning routes in secondary education and their implementation in geography.

Third and fourth workshops focused on the polis, and were called: "How connecting education to today's world and alternatives to solve geographical gaps at school."

Photographs 36 and 37. Beginning of the planning of the workshop Connecting education with today's world

Tabla de contenido	
Tabla de contenido.....	1
Taller 3. Mario Fernando Hurtado	1
Nombre del taller	1
Conectar la educación con el mundo de hoy	1
Objetivos	1
Eje.....	1
Elementos conceptuales	1
Relación con el contexto institucional	2
Cifras	2
Contribuciones teórico – prácticas.....	3
Secuencia	4
Producto.....	4
Recomendaciones	4
Referencias teóricas	5

Taller 3. Mario Fernando Hurtado	
Nombre del taller	
Conectar la educación con el mundo de hoy	

Objetivos	
Un taller orientado a los profesores para que puedan en sus clases	
- Diseñar propuestas curriculares en la escuela. - Recuperar los valores ciudadanos en la práctica docente. - Articular la formación en la escuela con la vida profesional.	
Eje	
Construcción de rutas de aprendizaje en educación media y su implementación en el aula	
Elementos conceptuales	
- Proporción de los conceptos de educación para el desarrollo sostenible en declaraciones de programa por país. - Los conceptos de ciudadanía por país. Relevancia en el contexto AL. - El currículo	

como la violencia, el acoso, la discriminación y la corrupción, es porque al enseñar valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad, la escuela puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales para evitar y manejar situaciones de conflicto y violencia.	
Incluir en las apuesta curriculares los valores ciudadanos pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales que deberá tener en su vida para construirse como un ciudadano con cultura de paz. Esas habilidades pueden ser la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la toma de decisiones responsables. Estas habilidades son esenciales para el bienestar emocional y social de los estudiantes, y también son importantes para su éxito académico y profesional.	
Secuencia	
Preguntas orientadoras	
1. ¿Es relevante el currículo en la formación escolar?	
2. ¿Qué valores ciudadanos se deben abordar en la escuela?	
Trabajo en grupos de tres para socializar las respuestas	
Presentación a grupo de currículo y valores ciudadanos.	
Tercera pregunta	
¿Cómo implementar los valores en la escuela?	
A partir de esta respuesta se hace la presentación. Los asistentes deben tomar nota de lo que consideren relevante.	
Se cierra con las intervenciones a partir de las reflexiones sobre implementación curricular y valores ciudadanos.	
Producto	
Las actividades desarrolladas con las preguntas orientadoras, hará que cada educador construya un corto texto con los propósitos de incorporar un proyecto curricular en sus programas.	
Independiente del área de formación, incorporar en su planeación los espacios con el equipo para definir la apuesta curricular y las misiones del año escolar, con la incorporación de los valores ciudadanos.	
Hacer un listado corto de los valores ciudadanos en la escuela y justificar por qué son relevantes y que acciones podrían trabajarse para reducir la violencia.	
Recomendaciones	
Este ejercicio deberá acompañarse con un seguimiento para identificar si se han podido implementar las acciones concretas.	

Source: Own elaboration

The third workshop focused on how to design curricular proposals in the school that take into account the values of citizenship, the articulation with work and the concept of citizenship, its relevance for the country and for Latin America. The objectives were to recover political practices in schools and articulate training with professional life.

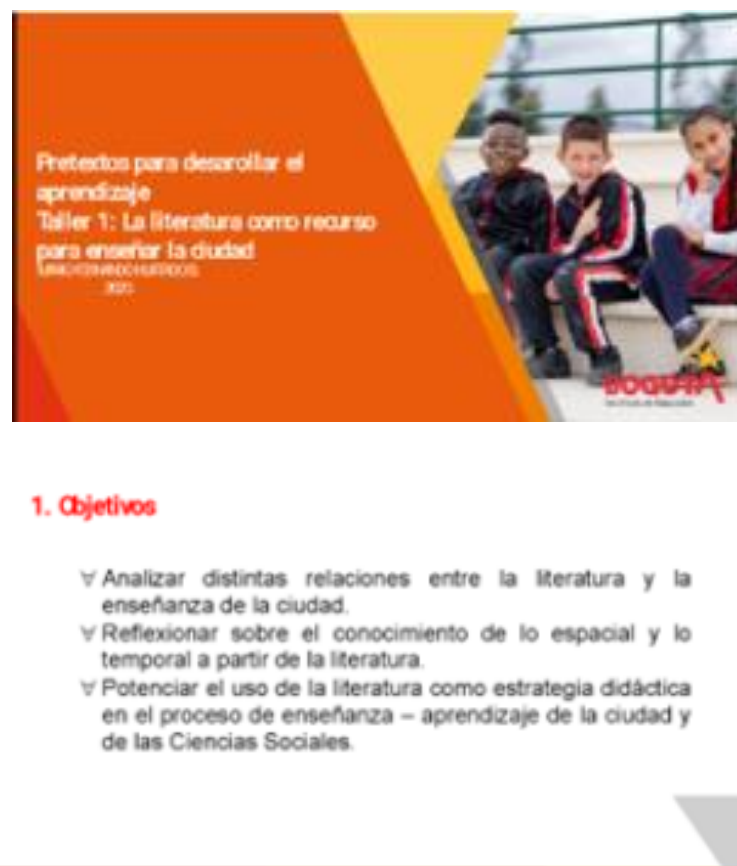
Based on working groups with teachers, how to create curricula was addressed that incorporate political construction and the strengthening of citizen values, this taking up part of the production associated with the educating city (Ramírez, 2011) and the keys to political democratization from the problematization of place (Seville, 2013; Sáenz, et al. 2022). During the workshops, the way in which the political participation and the empowerment of young people through community work from associativity, and in ways where from the knowledge of the city they could develop citizen practices and policies linked to actions that seek to reduce the violence, considered by educators as the biggest problem that arises in the schools in Bogotá.

In the fourth workshop, called "alternatives to solve geographical gaps in the school", the role of the polis and how to develop strategies to improve the quality of life of the polis is

considered for teaching geography at school. By reflecting on geographical gaps and their effects in society, to understand the relationship between geography and history and a perspective of articulation where the teaching of geography fosters the resolution of conflicts, and help strengthen political participation based on the example of the Greek polis; in addition to how issues of articulation between geography and the history as a function of the teaching of the city.

Workshops five and six were associated with the urbs, with a commitment to address the city in a different way.

Photographs 38 and 39. About the workshop Literature as a resource to teach the city



Source: District Education Secretariat SED (2023)

Workshop five, on how to use literature to teach the city, addressed texts and European, Asian, American, and African novels; to have examples of how the city can be read and social sciences can be taught from the urban experience. The model explored is followed and validated by professors who are members of the Geopaideia group such as Nubia Moreno and

Alexander Cely (2007; 2015; 2016), where teachers identified concepts and themes conducive to articulating the daily experiences of students with reflection on the changes and transformations of urban space.

The sixth workshop, called "How to use infographics to learn social sciences", was based on the use of the image as material to learn about the ways of the city and public buildings; with the use of materials that are on the internet and textbooks, in which, based on images of ancient cities, medieval, industrial, and transformations of the urban ecosystem, Social Sciences can be taught at school from the Urbs. Issues that were also articulated to the presentation of information through infographics as a resource for synthesis and textual graphing.

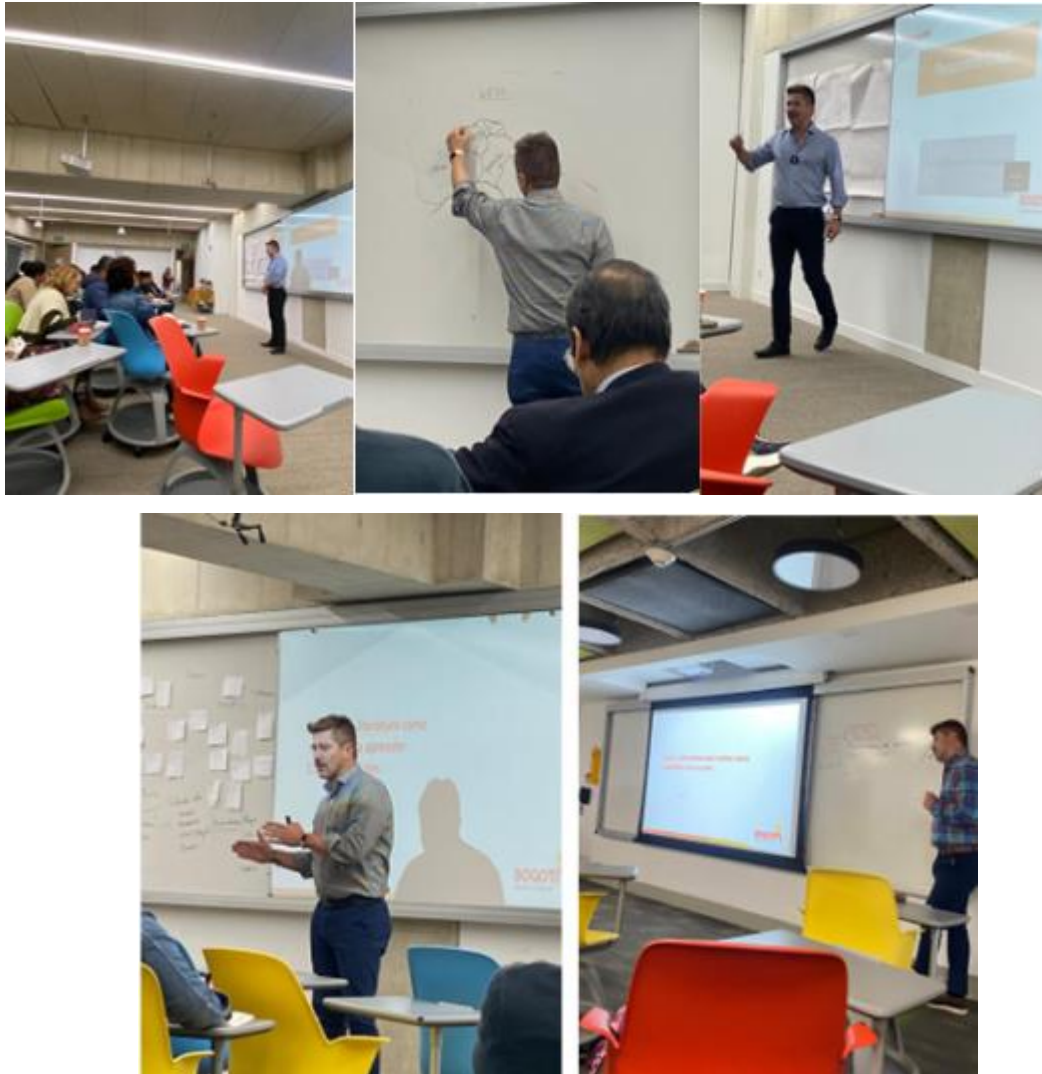
Photograph 40. Part of the document on the workshop on the use of infographics



Source: Own elaboration

The following images show the different workshops developed with innovative professors by the Universidad de los Andes in partnership with the Secretariat of Education of the District of Bogotá.

Photographs 41, 42, 43, 44 and 45. Different stages of the workshops developed with innovative teachers of district schools of Bogotá.

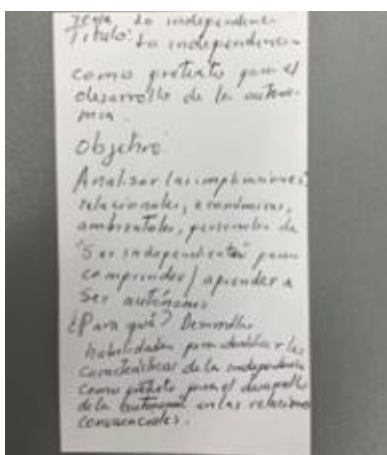


Source: Personal archive.

10.4.2 Conclusions from the experience with the educators

The experience with the teachers can be considered positive, based on the activities and products that they delivered from each of the workshops, in which they socialized strategies to bring the topics addressed in the classroom. However, it is evident to observe certain limitations in the knowledge that teachers have and especially the myths from the teaching of the city as such of geographical concepts.

Photographs 46 and 47. Teachers elaborating their writings on how to approach the processes with students of independence and the construction of citizenship.



Source: Own archive.

As one of the anecdotes of the workshops, on August 17, 2023, at 11:50 a.m. tomorrow there was an earthquake equivalent to an earthquake in the city of Bogotá of 5.5° in the Richter scale. Despite the event, the university decided to keep the workshop to be developed that day in the afternoon. When I met with the social science teachers, some of them asked if it was true that after a violent earthquake the weather changed, or if there was an actual underground volcano (the mountain range where Bogotá is located is true, it is of sedimentary origin and has no presence of volcanoes). The foregoing shows that the teaching of the city is influenced by social representations created from social, cultural, family and religious experiences of teachers, even when those might oppose to their academic training. This manifests the

disarticulation of academic production and school teaching influenced by common sense of teachers and their stereotypes confronted with the basic concepts of the discipline.

The exercise highlights the interest of the teachers in improving their practices in the classroom and the desire to be able to show the city. That is the fundamental role played by the innovative educators by wanting to transform the school, and show that it is possible develop training processes to generate an educational transformation associated with the polis, the *cívitas* and the *urbs* the school.

Photographs 48 and 49. Teachers socializing the experiences of the workshop on the city



Source: Personal archive.

10.5 The contributions and learning of the students from the Implementation of the didactic commitment

To show if there was a change in the proposal to train educators and strengthen the work of the contents associated with polis, *cívitas* and *urbs* in the school, this project designed an implementation instrument called "Work Guide for Students of the General Santander educational institution". Implemented by Professor Luis Guillermo Torres with eighth and ninth grade students (equivalent to 3ESO and 4ESO), which sought to identify political,

population, historical and morphological elements of the everyday urban space based on the student's relationship with his school, with his neighborhood and with the city, focused on Horacio Capel's perspective of the city: polis, urbs, civitas.

The workshop is designed to be developed over 10 hours. In them, participants are asked to analyze processes of the population evolution of Bogotá, to explain processes that generated the growth of the city, identify changes that are found in the types of housing, materials transportation, and observing images that would allow them to establish relationships of change and permanence in the city. This is an approach from the perspective of the urbs.

They are also asked to use mapping tools to identify routes of moving around the city, the map of the Transmilenio public transport system and explain the representations on plan and satellite image and web consultations.

For the polis component, photographic images were taken of the centers of power of the Colombian capital, such as the Plaza de Bolívar and spaces where all the sectors of power. In this space, the activities that were carried out in the colonial period, with the current ones to identify problems, significant practices, and places of political representation.

Finally, from the civitas, questions are addressed that seek to answer aspects such as the use of bicycle routes, bicycle handling, appropriation of public space and forms of relationship in the city. It was found that each of the activities will be evaluated as part of the History and Geography work in the educational institution. And inside of the criteria of the evaluation rubric the quality and presentation of the written document by the students were taken into account, as well as the consultation of additional information, and the argumentation to the answers delivered, to finally have the commitment to deliver the document on time. (See annex 4).

10.5.1 Analyzing Class Planning Implementation

The workshop is carried out entirely by 19 students. It is evident in the elaboration of the matrix, which a student (identified with the number 20) handed in the same answers as another student, which makes it clear that the topics of honesty in the handling of the processing of materials is still a latent problem in educational institutions, as well as in the university. The other problem is the elaboration of tasks by using automated websites, such case occurred with

a student who delivered the entire workshop with answers from Chatgpt. Thus, the issue of clarity on the elaboration of tasks is another challenge that schoolteachers must face

From the workshop writings submitted by students, a matrix was created in an Excel sheet (see Appendix 4) in which the three variables are systematized: polis, civitas and Urbs, based on the interpretations: how do you know it? How do you identify it? How do you own it? And how do you understand it?

Table 36. Systematization of variable urbs, how do you know it? How do you identify it? Like your own? and how Do you understand it?

Variable	Urbs			
Aspects of analysis	What is known	What is identified	What is embraced	What is understood
	In short, the students identify basic changes in the Urban structure of Bogotá during the nineteenth, twentieth, twenty first centuries, they refer to the urban expansion and describe the forms or the aspects that have determined the growth of the city. It means, to address concepts of urban morphology is simple, as long as there is a defined work in a didactic unit. More than half of students showed knowledge of the physical and functional structure of the city, as well as the theme of guidance in streets, avenues and important places, allowing to a greater space appropriation, as well as the incorporation of the new territories	Expressions such as "You didn't see so many constructions such as there are today" or that "Transport has changed in the city", show aspects of how to identify the city, and from the Urbs how they manage to understand that the urban expansion is the product of the arrival of immigrants, and incorporate the aspects that justify this migration, as well as the problems and possibilities that may arise as product of displacement from the country to the city. Something stands out in all 19 papers: the way they configure items of urban expansion with the importance of the rivers and the need for efficient and safe public	It can be seen how students articulated experiences with family members and with the expansion of the city. In other words, they relate the lived spaces with the conceived. They also mentioned problems of transport, and the aspects of mobility. In the same way, there is evidence of an older identification of the recognition of the city from the use of digital tools as Google Maps. It also recognizes and articulates the public space as a place for protests and manifestations that configure political practices in the city. In this sense, we can notice a fusion of urbs, with civitas and polis, in other words, a major approach to this	The level of appropriation or how they understand urban space is not so obvious. Students comply with the answers, but there is no interest in expanding and deepening. However, in some students stands out the analysis that make the historical events, with the urban change that the city has, the surprising urban growth and the need for breaking the gaps that are in the city, between the wealthy and the poor population; between the historic Center and the periphery; and between the developing and the marginal zones.

	of metropolitan expansion. Most of the students respond to the requested activities in the document, but only three out of 19 students show greater interest in expanding the information that has been requested.	transport. Similarly, they recognize places of historical value such as the Plaza de Bolívar square and the buildings in old downtown of the city.	conception of the city.	
Students' Feedback	About locating: "It is easy to locate in grid and nomenclature, the streets "carreras" run from north to south, parallel to the eastern hills" • "The best way is to know how the addresses work in Bogotá is: the street number increases when you go to the north and decreases when you go to the south, if it ever happens to you, it will make it easier to find your place" • "We see how over time Bogotá keeps growing and expanding both in population and in extension, over the years, its neighborhoods, industries and transport have evolved" • "Bogotá is a big city, that offers many jobs and study opportunities. It's a tourist place where you can find historical buildings"	"what makes me admire my city is the amount of people who are welcome from all parts of the country and get a job, a career, in many ways a better future". • "The San Agustín and the San Francisco were the rivers that surrounded Bogotá when it began to expand" • "The growth of structures and labor is what you need, so that the population would grow in their lifestyles, along with the work that this offered, increased the territories, the urban roads and transport" • "You could visit the Quevedo's fountain centrally located in Bogotá there you can find diversity of interesting things as the origin of the chicha in Colombia, and other stories about that place"	"To locate in Bogota, you can easily use the Google Maps, or you can also have points of reference as the oriental hills that extend from south to north" • "The best thing that I recommend to reach places is to install the Waze App if you go by car, or the Google Maps app" • "The plaza serves as a place of meeting for manifestations civic and cultural meetings" • "The changes in the means of transport in Bogotá occurred in part for more comfort or modernization or so more people can access them, and also it will not pollute the environment"	"Bogotá is a spectacular city already, in spite of all the negative and all the inequalities that exist, there is a lot contrast both in the social sphere and in the economy. Despite that, there is always opportunity for everyone"

	• "They began to build roads of transport and also communication services electricity and sewage, as well as different types of housing and buildings for offices of the government"	• "The Plaza de Bolívar square is important for its central location and for its historical value as public emblematic space, for its development architectural and social spaces. In here, they made different activities such as manifestations and cultural events. • "I would recommend you visit some places in Bogota such as the Gold Museum, the mint house, Museum of Botero, in downtown, Monserrate, or the military museum"		
--	--	--	--	--

Source: Authors' elaboration based on research

Table 37. Systematization of civitas variables, how do you know it? How do you identify it? Like your own? And How do you understand it?

Variable	Civitas			
Aspects of Analysis	What is known	What is identified	What is embraced	What is understood
	Students show knowledge of the role of public space as fundamental for cultural recreation and civic practices. They also recognize rights and duties that the citizens have on public space, but beyond the squares or places like parks, they don't reflect understanding about everything that implies public	In general, students manage to identify distinctive features of the public spaces, with the school, with the neighborhood, and with the city. They manage to recognize emblematic buildings and differences between the colonial architecture and the modern one, as well as how to	Appropriation of public spaces is evidenced in the majority and can be the result of the work, of the teacher training and teacher workshops implemented. Students describe the public spaces as "cultural and social bridges", relate their spaces daily with their life practices, with the shape how they	From the activity it is evident that there is a reflection on how to embrace the public spaces. It is understood that we have rights, but there are also duties. It appreciates in the most of the students as the public spaces are their responsibilities and their status, product of its behavior. Perhaps

	space and the role they should play having the people in them. 40% of the students do not evidence knowledge of the minimums on the role of the citizens in the public space and in the city, therefore, it is believed that the ACTIVITY was insufficient to achieving the goal raised in this aspect, despite that most achieved the objective.	characterize what happens in the public space. In addition, most manage to identify or recognize the public space as a place of embracing activities and cultural aspects of the people. Although there is not clarity on all that represents the public spaces.	relate to their family, with their friends, and how they live that space. There is a highlighted recognition on the history of Bogotá and the need to relate the evolution history of the city with the appropriation and the cultural changes that have had the public and private spaces	if they will implement this type of activities in other educational institutions, it would reduce the level of vandalism, of violence, and lack of tolerance that is present in cities such as Bogota.
Students' Feedback	"It's a very beautiful city that needs repairs and care along with aid from the President." "The cultural part is very interesting; you can go to museums and get to know a little of Colombian history" • "As duties, you should take care of the public spaces, take care of the means of transport, not throwing garbage in the streets, respect the people" • "Take care of the environment reject violence, equality and freedom of speech" • "My city is a very nice place and full of tourism, although people don't take very good care of it and they fill it with a lot of pollution"	• "I recommend to know the center of the city and observe the architecture of several houses that are very old or also observe the large buildings" • "What I think of the city is that it is the main cultural industrial, and most important touristic center, of Colombia" • "In the Plaza de Bolívar there are different buildings such as the courthouse that operates part of the judicial branch, the National Capitol is the highest legislative body, the Basilica is a religious Catholic building, the metropolitan area of Bogotá which is a political directory, The Cathedral of Colombia that is a	• "Bogotá is a very nice tourist site. We have many places where we can enjoy their stories and have fun with family and friends. But like in every city we have risks and dangers that can warn. I spend time learning of their culture and traditions" • "Bogotá is a capital full of art and culture" • "In the Plaza de Armas of the colonies it is generally carried out different social, political and commercial activities, some of these activities include military parades, ceremonies civics, markets outdoors, and cultural events as role play shows or concerts"	• "I say contamination that should improve and we should take better care of the city and not damage it more" • "My city is a great city that little by little tries to handle inconvenience. Ideally we will make it become a model city that progresses" • "A better city would be a place without garbage in the streets, where people respect the lines in the public transport; where people are tolerant and educated, less noise and more trees" • Referring to public buildings "As a citizen I have the right to know what they talk about inside the debates and having a free choice and a duty in

		temple of Catholic worship and the national monuments that are assets of national interest" • "My city Bogotá is very large and there are a lot of things, there are parks, shopping centers and even wetlands, it looks spectacular. It is also very modern"		manifestation so I don't get harmed by the state" • "We have the right to anything that is not illegal or problematic and our duty is not to harm the neighborhood and take care of it so it is not dirty and damaged"
--	--	--	--	---

Sources: Own elaboration based on research

Table 38. Systematization of the polis variable, how do you know it? How do you identify it? Like your own?
And How do you understand it?

Variable	Polis			
	What is known	What is identified	What is embraced	What is Understood
Aspects of analysis	There is a basic recognition of the institutions policies and representation that the country has. However, the activity does not stop in evidence how much internalized is the knowledge of students on the role that fulfill these institutions in the city. They manage to identify the basics of the administration, of what it represents each building for the policy of the city, but there is not evidence of knowledge or a level of deepening about what serves	There is an identification of the buildings, what they stand for and the service they provides in the city. Despite of this, the level of analysis is basic, and is not seen in the students a capacity to explain the role that fulfills these institutions in the city and even the country.	No evidence of a connection among its everyday life practices, the family relations or even what they learn in class, on the relationships of power and political institutions of the country. Besides, affirming that in the Plaza de Bolívar "the President lives," or "where you can find the senators", there is not clear knowledge about the role that they perform in society, and the functions and rights that they have as citizens for participate in Bogota.	The workshop on TEACHING of the city from the polis, it's perhaps where there are more failures. In the answers from students they don't show internalization of which represent the community and the citizenship, the participation and the exercise of politics in the country. It is perhaps the most important weakest point that the designed instrument leaves, and where we should rethink other forms to carry the participation of

	and how we are represented t.			politics in the school.
Feedback of the students	• "The Plaza de Bolívar in Bogotá is the political and cultural heart of the city. Some of the main buildings located there are the National Capitol, The Cathedral of Colombia, the Palace of Justice, and The Mayor of Bogota's office. Today these buildings house the most important government institutions of the country as the congress of the Supreme Court of Justice and the mayor's office"	• "In the Plaza de Armas there are activities such as military parades and official ceremonies and the main buildings is the Cathedral and the Palace of government" • "The Palace of Justice is a symbol of the Judicial Branch of Colombia is where we can find all the offices on the judicial branch"	• "The function of the Plaza de Armas was to impose justice" • "their main buildings are the Liévano Palace, the Capitol and the Cathedral. Its actual role is to host cultural and social" events	In the workshop developed with the students it was recurrent to find answers that mentioned places to show location and not as a continuous text, that evidences little deepening in the answers regarding the role that comply with the institutions and listed buildings.

Source: Authors' elaboration based on research.

10.6 Outreach Betting

After conducting the workshops with innovative educators, and before implementing the strategy of the new workshop to identify the learning of students in the classroom, the progress of the thesis was presented in order to broaden the spectrum of analysis and receive recommendations from academic peers about the conclusions that were highlighted in research. Events in Colombia (Ibagué, Florence) abroad Brazil (Sao Paulo, Riberao Petro, Goiania) Spain (Valencia) Chile (La Serena) are detailed as follows: continuation, in addition to the academic productions carried out during this time.

Photograph 50. Presentation of the why polis, civitas and urbs in the teaching of the city in the school. University of the Amazon, Florencia Caquetá, Amazon jungle.



Source: Personal archive.

Photograph 51. Socialization of the writings made by the students of Valencia and Bogotá to professors of Social Sciences of all the country in Florencia, Caquetá. Amazon Rainforest.



Source: Personal archive.

In photographs 50 and 51, the socialization of the advances of the research at the 2023 National Geography Convention held at the University of the Amazon in Florencia Caquetá. In this exercise, a integration with the doctoral thesis of Professor Luis Guillermo Torres who also addresses the theme of the city from the perspective of the use of photography, and in that sense, it was supported by the educator and researcher to be able to implement the workshops

in the educational institution in which he works, and articulate the two research products in one Proposal for the teaching of the city in schools.

In the articulation of this research with the interests of Professor Luis Guillermo Torres some empirical results have been obtained in different academic media. These results demonstrate the need to articulate the doctoral research to generate changes in teaching processes and learning in the city and at school. Some of these are pointed out in the publications and academic articulations below.

Table 39. Academic production of the author on the occasion of the dissemination of the research

Title	Content and relationship with the thesis
The Social Sciences Curriculum in Colombia. A Proposal for Strengthening of Geography Teaching in the Country	It problematizes the absence of geographical education criteria in Colombian school curricula. It proposes to articulate conceptual and methodological axes for the resolution of socio-spatial problems of the different local realities. A strategy for teaching the city in the area of Social Sciences It discusses the importance of the city as a category to understand spatial, temporal and cultural processes. It exposes the need to incorporate the category into the curriculum given its relevance in the social science

Source: Authors' elaboration based on research.

The Social Sciences Curriculum in Colombia. A Proposal for Strengthening of Geography Teaching in the Country It problematizes the absence of geographical education criteria in Colombian school curricula. It proposes to articulate conceptual and methodological axes for the resolution of socio-spatial problems of the different local realities. A strategy for teaching the city in the area of Social Sciences

It discusses the importance of the city as a category to understand spatial, temporal and cultural processes. It exposes the need to incorporate the category into the curriculum given its relevance in the social science

In summary, eight articles, four for books and four for journals have been published so far during the process of the doctoral research. It means that, individually, in partnership with Colombian and Brazilian colleagues and published the books in London, Valencia, Lisbon and Mexico; the magazines in Bogotá, Buenos Aires, Madrid. That speaks of a way of

disseminating the advances of research on an Ibero-American scale and aims to continue contributing to the way the city is taught in school.

Photographs 52, 53, 54 and 55. Published articles that socialize different aspects of the teaching of city from doctoral research



Source: from top to bottom and from left to right four of the articles published that socialize different Aspects of the teaching of the city from doctoral research.1. Book by Springer 2021, 2. Article in the journal Didáctica Geográfica 2023, 3. Article published about the Symposium book AUPDCS held in Lisbon 2020 and 4. Article in the journal Anekumene n°24.

10.7 Why not design a class about the teaching of city?

The initial design of this Doctoral Thesis was impregnated by the desire to design a strategy to advance in the teaching of the city from the conceptual triad of the Professor

Capel. To do this, it was necessary to identify the weaknesses of the learning process of the students and in the teaching proposals of the teaching staff. The following were considered aspects such as resilience, appropriation of public space, creation of identity, integration and strengthening of citizen practices, and the reduction of violence.

The evidence found at the different levels in which this research, and that show how learning about the city from theorists to what students learn in school, carries a reflection on how to develop activities that improve the knowledge of the students about the city and the appropriation of public and citizen policies. However, it is clear that the least appropriate solution would be the design or proposal of a class for the teaching of the city.

In the case of Colombia, since the 90s of the twentieth century and from the Constitution of 1991, the National Congress has implemented chairs (generally added to the area of social sciences) every time he has wanted to address a social problem; This is how, in the last 25 years, the Chairs of Afro-Citizenship have been created. Colombianity, road education, entrepreneurship, employability, environmental education, and, finally, the class for Peace. Proposals that generate resistance in school because they represent duplication of content, create divisions within the teaching bodies and questions whether they are really necessary or if these activities can be incorporated into existing courses. As Austrian philosopher Ivan Illich expresses, "the school is an institution that aims to eliminate the necessity of its existence" (1970, p.38), and in that sense education is not limited to the application of knowledge from specific chairs, but is a broader process that involves the integral development of individuals and their capacity to understand and transform the world around him. Paraphrasing Illich himself, the education is not only what is implemented in the classroom, but involves a series of procedures and attitudes that are put in place at the time of decision-making in the social and citizen sphere.

That is why, in this research, it is proposed, after identifying the different levels and the way in which knowledge is degraded until it reaches the students, two relevant aspects: the first, the training of educators with permanent training and workshops, and above all, considering innovating teachers, those who have an interest in improving practices in the school and in appropriating the knowledge of the social sciences that are fundamental in teaching pupil. Second, the implementation of workshops in the social sciences class that

strengthen the knowledge of the city and where the use of didactic material, of the outing field and observation are relevant. This requires workshops, where there are resources to develop methodologies and content in line with the purposes expressed in a critical conception of the city from conceptual analysis and citizen participation.

Since the 1990s, currents have emerged that have disqualified the role of the content in school education and that have been oriented towards the competencies and skills. However, experience in teaching has shown me that I do not think it is enough to develop skills, and that competencies cannot be strengthened if students do not have a clear conceptual structure that allows them to understand, orient themselves, understand the world in which they live, assume critical positions, and generate spaces for interpretation and knowledge of the space they inhabit.

As stated at the beginning of the research, teaching in the city from polis, civitas and urbs is necessary to generate spaces of appropriation in the school, with an emphasis on improving the living and learning conditions of students. It is because that the role of innovative educators becomes relevant and it is suggested to work with and identify them in each educational institution in order to develop strategies that allow us to improve teaching practices, and from there, generate knowledge of the urban space. As has been seen since the beginning of the document, 84% of the Spanish and Colombian population lives in urban centers, and if we do not know the city, we live it, the appropriate, and we understand it, it will not be possible to develop projects of coexistence, of respect for difference, of spatial orientation, of appropriation and above all a more tolerant, more receptive and empathetic culture.

The instruments designed in this research, especially the diagnostic about what students learn, and the final workshop in which they seek to see how much advanced in that knowledge, leaves a series of aspects to improve. But what it is evident is, if knowledge about the city is worked on in a focused way, the Students can develop greater spatial awareness and reflect on space in the recognition of their rights and duties, and, above all, to become key actors to address with their families, ways of valuing urban space, the public space and understand the dynamics of development, expansion and practices that arise in the cities. As has been pointed out in previous chapters, this task involves the recognition of spatial thinking that people use

spontaneously, from this ontological basis relate to conceptual geographical thinking, in order to develop methodologies that are inserted in geodidactic thinking.

Thus, the exercise also allows us to identify an articulation between the history and geography. In addition, it makes it clear that it is not necessary to create classes, but to build spaces in a transversal way, in the programs of geography history and citizenship to address the city from the proposal made by Horacio Capel and that inspired this research: polis, civitas and et urbs.

10.8 The articulation of the different levels to incorporate or Improving the city's teaching at school

The conclusion of the levels of analysis can be supported by a proposal that articulates a scalar process of levels in an inverse way, where the basis of the formative process is the level of theoreticians going upwards towards students. The results of the research showed the gradual breakdown of these scenarios of conceptual production and its appropriation or relevance in everyday school life. This is proposing limiting itself to the scenarios of analysis in Valencia and Bogotá in terms of development of school practices, the production of commercial textbooks of these two cities and in full awareness of the research bias in the selection of professional innovative practices.

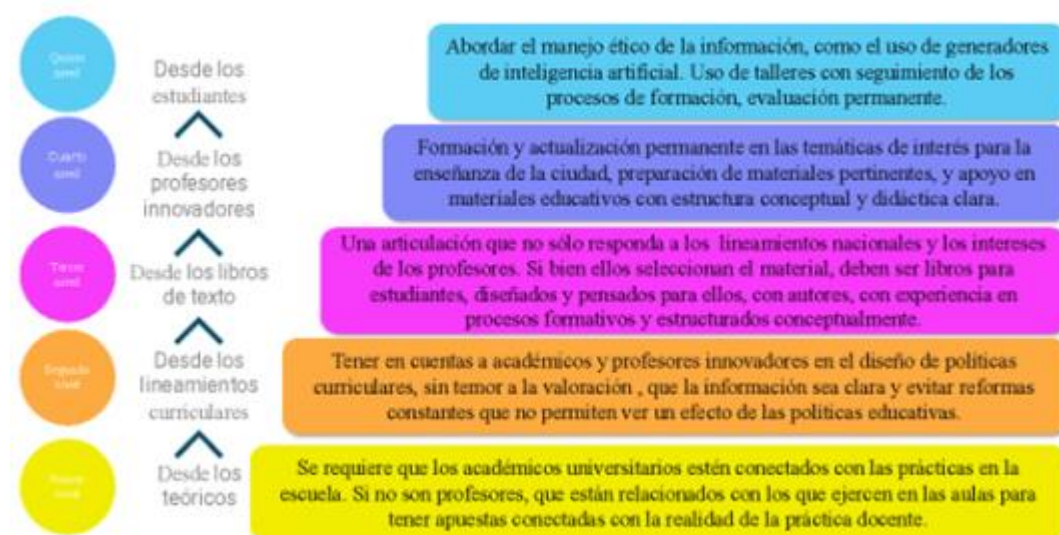
In this sense, the following graph 10 aims to show how the school teaching process in the school education system. In such a way, that reduce the levels of ignorance about the city and improve the processes of learning, in a chain that articulates from the theoretical foundations, to the students, a structure of monitoring, accompaniment and conceptual review that allows for the improvement of practices in the school. Undoubtedly, it is the expression of a desire, but that has been based on the research carried out, which has shown the shortcomings of the model currently developed in Colombia and Spain.

It is necessary to highlight the experience of the Ibero-American Geoforum as a virtual space that has allowed educators and students from the geography of different countries, to be able to establish relationships and share ideas. The Geoforum¹²¹ space has been used to put

¹²¹The main page can be accessed at the following link: <https://geoforo.blogspot.com/>

voices in the local, regional, and global context of the participants, based on the experiences of exchange of opinions and arguments on formal education, non-formal and informal education at different levels of education, in the Latin American context.

Figure 10. System of articulation between levels, ascending from students to theoreticians



Source: Own elaboration.

In this sense, approaching the teaching of the city from the conceptual triad what Horacio Capel proposes from polis, civitas and urbs, it should become a space of permanent construction, since one of the conclusions of this research responds to that the permanent training and qualification of educators in innovative teachers, as well as the implementation of strategies in the classroom may be the closest route that along with support for the development of teaching materials, policy monitoring institutional and the formulation of theoretical, can facilitate the processes of teaching the city.

For this reason, since the origin of the Geoforum as an Ibero-American entity led by researchers in Spain with a strong presence of academics from Brazil, Portugal, Colombia and other Ibero-American countries satisfy the need to propose proposal in which a space for the dissemination of the experiences on city education, and create a line of communication and a forum that are nourished by the experiences of the implementation of the workshops and work to solve regional problems on the city education. An objective that is developed to seek to reduce situations such as violence, lack of tolerance and sense of belonging, promoting the use

of public space safety, security in these spaces, spatial orientation, the valuation of heritage, the role of cities in local, regional and global contexts, as well as the role of globalization, among other aspects.

So, as the author of this research, I offer my willingness to start this a space for dialogue and debate, in which those experiences that we are involving, which develop educators in Ibero-America, serve as inputs to generate spaces for construction and reflection on the city, citizenship, and the role of people in the construction of a better informed and more structured Ibero-American society. The above taking as a reference the deficient conceptual and practical articulation of the students; the defects and potentialities of the use of textbooks; the opportunities for growth of students and teachers in the educational innovation workshops and the need to use conceptual baggage such as that of Horacio Capel to articulate the levels of knowledge production, teacher training, the elaboration of didactic materials and teaching practice articulated between the school system.

The comparative analysis of academic production, innovation educational practices and the commercial elaboration of textbooks, reveals the particular experiences in the field of city education in Colombia and Spain. They can be taken outstanding elements in each country, such as the integrality of education by proposing morphological approaches complemented by educational approaches heritage and the use of the historical configuration of cities. Thus, the Colombian system can take advantage of its legislative interest in incorporating civic education within the Social Sciences curriculum and some efforts to base educational practices with academic references. An issue that, however, it does not solve the deficiencies for the appropriation of concepts and the development of the geographical thinking, as well as the progressive lack of concern for the teaching of city and broadly speaking of geography.

Bibliografía

- AICE. (2024). *Ciudades educadoras para un mundo mejor*. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Disponible en <https://www.edcities.org/quien-somos/>
- Albert, A., Albert, D., Bosch, C., Garcia, N., Gónzales-Monfort, M., Garcia, C., Gatell, S. (2016). *3ESO, Geografía e Historia, Aula 3D*. Editorial Vicens Vives.
- Altés, J y Irigoyen, A. (2022). ¿Aprendizaje cooperativo sin valores cooperativos? Análisis de manuales escolares. En: Bell, J., Colomer, C y, De Alba, N. (Coord.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. (pp. 889-897). Tirant Humanidades
- Álvarez, A. (1958). *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica. Tercer grado*. Ediciones Miñón S.A. <https://archive.org/details/alvarez-enciclopedia-tercer-grado/mode/2up>
- Álvarez, D. y Rodríguez, L. (2021). Educación geográfica, ciudadanía crítica y territorialización de la memoria. En: Bell, J., Colomer, C y, De Alba, N. (Coord.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, pp. 797-744. Tirant Humanidades.
- Amaro, A., Delgado, M. y Martínez, T. (2003). Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas, análisis del concepto, aspectos principales del estudio. *Revista Española de Pedagogía*, 6(226), 489-510.
- Amorim, M. (2007). Ciudad, cotidiano, ciudadanía: una mirada geográfica. *Didáctica Geográfica*, 9, 105-120.
- Araya, F. (2007). Educación geográfica para la formación ciudadana en Chile. *Didáctica Geográfica*, 9, 153-168.
- Aristóteles (1954). *La Política, obras maestras. Versión de Natividad Massanés*. Editorial Iberia.
- Armbruster, B. (1984). The problem of “inconsiderate text.” In: Duffy, G., Roehler, L., y J. Mason (Eds.). *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions* (pp. 202-217). Longman.
- Asensi, E. (2021). La ciudad revisitada: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. En: Bel, J., Colomer, N., y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias*

sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica, (pp. 1063-1072). Tirant Humanidades.

Barbosa, M., Barbosa, M. y Vilas, M. (2022). A base curricular nacional comum de Geografia no Brasil e a prática de pesquisa no ensino: Projeto Nos Propomos! Goiás [La base curricular nacional común de la Geografía en Brasil y la práctica de la investigación en la enseñanza: ¡Proyecto Nosotros Proponemos! Goiás]. En: Bel, J., Colomer, N., y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, (pp. 201-208). Tirant Humanidades.

Barona, T. (2021). La cartografía social como método para la narración de experiencias espaciales de niños/as de la primera infancia en un proceso de formación ciudadana en la ciudad de Medellín. En: Bel, J., Colomer, N., y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, (pp. 977-987). Tirant Humanidades.

Batista, A., Francisco, L. y De Souza, V. (2021). Ensino de Geografia e cidadania: uma reflexão acerca do Projeto Nós Propomos! Goiás/Brasil [Enseñanza de la Geografía y la ciudadanía: una reflexión sobre el proyecto Nosotros Proponemos. Goiás/Brasil]. *X Fórum Nacional de Formação de Professores de Geografia NEPEG*. <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/4-201032-Ensino-de-Geografia-e-cidadania-uma-reflex%C3%A3o.pdf>

Bel Martínez, J. y Colomer, J. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>

Bel, J. Colomer, J. y de Alba, N. (2022). *Repensar el currículo de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, V1. Tirant Humanidades.

Bolívar, A. y Luengo, F. (2011). Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria. *Didáctica Geográfica*, 9, 53-65.

Borda, C. (2019). *Savia 8 Ciencias Sociales Colombia*. Editorial SM. Bogotá.

Borja, I., Carrillo, W. y Cortez, M. (Eds.). (2021). *Estudio sobre la situación actual de la docencia en educación y formación técnica profesional en Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela*. UNESCO.

- Borja, J. (2003). *La ciudad en el umbral del siglo XXI*. Editorial Ariel.
- Bosh, A. (2016). *1 ESO, Geografía e Historia, aula 3D*. Editorial Vicens Vives.
- Bosh, E. (comp.). (2008). *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras*. Asociación internacional de ciudades educadoras; Editorial Santillana.
- Burgos, M. (2016). *1ESO, Geografía e Historia. Comunitat Valenciana*. Anaya Educación.
- Burgos, M. (2016). *2ESO, Geografía e Historia. Comunitat Valenciana*. Anaya Educación.
- Buzo, I. (2021). *1ESO Savia Geografía e Historia. Comunitat Valenciana*. Editorial SM.
- Cachinho, H. (2019). Desafios da Formação em Geografia e na Educação Geográfica, Conhecimento Poderoso e Conceitos Liminares. *Revista Educação Geográfica em Foco*, 6(3), 1-26. <https://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1148>
- Calderón, B. (2018). "La ciudad educadora". Instrumentos didácticos para el aprendizaje del entorno social y cultural en Educación Infantil mediante proyectos educativos el ejemplo de Málaga romana. En: López, E., García, C., y Sánchez, M. (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*, (895-906). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Camargo, A y Cifuentes, J. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad* 7(2), 26-37.
- Campuzano, A (2016). *Secuencias Sociales 6*. Editorial Libros y Libros.
- Campuzano, A. (2019). *Savia 9 Ciencias Sociales Colombia*. Editorial SM.
- Capel, H. (1975). La definición de lo urbano. *Estudios Geográficos*, 138, 265-301.
- Capel, H. (2003). *La morfología de las ciudades*. Ediciones Serbal.
- Capel, H. (2016). *Ciudad y territorio: La configuración del espacio urbano*. Editorial Ariel.
- Capel, H. (2016). La forma urbana en la ciudad postcapitalista. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 1(177), 1-36.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carreras, F. y García, R. (2006). *Ciudades y globalización: Un enfoque desde la geografía urbana*. Editorial Ariel.
- Castellar, S., Cavalcanti, L. y Callai, C. (2012). *Didáctica da geografia, aportes teóricos e metodológicos*. Editorial Xama.

- Castellar, S., Cavalcanti, L. y Callai, C. (2012). La ciudad, lugar de enseñanza de la geografía: Construcción de una línea de trabajo. En: Vanzella S., Cavalcanti. L., y Copetti, H. (Coord.). *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, (pp.87-109). Editorial Xama.
- Castells, M (1999). *La era de la información*. Economía, Sociedad y Cultura.
- Castro, G. (2016). *Secuencias Sociales 9*. Editorial Libros y Libros.
- Cavalcanti L. (2020). Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiencia. *AGALI Jurnal*, 10, 45-63.
<https://repositorio.bc.ufg.br/items/431b7481-6399-4e40-9233-6e4c8cb5141c>
- Cavalcanti, L. (2009). Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana. *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 51-61.
- Cavalcanti, L. (2010). La ciudad como referencia para la enseñanza de Geografía en una perspectiva socio constructivista. *Didáctica geográfica*, (7), 123-137.
<https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/214>
- Cely, A y. Moreno, N. (2016). *Ciudad y literatura. Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cely, A. (2012). Educación geográfica: problemas y posibilidades. En: Vanzella, S., Cavalcanti, L y Copetti, H (Coord.). *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, (pp. 45-62). Editorial Xama.
- Cely, A. y Moreno, N. (2007). Geografía y ciudadanía: dos conceptos para tejer y re- construir. *Didáctica Geográfica*, 9, 121-138. <https://didacticageografica.age-geografia.es//index.php/didacticageografica/article/view/>
- Cely, A. y Moreno, N. (2015). *Concepciones e imágenes de la ciudad*. CIUP; Universidad Pedagógica Nacional
- Chaparro, J. (2023). Confluencias y bifurcaciones entre La Rambla paralela y Casablanca la bella. Diálogos con las geografías irónicas y viscerales en la obra de Fernando Vallejo. *Revista Ar@cne*, 27(281), 1-27
<https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/43165/39844>
- Claudino, S. (2007). Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo. *Didáctica Geográfica*, 9, pp.85-104.

- Claudino, S. (2017). O Projeto Nós Propomos! construir uma comunidade melhor com os alunos [¡El proyecto nosotros proponemos! [Construyendo una mejor comunidad con los estudiantes]. *Revista Galega de Educación*, 69, 72-77.
- Claudino, S. y Souto, X. (2018). Projeto Nós Propomos! A afirmação de uma alternativa na educação geográfica? [¡Proyecto Nosotros Proponemos! ¿La afirmación de una alternativa en la educación geográfica?] En: Rio, J., Olcina, J., Fonseca, M., Maruques, E., Garcia, R. y Freitas, C (Coord.). *Península Ibérica no Mundo: problemas e desafios para uma intervenção ativa da Geografia: Livro de Atas. XVI Colóquio Ibérico de Geografia* (pp. 437-444). Universidade de Lisboa; Centro de Estudios Geográficos.
- Claudino, S., Souto, X. y Tonini, I. (2017). Mudanças e continuidades nos livros didáticos de geografia: uma análise comparativa entre Brasil, Espanha e Portugal [Cambios y continuidades en los libros de texto de geografía: un análisis comparativo entre Brasil, España y Portugal]. *Terra Livre*, 2(45), 31-61.
- Colin, E. (2016). *Psicogeografía. La influencia de los lugares en la mente y el corazón*. Ariel.
- Copatti, C y Andreis, A. (2021). Ciudadanía en la política educacional en Brasil miradas desde la convocatoria oficial para la construcción de libros didácticos. En: Bel, J., Colomer, N., y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 899-907). Tirant Humanidades.
- Corrales, M. (2022). El currículum de ciencia sociales como instrumento para educar en la participación ciudadana. En: Bel, J., Colomer, N., y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, (pp. 181-190). Tirant Humanidades.
- Cortés, C. (2021). *4ESO, Savia, Ciencias Sociales Comunitat Valenciana*. Editorial SM.
- Costa, C. (2021). A complexa articulação entre o ensino de geografia, a cidade e a cidadania noterritorio do distrito federal do Brasil [La compleja articulación entre la enseñanza de la geografía, la ciudad y la ciudadanía en el territorio del distrito federal de Brasil]. En: Bel, J., Colomer, N., y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 245-255). Tirant Humanidades.
- Court, C. (2023), La mezcla social como solución a las desigualdades en las grandes ciudades. *Revista Ar@cne*, 27(275), 1-27. <https://doi.org/10.1344/ara2023.275.40625>

- Cruz, J. (2019). *Savia 7 Ciencias Sociales Colombia*. Editorial SM.
- D'Angelo, M. (2007). El aula de geografía como laboratorio de construcción ciudadana, Una mirada desde Argentina. En *Didáctica Geográfica*, 9, 169-184.
- De los Ángeles, R. y Claudino, S. (2018). *¡Nosotros proponemos!: ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Graó.
- De Miguel R. (2013) Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica*, 14, 17-36.
- De Miguel, R (2013b) Geoinformación e innovación en la enseñanza - aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 67-90.
- De Miguel, R. (2021). Didáctica de la geografía y la ciudadanía sostenible. *Didáctica*, 9, 4-6.
<https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/34345/pdf>
- De Miguel, R. y Sebastián, M. (2020). Democracia, participación y ciudadanía europea: recursos didácticos cartográficos para la enseñanza de la convivencia y la integración europea. *CLIO. History and History Teaching*, 46, 14-19.
https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465256
- Del Basto, L. y Ovalle, M. (2013). Una mirada crítica a la relación currículo sociedad, aportes para la formación ciudadana. En: Pagès, J. y Santisteban, A (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 99-106). Univesitat Autònoma de Barcelona.
- Delgado, J., González, E. y Valbuena, M. (2018). La ribera del Pisuerga como contenido transversal para la enseñanza de la ciudad. López, E., García, C., y Sánchez, M. (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.357-368). Universidad de Valladolid.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Editorial Morata.
- Echevarría, B. (1986). La investigación educativa en España : Aportación del Área M.I.D.E. *Educación* 10, 103-122
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata
- Fernández, M. y Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Editorial Biblos.

- Fernández, V. (2021). *2ESO Savia, Geografía e Historia Comunitat Valenciana*. Editorial SM.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las Ciencias Humanas*. Gallimard.
- García D (2019) [Tradiciones en la enseñanza del medio rural desde una perspectiva iberoamericana: análisis de los libros de texto de España y Brasil](#). Barroso, M., Días, A. y de Alba, N. (Coord.). *La formación del profesorado desde una perspectiva crítica*, (pp. 50-58). Universidad de Valencia
- García, E. (2018). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. Editorial Universidad de Valladolid.
- García, F. (1993). Vivir en la ciudad. Una unidad didáctica para el estudio del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 20, 39-64.
- García, F. (1999). La transmisión cultural hispana y el renacimiento carolingio. La enseñanza en la Edad Media: aproximación bibliográfica. En: Iglesia, J. (Ed.). *La enseñanza en la edad media: X Semana de Estudios Medievales*. (pp. 17-32).
- García, F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Diada Editora.
- García, F. (2013). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagès, J y Santisteban, A (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 1(193-200). Univesitat Autònoma de Barcelona
- García, F. (2022). Contar la historia de la educación en el franquismo desde la experiencia personal. *Con-Ciencia Social* (6), pp. 207-220. Instituto de Estudios Riojanos.
- García, F. y De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *En Didáctica Geográfica*, 9, 243-258.
- García, M. (2016). *4ESO Geografía e Historia, aula 3D*. Editorial Vicens Vives.
- Garrido, M. (2012). El imperativo situacional de la enseñanza geográfica: en busca del lugar negado en el territorio perdido. En: Castellar, S., Cavalcanti, L y Copetti, H. (Eds.). *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. (pp.173-185). Xama
- Gatell, C. (2016). *2ESO Geografía e Historia, aula 3D*. Editorial Vicens Vives.

- Geoforo. (21 de octubre de 2022). *Geoforo y enseñanza de problemas sociales*. <https://geoforodocumentos.blogspot.com/2022/10/geoforo-y-ensenanza-de-problemas.html>
- Geoforo. (26 de septiembre de 2019). *Encuentro Iberoamericano sobre educación geográfica y ciudadanía*. <https://geoforodocumentos.blogspot.com/2019/09/encuentro-iberoamericano-sobre.html>
- Geoforo. (30 de mayo de 2022). *El compromiso ético de un docente. Sobre la cultura escolar familiar i l'aprenentatge dels problemes socials (Peris, V. 2019)*. <https://geoforodocumentos.blogspot.com/2022/05/el-compromiso-etico-de-un-docente.html>
- Geoforo. (4 de junio de 2019). *Una Tesis sobre el aprendizaje deseable del alumnado en problemas sociales*. <https://geoforodocumentos.blogspot.com/2019/06/una-tesis-sobre-el-aprendizaje-deseable.html>
- Gomes, A., Peñafiel, R., Hernández, A., Jaraíz, F. y Barroso, M. (2018). Ciudad, ciudadanía y compromiso social en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En López, E., García, C. y Sánchez, M. (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1039-1050). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Gómez, C., Carlos, E. y Elda, A (2014). Método comparativo. En K. Sáens., y Tamez, G. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 223-251). Tirant Humanidades.
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Tlalnepantla; Red Tercer Milenio.
- Guevara, M. (2019). *Savia 6 Ciencias Sociales Colombia*. Editorial SM.
- Gurevich, R. (2012). Geografías escolares contemporáneas: prácticas sociales situadas. En: Vanzella, S., Cavalcanti, L. y Copetti, H. (Coord.). *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, (pp.15-63). Xama
- Hall, R. (2018). *Ética de la investigación social*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, (14)8, 835-854. <https://psycnet.apa.org/record/1998-11434-001>
- Harvey, D. (1973). *Social Justice and the city*. Basil Blackwel

- Havik, T. (2017). *Spaces of Experience: New Perspectives on Urban Design [Espacios de experiencia: nuevas perspectivas sobre el diseño urbano]*. Routledge.
- Henao, J., Marín, A., y Vanegas, J. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación. *Educación y Educadores*, (20)3, 451-456. <https://www.redalyc.org/journal/834/83456027007/html/#B26>
- Hiernaux, J. y Lindón, A. (2006). La geografía humana: un camino por recorrer. En: Hiernaux, J. y Lindón, A. (Coord.). *Tratado de geografía humana* (pp. 7-24). Anthropos.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental*. Señal Editora.
- Hurtado O. (2016). *Nuevos Territorios 7 Ciencias Sociales*. Editorial Vicens Vives.
- Hurtado, M. (2009). *La ciudad Latinoamericana del periodo indígena hasta hoy*. Editorial Voluntad.
- Hurtado, M. (2012). El papel de los textos escolares en Ciencias Sociales. *Revista Geográfica de América Central*, 1(2), 1-18.
- Hurtado, M. (2017). *Nuevos Territorios 9. Ciencias Sociales*. Editorial Vicens Vives.
- Hurtado, M., Romero, O. y Torres, L. (2018). Propuesta para la implementación de un currículo de la Geografía en Colombia. *Revista Anekumene*, 15, 19-29.
- Illich, I. (1970). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Morata.
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Capitán Swing.
- Jara, M. y Boixander, A. (2013). El currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía. En: Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 53-78). Univesitat Autònoma de Barcelona.
- Lafranceso, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular. A propósito de los estándares*. Editorial Magisterio.
- Lefevre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Levebvre, H. (1970). *La Revolución Urbana*. Alianza Editorial.
- Llano, F y Chavarro, C. (2017). Pedagogía y ciudad. De las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad en las Ciencias Sociales¹. *Uni-pluriversidad*, 17, 39-49.
- Lombo, J. C. (2021). Las salidas pedagógicas: ejes de articulación curricular. *Anekumene*, 22, 2-10. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/anekumene/article/view/18987/12156>

- López, J. (2017). *Nuevos Territorios 8 Ciencias Sociales*. Editorial Vicens Vives.
- Losada, L y Tonini, I. (2021). A Geografia Política do Livro Didático como Instrumento de Educação Cidadã [La geografía política del libro de texto como instrumento de formación ciudadana]. En: Bel Martínez, J., Colomer, N. y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 879-887). Tirant Humanidades.
- Lynch, K. (2000). *La imagen de la ciudad*. Akal Editores.
- Marín, J., Arellano, A. y Martín, P. (2021). Controversias de la nueva ley educativa (LOMLOE): la concesión complementaria del título de la ESO en Formación Profesional Básica. En: Sein-Echaluze, M., Fidalgo, A., Gracia, F. (Coord.). *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y cooperación, CINAIC 2021* (pp.419-424). Universidad de Cantabria.
- Martínez, N. y Alarcón, M. (2016). *La utilización del libro de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huellas, interpretación y contexto*. Editorial Diego Martín Librero.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Martínez, P., y Guachetá, E. (2020) *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. Universidad Pedagógica Nacional; CLACSO
- Méndez, J. (2022). De la Biblioteca de Alejandría al Teatro de Dioniso: exploración didáctica del Mediterráneo histórico a través del videojuego como práctica de lectura multimodal. En: Bel Martínez, J., Colomer, N. y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 525-537). Tirant Humanidades.
- Moncayo, S. (2003). *Gayo y su obra. Letras jurídicas*, 7, 187-201.
- Montoya, A. (2018). *La configuración de la ciudad: Morfología y proceso urbano*. Editorial Universitaria.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Ediciones Uniandes.

- Moreno, J. (2018). *Enseñar y aprender desde el patrimonio un itinerario didáctico por la Murcia medieval*. En: López, E., García, C. y Sánchez, M. (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 147-168). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Moreno, N. (2012). *Pensar el espacio crítica y socialmente: Una posibilidad de educación geográfica en la escuela*. En: Castellar, S., Cavalcanti, L. y Copetti, H. (Ed.). *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos* (pp. 111-130). Xama
- Moreno, N. (2019). *Espacialidad urbana y educación geográfica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. Alianza Editorial.
- Morote, A. (2020). La investigación sobre manuales escolares de Geografía españoles: Análisis bibliométrico (1980-2019). *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 40(2), 467- 497. <http://dx.doi.org/10.5209/AGUC.72983>
- Mumford, L. (2018). *La cultura de las ciudades*. Pepitas de Calabaza.
- Muñoz M. (2016). *4ESO, Geografía e Historia. Comunitat Valenciana*. Anaya Educación.
- Muñoz, C. y Vázquez, G. (2013). La incorporación del eje de formación ciudadana en el currículum de la educación general básica en Chile. En: Pagès, J. y Santisteban, A (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (193-200). Univesitat Autònoma de Barcelona.
- Muñoz, M. et al. (2016). *3ESO, Geografía e Historia. Comunitat Valenciana*. Anaya Educación.
- Narváez, A. (2014). Educar a la imaginación para la construcción de la ciudad. En Sánchez, D. y Domínguez, L (Coord.). *Identidad y espacio público, ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 287-308). Gedisa.
- Nohen, D. (2003). *"Der Vergleich als Methode in den Sozialwissenschaften"*. ("La comparación como método en las ciencias sociales"). Berlín.
- Nohlen, D. (2020). *El método comparativo*. En Sánchez, H. (Ed.). *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Vol. III: La metodología de la ciencia política*. (pp. 41-59). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nuevos Territorios 6 Ciencias Sociales* (2016). Editorial Vicens Vives.
- Pagés, J. (1999). *La educación cívica en la escuela recursos para maestros*. Editorial Paidós.

- Pagés, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *En Didáctica geográfica*, 9, 205-214.
- Pagés, J. y Benejam, P. (1981). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Almacén Libros Olvidados; Universidad de Barcelona.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Palacios, L. y Delgado, J. (2018). El profesorado innovador de Ciencias Sociales ante la educación patrimonial como contenido pedagógico para la formación de ciudadanía participativa. En: López, E., García, C. y Sánchez, M. (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 121-134). Ediciones Universidad de Valladolid
- Páramo, J. y Cuervo, C. (2013). *La ciudad como sistema: Un enfoque desde la geografía humana*. Editorial Geográfica.
- Pérez, A. (2007). *El Método Comparativo: Fundamentos y Desarrollos Recientes*. Universidad de Pittsburgh.
- Pérez, A. y Rodríguez, L. (2007). Ciudadanía a través del reconocimiento de la ciudad. *Didáctica Geográfica*, 9, 215-132.
- Pérez, J. (2021). *3ESO, Savia Ciencias Sociales. Comunitat Valenciana*. Editorial SM.
- Peris V. (2022). *La cultura escolar familiar i l'aprenentatge dels problemes socials* [Tesis doctoral]. Universitat de València. <https://hdl.handle.net/10550/82193>
- Peris, V. (2018) La cultura escolar familiar. Les famílies i les seues representacions com obstacle a la transformació de la pràctica educativa. En: Peris, V., Parra, D. y Souto, X. (Coord.). *Repensamos la Geografía e Historia para la educación democrática* (p. 117-129). Nau Llibres.
- Pingel, F. (2010). *Unesco guidebook on textbook research and textbooks revision, 2nd revised and updated edition*. Georg Eckert Institute for International textbooks Research and Unesco.
- Pinker, S. (2011). *Los ángeles que llevamos dentro: El declive de la violencia y sus implicaciones*. Editorial Planeta.

- Pinochet, S., Rojas, D. y Guevara, G. (2021). *Propuestas didácticas para el abordaje interdisciplinar de la educación para la ciudadanía democrática en el contexto escolar de la Región de Antofagasta*. En: Bel Martínez, J., Colomer, N. y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 400-507). Tirant Humanidades.
- Puelles, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*, (19), pp. 5-11.
- Pueyo, A. (2008). Los espacios urbanos en un mundo global. En: Silvan, L. (Coord.). *Fronteras y globalización, Europa-Latinoamerica* (pp. 133-162). Universidad de Zaragoza.
- Quintana, S. (2021). Las finalidades de la educación ciudadana en el sistema educativo chileno: ¿educando para una ciudadanía democrática y crítica? En: Bel Martínez, J., Colomer, N. y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 113-121). Tirant Humanidades.
- Ramírez, F. y Zwerg-Villegas, A. (2012), Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, 20, 91-111.
- Ramírez, J. (2011). Construir identidad territorial: Una posibilidad en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad. *Revista Geográfica de América Central*, 2, pp. 1-5. <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820103.pdf>
- Ravitch, D. (2004). *A consumer guide to high school story textbooks [Una guía para el consumidor de libros de texto de cuentos para la escuela secundaria]*. Fordham Institute. Washington.
- Riveiro, O., Gomes, D y Lastória, A. (2021). O projeto Nos propomos! e educação geográfica para a cidadania reflexões de algumas com tribuições conceituais para a prática do projeto no estado de São Paulo (Brasil). En: Bel Martínez, J., Colomer, N. y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 1051-1061). Tirant Humanidades.
- Rivera, S. (2013). La geografía escolar y la formación en docencia de la geografía y las ciencias de la tierra. *Uni-Pluriversidad*, 13(1), 27-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16116>
- Rivera, S. (2024). La alfabetización pedagógica del aprendizaje geográfico para comprender las complejas condiciones contemporáneas. *Entorno Geográfico*, 28, 1-22.

- Rodríguez, E. (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, E., Otalora, A. y Von Prah, R. (2007). Ciudadanos a partir del estudio geográfico. *Didáctica Geográfica*, 9, 67-84 <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/5>
- Rodríguez, E., y Souto, X. (2019). Síntesis del Geoforo en los años 2008 a 2018. En: Rodríguez, L. y Souto, X. (Edit.). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano* (pp. 9-21). Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, L., Palacios, N. y Souto, X. (2019). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Universidad de Barcelona.
- Romero, G. y Marfil, R. (2022). El museo como espacio para la conexión entre contextos de educación formal y no formal experiencia con alumnado del Máster del Profesorado en Educación Secundaria. En: Bel Martínez, J., Colomer, N. y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 391-400). Tirant Humanidades.
- Romero, O. (2016). *Secuencias Sociales 7*. Editorial Libros y Libros. Bogotá.
- Rossi, A. (1992). *La arquitectura de la ciudad: Aldo Rossi*. Editorial Gustavo Gil.
- Rozada, JM. (1997). *Formarse como profesor. Autobiografía de un docente*. Akal Editorial.
- Sáenz, A., Arregi, J. y Ugalde, A. (2022). La ciudadanía crítica en situaciones postconflicto: el programa adi-adian y una aproximación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: Bel Martínez, J., Colomer, N. y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 745-753). Tirant Humanidades.
- Sala, S. (2022). Las visiones del profesorado de ciencias sociales sobre el desarrollo de competencias de ciudadanía democrática en la Escuela Andorrana. En: Bel Martínez, J., Colomer, N. y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 105-112). Tirant Humanidades.
- Santiago, J. (2007). Enseñanza de la geografía y formación ciudadana en Venezuela. *Didáctica Geográfica*, 9, 139-152.

- Santos, K. y Aparecida, M. (2015). *Currículo, políticas públicas e ensino de geografia*. Universidade Federal de Goiás.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Hucitec.
- Secuencias Sociales 8*. (2016). Editorial Libros y Libros.
- Seguridad justicia y paz. (2024). *Boletín ranking 2023 de las 50 ciudades más violentas del mundo*. Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal AC. <https://geoenlace.net/seguridadjusticiaypaz/webpage/archivos.php>
- Sennett, R. (1994). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Alianza Editorial.
- Sevilla, J. (2013). Una propuesta didáctica en el entorno urbano para la formación en valores sociales en Educación Infantil. En: Pagès, J. y Santisteban, A (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (107-118). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Shoumaker, B. (2006). La enseñanza de la Geografía. En: Hiernaux, D. y Lindón, A (coord.). *Tratado de geografía humana* (pp. 628-644). Anthropos, Universidad; Autónoma Metropolitana.
- Soja, E. (2008). *Posmetrópolis, estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Traficantes de Sueños.
- Souto, X. (1994). Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades. *Investigaciones Geográficas*, 12, 93–118.
- Souto, X. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas Sociales y conocimiento del medio*. Editorial Serbal.
- Souto, X. (1999). De la teoría a la práctica: los contenidos y las unidades didácticas en un proyecto curricular. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 91-105.
- Souto, X. (2005). Ciudadanía y geografía. *Cuadernos de Geografía*, 77, 137-148
- Souto, X. (2007). Espacio geográfico y educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 9, 11-31.
- Souto, X. (2007). *La construcción de la ciudad educadora: Un modelo para la educación y el desarrollo sostenible*. Ediciones Akal.

- Souto, X. (2012). El interés de la investigación en el aprendizaje y la didáctica de la geografía. En: Castellar, S., Cavalcanti, L y Copetti, H. (Eds.). *Didáctica da Geografia: aportes teóricos e metodológicos* (pp.63-85). Xama
- Souto, X. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova*. 17(459). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>
- Souto, X. (2016). La investigación cualitativa y la innovación didáctica en geografía. El trabajo cualitativo como recurso didáctico en geografía. En: A. Falantes., Añuedo, J., de Oliveira, G., Iglesias, E. y Pedregal, B. (Dir.). *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 80-101). Asociación de Geógrafos Españoles.
- Souto, X. (2023). Entre decir y hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar. *Ar@cne*, 17(27). <https://doi.org/10.1344/ara2023.279.42667>
- Suarez, J. y Baños, S. (2022). Historia y Ciudadanía: propuesta curricular del Colegio Madrid A.C. para la construcción de una ciudadanía activa, crítica y reflexiva. En Bel Martínez, J., Colomer, J. y Fernández, A (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, 1(pp. 171-179). Tirant Humanidades
- Subiarbe, P. (2022). ¿Cuáles son las contribuciones del feminismo a la construcción de una ciudadanía crítica? modelo analítico para incorporar la perspectiva de género y feminista a la educación para la ciudadanía. En: Bel Martínez, J., Colomer, N. y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 669-667). Tirant Humanidades.
- Sudjic, D. (2018). *The language of cities*. Penguin Books.
- Taborda, F. y Pérez, J. (2020). Fundamentos éticos en el proceso de investigación social. *Saberes y Prácticas*. 5(2), 1-17.
- Tinini, I., Claudino, S. y Souto, X. (2017). Mudanças e continuidades nos livros didáticos de Geografia: uma análise comparativa em Brasil, Espanha e Portugal. *Terra Livre*, 2(45), 31-61.
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales. *Kairos, Revista de Temas Sociales*, 27, 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3702607.pdf>

- Torrado, M. (2009). Estudios de encuesta. En: R. Bizquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp.231-257). Editorial La Muralla.
- Torres, D. (2021). El método comparativo en la investigación social y en el análisis histórico. *Historia y Espacio*, 17(57), 285-310. [10.25100/hye.v17i17.10117](https://doi.org/10.25100/hye.v17i17.10117)
- Torres, J. (2022). La educación geográfica y la experiencia espacial en la ciudad. *Revista de Geografía y Educación*, 15(1), 45-67.
- Torres, J. (2023). *Ciudad e imagen: Representaciones urbanas y sus implicaciones educativas*. Editorial Universitaria.
- Torres, L. G. (2018). Hacia una geografía escolar pertinente: campos emergentes en la didáctica de la geografía. *Runae* 3, 155-175.
- Torres, L. G. (2023). Las imágenes fotográficas de los espacios urbanos. La percepción espacial del medio urbano en adolescentes de Bogotá, Valencia y São Paulo. *Ar@cne* 27(284). <http://doi.org/10.1344/ara2023.284.43647>
- Torres, L. y Hurtado, B. (2019). Los textos escolares, concepciones y configuraciones en la enseñanza de las ciencias sociales. En: Pizzinato, L., Palacios, N. y Souto, X (Eds.). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano* (pp. 177-189). Universitat de Barcelona
- Torres, L., Hurtado, B., Moreno, N. y Cely, A. (2012). La ciudad: Su pertinencia didáctica y su inserción en el currículo escolar colombiano. En: Bel Martínez, J., Colomer, N. y Fernández, A. (Eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 237-244). Tirant Humanidades.
- Torres, P. (2023). *Una Tesis sobre las imágenes geográficas de la ciudadanía más joven*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Universidad de Valencia.
- Torres, Y., y Solbes, J. (2014). Aspectos convergentes del pensamiento crítico y las cuestiones sociocientíficas. *Góndola*, (9)1, 54-61.
- Tosello, J. y Santiesteban, A (2018). ¿Qué conexiones hay entre la enseñanza de la Historia y la Educación para la Ciudadanía global? En: López, E., García, C. y Sánchez, M. (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.759-768). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Trilla Bernet, J. (2015). La idea de ciudad educadora y escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (7), 73-106. <https://doi.org/10.36737/01230425.n7.219>

- Tuan, Yi-Fu. (2007). *Topofilia: Un estudio sobre percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Editorial Melusina.
- Uribe, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En: Páramo, P. (Ed.), *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación* (pp. 197-212). Universidad Piloto de Colombia.
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Editorial De Bolsillo.
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Educación y Pedagogía*, 13, 95-100.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y los textos escolares*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Valls, R. (2018). Los manuales en el aula de Historia. En: Sole, G. y Barca, I. (Coord.). *Manual escolar no ensino da História. Visões historiográficas e didáticas* (pp. 353-371). Associação de Professores de História
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje, teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
- Wilson, B. (2023). *Metrópolis. Una historia de la ciudad, el mayor invento de la humanidad*. Editorial Debate.
- World Population Review. (2024). Human Development Index (HDI) by country 2024 [Índice de Desarrollo Humano (IDH) por país 2024]. Disponible en <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/hdi-by-country>
- Zafra, I. (4 de junio de 2023). La Lomloe, otra reforma que se asoma al abismo. *Diario El País* <https://elpais.com/educacion/2023-06-05/la-lomloe-otra-reforma-educativa-que-se-asoma-al-abismo.html>

Referencias legales

Conselleriad'Educació, Cultura i Esport.

DECRET 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pelquals'estableixl'ordenació i el currículum d'EducacióSecundàriaObligatòria. [2022/7573] [Consejería de Educación,

Cultura y Deporte. DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consejo, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Preescundo]. Diari Oficial. (2022), Diari de la Comunitat Valenciana. N°9304. Currículo por materias. Geografía e Historia.

https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEwihl4qk582DAxV4UKQEHC0xDDIQFnoECA8QAQyurl=https%3A%2F%2Fdogv.gva.es%2Fdatos%2F2022%2F08%2F11%2Fpdf%2F2022_7573.pdfyusg=AOvVaw2nCwOAIHbHOfA8FfmlCNUwyopi=89978449

Jefatura de Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. «BOE» núm. 295, de 10/12/2013. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Jefatura del estado. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Jefatura del Estado. (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)*. «BOE» núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, páginas 33651 a 33665. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>

Jefatura del Estado. (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*. «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220. Disponible en <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Jefatura del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. «BOE» núm. 106, de 04 de mayo de 2006. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Jefatura del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. «BOE» núm. 340, de 30/12/2020. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

- Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277 de Septiembre 14 de 1979 Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Disponible en <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103879:Decreto-2277-de-Septiembre-14-de-1979>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Estándares Básicos en Ciencias Sociales*. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Serie lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje en ciencias sociales* DBA. Colombia. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf