

Didáctica Geográfica nº 25, 2024, pp. 159-179

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.703>

ISSN electrónico: 2174-6451

## **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**

**FROM THEORISTS ON HOW TO TEACH CITIES, TO WHAT STUDENTS LEARN: THE ROUTE OF SCHOOL URBAN GEOGRAPHY IN SPAIN AND COLOMBIA**

**DES THÉORICIENS SUR LA MANIÈRE D'ENSEIGNER LA VILLE À CE QUE LES ÉLÈVES APPRENNENT: LE PARCOURS DE LA GÉOGRAPHIE URBAINE À L'ÉCOLE EN ESPAGNE ET EN COLOMBIE**

Mario Fernando Hurtado Beltrán 

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Colombia)

[mfhurtadob@pedagogica.edu.co](mailto:mhurtadob@pedagogica.edu.co)

Recibido: 18/06/2023

Aceptado: 07/11/2023

### **RESUMEN:**

La enseñanza de la ciudad en la escuela es el tema de interés de este trabajo producto de la investigación doctoral denominada: Las tradiciones de la geografía urbana escolar en España y Colombia, análisis desde la polis, la civitas y el urbs, realizada por el mismo autor. 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, la investigación parte por la revisión documental de los artículos académicos sobre la enseñanza de la ciudad, pasa por la comparación de los lineamientos

curriculares nacionales en España y Colombia, la elaboración de textos escolares, su implementación en el aula, las experiencias de profesores innovadores y por último las evidencias de lo que aprenden los estudiantes, con el resultado de seis instituciones educativas, tres en Valencia (España) y tres en Bogotá (Colombia).

**PALABRAS CLAVE:**

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

**ABSTRACT:**

The way in which cities are taught in school is the subject of this research, the product of a doctoral thesis entitled: The traditions of school urban Geography in Spain and Colombia, analysis from the polis, civitas and urbs, written by the author. The thesis seeks to identify what happens to what academics and theorists write about how cities should be taught, and what students actually learn. To do this, the research begins by reviewing academic articles on the teaching of cities, then goes on to compare national syllabus guidelines in Spain and Colombia, the development of school texts, their implementation in the classroom, the experiences of innovative teachers and finally the evidence of what students learn, with results from six schools, three in Valencia (Spain) and three in Bogotá (Colombia).

**KEY WORDS:**

Teaching cities; innovative teachers; polis, civitas; urbs.

**RÉSUMÉ:**

L'enseignement de la ville est l'école est le sujet d'intérêt de ce travail produit de la recherche doctorale intitulée : Les traditions de la géographie urbaine scolaire en Espagne et en Colombie, analyse des polis, de la civitas et de l'urbs, réalisée par le même auteur. Il cherche à identifier ce qu'il advient de ce que les universitaires et les théoriciens écrivent sur la façon dont la ville devrait être enseignée et sur ce que les étudiants apprennent réellement. Pour cela, la recherche commence par la revue documentaire d'articles académiques sur l'enseignement de la ville, passe par la comparaison des orientations du programme d'études Nationales en Espagne et en Colombie, l'élaboration de manuels scolaires, leur mise en œuvre en classe, les expériences de enseignants et enfin la preuve de ce que les élèves apprennent, avec le résultat de six écoles, trois à Valence -Espagne et trois à Bogotá -Colombie.

**MOST-CLÉS :**

Education de la ville; professeurs innovants; polis; civitas; urbs.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La transformación del espacio urbano se aceleró desde la segunda mitad del siglo XX. Una situación contraria 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 que llevaría el deterioro de los espacios urbanos frente a la degradación ambiental, energética y social.

Como lo 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, 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 90%.

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 Unidas<sup>[1]</sup>, 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 dentro de los lineamientos curriculares por 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 han definido cuatro niveles de análisis que

buscan responder: cómo se define la política nacional para enseñar la ciudad, cómo se adapta a los sistemas educativos en las ciudades de Bogotá y Valencia, cómo la abordan los profesores que consideramos innovadores en el aula y por último, qué es lo que aprenden los estudiantes.

## **2. METODOLOGÍA**

Se han definido cinco categorías de análisis o escalas en las que se aprecia la concepción de la enseñanza de la ciudad, así como la perspectiva de comprensión que tiene cada uno de los niveles sobre la ciudad y el conocimiento de ella.

Se parte de la ciudad vista desde dos perspectivas

1. La institución escolar.
2. Los sujetos.

La institución escolar entendida como los actores políticos y el debate en el que se enfrenta la escuela desde dos miradas que compiten: la pedagogía y la psicología, a partir de el abordaje sobre la enseñanza de la ciudad, los profesores innovadores y lo que aprenden los estudiantes. Y desde los sujetos, varios actores que participan en los materiales para la enseñanza de la ciudad como los académicos, los funcionarios, 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 interpretación de la ciudad que tiene Horacio Capel(2002) y es desde una concepción 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 Urbs.

### **2.1. Primera Categoría**

La academia, entendida como los investigadores sobre la ciudad y su forma de enseñarla. Este es un trabajo documental de las investigaciones, las publicaciones y los escritos de los últimos 10 años sobre la enseñanza de la ciudad. 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 Redlodgeo y Nos Propomos.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> [www.geopaideia.org](http://www.geopaideia.org) para la revisión documental de la producción académica, <https://www.centromanes.org/> para la revisión de manuales escolares y las páginas del Geoforo y de Nos propomos para la revisión de autores y documentos publicados.

## **2.2. Segunda Categoría**

Concepciones teóricas e ideológicas que se unen a las políticas legislativas en España y Colombia. Para España, La Ley Orgánica de Educación – LOMCE (2013)<sup>2</sup> y en Colombia, desde la Ley 115 los Estándares Básicos y la evaluación con la norma técnica que son los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) además, de las competencias que evalúa la Prueba Saber.

Este capítulo incluye la revisión del proyecto Manes de manuales escolares y la manualística como profesión,

## **2.3. Tercera Categoría**

Está relacionado con los libros de texto o manuales escolares en ambos países, desde una mirada de la evolución de los mismos, 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 para evaluar secuencialidad, profundidad, conexión con el contexto del país, articulación con los lineamientos y los documentos teóricos, uso de recursos como cartografía, infografías e ilustraciones.

## **2.4. Cuarta Categoría**

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 de texto que abordan las temáticas 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 niveles 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 y cuatro educadores de instituciones educativas colombianas.

El concepto de profesor innovador se asume de la ofrecida por Dewey (1916)<sup>3</sup> 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

---

<sup>2</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

<sup>3</sup> Dewey John. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Editorial Morata. Madrid 1998.

métodos y estrategias educativas para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones educativas y del entorno donde desarrollan sus clases.

## **2.5. Quinta Categoría**

Son estudiantes de cuatro instituciones educativas, tres en Colombia y tres en Valencia. Donde a partir de una serie de preguntas, dan cuenta de lo que entienden y comprenden del espacio urbano que habitan y viven. La relación y la articulación de los cuatro niveles permitirá 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.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. Primera categoría: desde los estudios urbanos**

En España han surgido autores que en los últimos 30 años han desarrollado propuestas y estudios sobre cómo abordar la enseñanza de la ciudad. Destaca Joan Pagès Blanch<sup>4</sup>, quien ha abordado la enseñanza de la ciudad desde una perspectiva crítica y participativa. Sus obras “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. Para el caso de Francisco García 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 ha 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.

Por último, entre los referentes revisados en España sobre educación geográfica y ciudad, se encuentra Xosé Souto<sup>5</sup>, autor que ha investigado y escrito sobre la necesidad de incorporar la enseñanza de la ciudad en la educación geográfica. Ha 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.

El profesor Souto ha explorado cómo se pueden abordar las desigualdades y los problemas sociales en el entorno urbano, fomentando 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

---

<sup>4</sup> Joan Pagès Blach, fue profesor de la UAB desde 1977 y se enfocó en los estudios sobre la enseñanza de la ciudad en la escuela, a partir de su experiencia como profesor escolar.

<sup>5</sup> Xosé Manuel Souto, Geógrafo, profesor de geografía y didáctica de las Ciencias Sociales.

enfoque de la educación geográfica para la ciudadanía. Ha destacado 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. Ha investigado 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.

En el caso de Latinoamérica, los intereses de autores que investigan desde la Red de la didáctica de la geografía (RedLadgeo) como Sonia Castellar, Lana Calvalcanti, Fabián Araya, Amanda Rodríguez M, Nubia Moreno entre otros, se han enfocado en las siguientes temáticas que se sintetizan a continuación:

Educación para la ciudadanía, donde se ha hecho énfasis en la relevancia de enseñar a los estudiantes sobre los derechos y responsabilidades ciudadanas, así como promover la participación cívica y la conciencia social. Los autores han buscado formas de incorporar estos temas en el currículo, para fomentar una educación más inclusiva y democrática. Es quizá la temática más relevante, y que tiene una alta carga 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 encarga 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, se ha prestado atención a la educación ambiental urbana. 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 intercultural entre los estudiantes. Se ha investigado sobre cómo la educación puede abordar los desafíos y promover la inclusión en contextos urbanos diversos.

Los estudios de los académicos para enseñar en las escuelas sobre la ciudad se han basado en pedagogías críticas y transformadoras, hay una tendencia en los últimos años en los autores de América Latina, por explorar la importancia de adoptar enfoques pedagógicos críticos y transformadores en la enseñanza de la ciudad. Los principios que se expresan en congresos regionales, conferencias y artículos se implican en 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.

En todos los casos de autores revisados, la mayoría no ha sido profesor de escuela y los que lo fueron, en promedio hace 20 años no ejercen, es decir, que se han alejado de la realidad de la escuela y las prácticas que se desarrollan en las mismas.

En ambos países también hay un creciente interés por los lenguajes alternativos como la imagen, el comic, 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 sobre literatura y ciudad.

Para el desarrollo de la investigación el autor central referido es Horacio Capel<sup>6</sup>, 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. Ha 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 y al gobierno y la ciudadanía como un actor activo de la ciudad. Desde ahí parte el análisis para identificar si esos intereses y prácticas llegan a los estudiantes.

---

<sup>6</sup> Horacio Capel, geógrafo y catedrático de Geografía Humana en la Universidad de Barcelona, reconocido por sus contribuciones al campo de la geografía urbana y los estudios urbanos.

### **3.2. Segunda categoría: desde los lineamientos curriculares**

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 LOMCE menciona la enseñanza de la ciudad en un sentido más amplio, no aborda directamente este tema de manera específica. Sin embargo, la LOMCE establece algunos principios y objetivos generales que pueden relacionarse con la educación urbana.

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 activa 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.

La LOMCE 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.

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 8 derechos por grado. Sin embargo el abordaje de la ciudad o un interés por enseñar el medio urbano en la escuela es limitado, excepto unas temáticas sobre migraciones campo -ciudad en noveno o e desarrollo de los centros urbanos en sexto. Sin embargo, si se incorporan los derechos que desde la perspectiva de Capel pueden abordar en la escuela la polis y la cívitas.

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. Esta 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 planeación de clase, contenidos y desarrollo de modelos pedagógicos.

La primera evidencia es que las normativas nacionales poco tiene en referencia a los autores e investigadores de enseñanza de la ciudad, excepto en algunas normativas sobre la participación ciudadana y política. Por ello, se debe recurrir a los textos escolares que deben asumir las normativas nacionales pero con la incorporación de contenidos y es ahí donde deben acercarse a autores y referentes teóricos para la enseñanza de la ciudad.

### **3.3. Tercera categoría: desde el análisis comparativo de los textos escolares**

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&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 texto.

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: *Urbus*, *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 (Figuras 1 y 2).

Categorías de análisis				
Urbs (ciudad)		Civitas (ciudadanía)		Polis (ejercicio de enseñanza política)
Niveles de análisis				
Niveles de análisis			Uso de cartografía	Integración y relación de componentes gráficos y fotográficos
Secuencialidad / Jerarquía de conceptos	Nivel de profundidad/ complejidad	Claridad de los conceptos		

FIGURA 1. Categorías de análisis de los textos escolares. Fuente: Elaboración propia.

Claridad de los conceptos				
Preciso en su mayor parte	Preciso en términos generales	Mínimamente preciso	Parcialmente preciso	Observaciones
Nivel de profundidad/ complejidad				
Muy complejo	Moderadamente complejo	De fácil acceso		Observaciones
Secuencialidad / Jerarquía de conceptos				
Secuencias claras	Secuencias con algunas rupturas			Observaciones

FIGURA 2. Claridad de conceptos y jerarquía en los textos escolares. Fuente: Elaboración propia.

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 de transversalidad. La matriz tiene las revisiones por país: España y Colombia y un comparativo entre los dos países.

Las conclusiones más destacadas son que: en el caso colombiano 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. 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 civitas y el urbs es del 10.5%.

Para el caso español 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, 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, además de unidades específicas sobre ciudad, forma, funciones, tipos, planos, transformación y ecosistema urbano en 3º ESO. Hay una riqueza gráfica, de ilustraciones y uno 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 el urbs es del 24%, más del doble que lo que le dedican los libros de texto colombianos.

### **3.4. Cuarta categoría: desde las experiencias de los profesores innovadores**

Se realizaron entrevistas a ocho profesores, cuatro en la ciudad de Bogotá y cuatro en la ciudad de Valencia, quienes enseñan ciencias sociales, todos con más de 10 años de experiencia docente. Además, de cuatro profesoras pensionadas, dos en Valencia y dos en Bogotá con una perspectiva de su experiencia de la enseñanza de la ciudad.

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 valencianos en un laboratorio para comprender la ciudad, 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 la desarticulación que se puede explicar 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.



FIGURA 3. Colegio IED General Santander, localidad de Usaquén en Bogotá, una de las instituciones seleccionadas para abordar profesores innovadores y escritos sobre la ciudad de los estudiantes, donde se aprecian fronteras urbanas y miedos expresados por los estudiantes.

Autor. Luis Guillermo Torres.

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, funciones de la ciudad, las respuestas suelen ser vagas y los mismos profesores evidencian desconocer formas de enseñar la ciudad desde la arquitectura, las formas, la transformación histórica, las necesidades y compromisos con el mobiliario urbano, acciones ciudadanas sobre el uso de los espacios públicos, de parques, vías peatonales y el uso de los mismos.

Por otra parte, 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 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, si 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, la adquisición de contenidos, el desarrollo de actividades que trabaje secuencialidad y niveles complejidad.

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 girar hacia el uso de guías o talleres diseñados por los mismos estudiantes, de igual forma con el riesgo de ser autor, diseñador y editor al tiempo, eso trae los problemas de carecer de evaluación de pares, y los problemas de reproducir errores conceptuales o de edición en los materiales diseñados.

### 3.5. Quinta categoría: desde los escritos que realizaron los estudiantes sobre la ciudad

El último nivel de la investigación consistió en acercarse a los estudiantes para que, a partir de un escrito elaboraran cartas en las que se pudiera evidenciar sus conocimientos de la ciudad desde la polis, la civitas y el urbs. Las preguntas en forma de carta que se entregaron a los profesores innovadores para que sus estudiantes de grados 8-9 y 10 en Colombia y segundo, tercero y cuarto de ESO en España fueron las siguientes.

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 estas en la escuela quiero que me escribas una carta donde me cuentes los siguientes aspectos.*

1. *Escribe algo sobre ti (dónde vives, que 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 recomendó?*
  6. *Diseña un recurso que me indique el punto de partida y el recorrido sugerido que consideres mejor.*
  7. *Adviérteme sobre los peligros o cuidados que debo tener.*
  8. *Por último, cuéntame que piensas de tu ciudad y cómo la pasas allí.*
- En una o dos páginas. Muchas gracias por tu colaboración. Mario F Hurtado*

Se recibieron 275 escritos de ambos países, una prueba significativa sobre como leen los estudiantes de Bogotá y de Valencia la ciudad. En el caso español, se puede apreciar una brecha entre los hijos de españoles frente a los estudiantes inmigrantes. Los segundos suman un número significativo de los escritos al aplicarse en tres escuelas públicas de la ciudad la IE Andreu Alfaro, IE Orriols, IE Font Saint Lluís. En el caso de los estudiantes inmigrantes se identifica un desconocimiento de la ciudad y sus espacios. Al parecer, no salen mucho de casa y el bajo capital cultural de sus familias hace que desconozcan, que visiten o vivan espacios de la ciudad que son de libre acceso. En ese sentido la cartografía es limitada y carece de elementos de orientación o de flujos. Para los estudiantes locales se evidencia un conocimiento del espacio urbano, comprenden tiempos, cambios, pero al igual que con los profesores, no hay una claridad de ver la ciudad como un espacio

de acción política o de participación ciudadana y están más enfocados en los espacios físicos, los parques, los lugares de esparcimiento y el patrimonio.

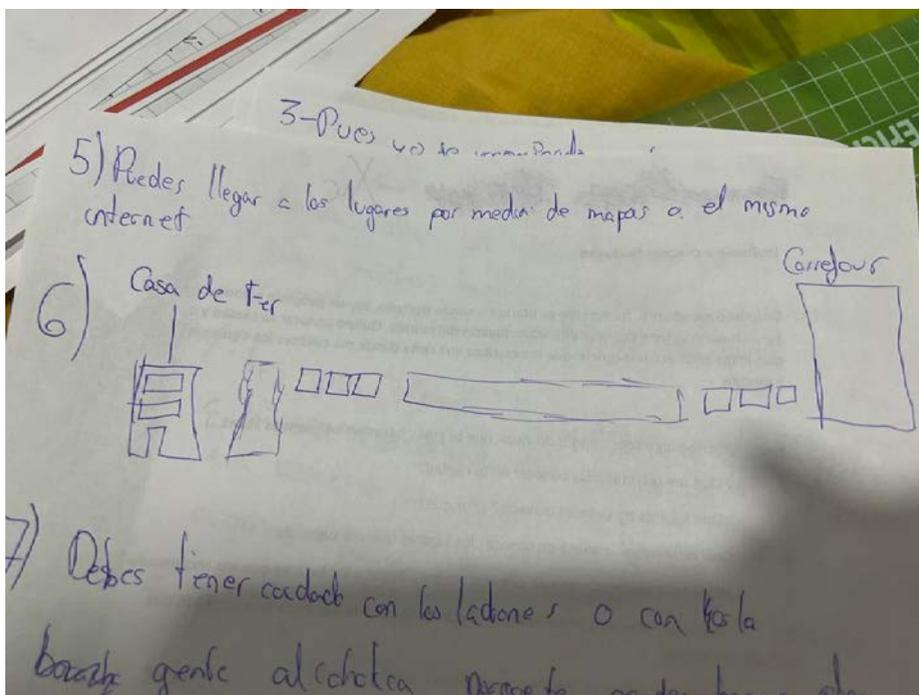


FIGURA 4. Representación gráfica de un lugar recomendado por un estudiante de la IE Andreu Alfaro de Paiporta -Valencia.

Para el caso bogotano se identifica un mayor desconocimiento de los estudiantes sobre la ciudad y los contenidos teóricos que manifiestan los profesores reciben en clase o desarrollan en las actividades. Las tres instituciones donde se pudo aplicar el instrumento también públicas, reflejan más las vivencias cotidianas de los estudiantes con el medio que habitan y están permeadas por los medios de comunicación: noticieros, redes sociales. Es por ello, que situaciones como la advertencia sobre la seguridad, los peligros de habitar la calle, las precauciones que se deben tomar, destacan en la mayoría de los escritos. Algo parecido al ejercicio implementado en Brasil con los estudiantes de escuelas de Sao Paulo, Las Palmas en Tocantins o Riberáo Preto, donde los miedos de la calle se hacen evidentes en los escritos de los estudiantes.

Por otra parte, la representación de la ciudad es confusa en la mayoría de estudiantes, poca orientación, desconocimiento de la ubicación de norte, sur, oriente u occidente, de los flujos urbanos, de las distancias. Se puede apreciar por los escritos como un

fenómeno reciente la presencia de migrantes venezolanos, en ellos al igual que en España se ve un menor conocimiento de contenidos y temáticas sobre la geografía, así como la identificación de los espacios culturales, deportivos, formativos que ofrece la ciudad, a diferencia de los estudiantes locales.

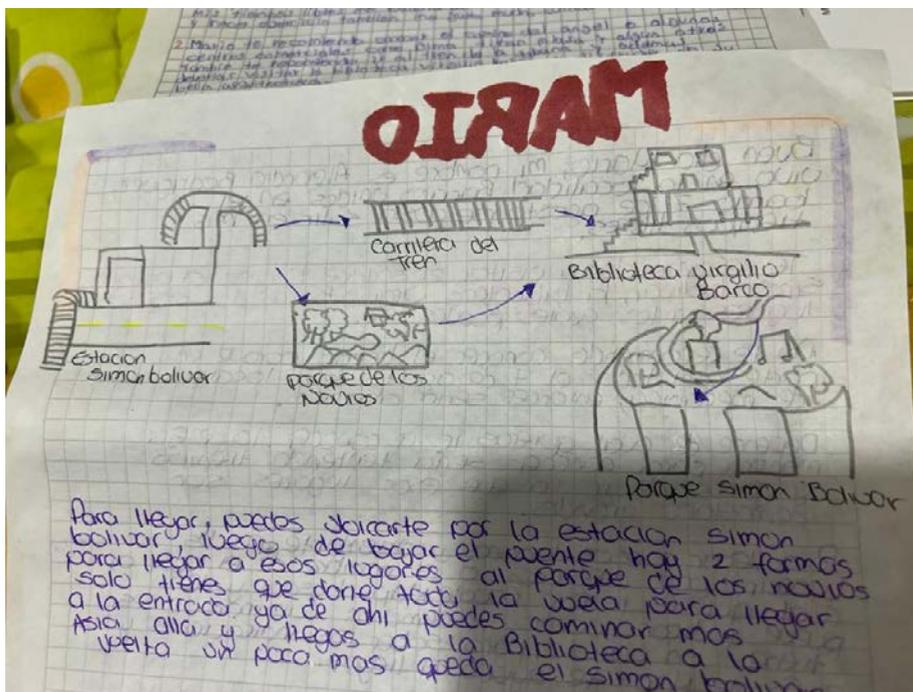


FIGURA 5. Ejemplo de una representación gráfica de un estudiante del colegio IED Francisco I en Bogotá, con una representación gráfica más cercana a los imaginarios representados que a una cartografía de la ciudad.

#### 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Se puede apreciar un desgaste escalar a medida que se pasa de la teoría académica y universitaria a lo que aprenden los estudiantes. Los documentos escritos sobre la enseñanza de la ciudad en la región están focalizados en autores en su mayoría profesores universitarios. En las consultas realizadas son pocos los profesores de educación escolar quienes escriben sobre enseñanza de la ciudad, desde acá se aprecia una brecha porque es difícil enlazar la teoría con la práctica cuando hay desarticulación de los documentos con los lineamientos institucionales.

Los lineamientos curriculares se cambian con periodicidad en ambos países, y el currículo tradicional, es decir, las prácticas y los contenidos que se imparten desde

hace décadas se mantienen tanto en la escuela como en los textos escolares. Se han incorporado en ambos países un énfasis de acuerdo con los LOMCE en España y los DBA en Colombia de acciones que involucren la diversidad, la inclusión, la diferencia y la participación ciudadana, pero la articulación con los libros de texto sigue siendo débil. Hay un avance en el desarrollo de infografías, cartografía e imágenes para abordar la ciudad y procesos sociales urbanos, sin embargo, siguen siendo evidentes problemas de secuencialidad y profundidad de los contenidos ofrecidos.

Los libros de texto, cumplen con una función de llevar fundamentos teóricos que proporcionan una base sólida de conocimientos teóricos sobre los conceptos fundamentales de la disciplina. De igual forma el conocimiento del entorno y de la estructura urbana, que proporcionan a los estudiantes una comprensión detallada de la estructura y organización de las ciudades. A través de mapas, gráficos y descripciones, los estudiantes pueden aprender sobre la distribución espacial de los diferentes elementos urbanos, como los centros comerciales, las áreas residenciales, los espacios verdes, las infraestructuras y los equipamientos públicos. Esto les permite comprender cómo se configuran y funcionan las ciudades.

Los libros de texto de Ciencias Sociales revisados, también abordan los procesos que dan forma a las ciudades, como el crecimiento urbano, la planificación urbana, la gentrificación, la segregación socioespacial, la movilidad urbana, entre otros, con una visión amplia de los factores sociales, económicos, políticos y ambientales que influyen en el desarrollo y transformación de las ciudades. De esta manera, los estudiantes pueden comprender los desafíos y las oportunidades que enfrentan las áreas urbanas.

Se abordan los problemas urbanos contemporáneos con cuestiones como la congestión del tráfico, la contaminación, la vivienda asequible, la pobreza urbana, la desigualdad, la sostenibilidad y el desarrollo urbano sostenible. Los estudiantes pueden estudiar estos problemas desde una perspectiva geográfica, examinando las causas, las consecuencias y las posibles soluciones, lo que les permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico y promover el compromiso cívico. Esto contradice afirmaciones negativas desde la academia del libro de texto como la que presenta Jaume Martínez Bonafé (2006) quien afirma que los libros de texto son *“un formato para codificar el conocimiento escolar que tiene más relación con el antiguo tiempo de las catedrales que con los actuales tiempos del WorldWideWeb y el sujeto internauta”*. Considera que al libro de texto no se le da *“la importancia que tiene en el control sobre el diseño y el desarrollo de la enseñanza, sobre el control del trabajo docente, sobre la manera en que implementa una racionalidad tecnocrática, cientifista e instrumental en la concepción de cómo deberán relacionarse la teoría y la práctica de la enseñanza”* *“¿Cómo es posible que, siendo tan profundas y radicales las transformaciones que ha ido experimentando a lo largo de los siglos, el mundo de la cultura y el mundo de la comunicación, el artefacto que concreta*

y presenta el curriculum en el interior de la institución escolar haya permanecido casi inalterable desde la Edad Media hasta nuestros actuales días de neoliberalismo salvaje?”. Estas miradas críticas que hablan de innovación se quedan pobres cuando se trabaja en el aula y se comprende la necesidad de los materiales didácticos en la escuela. Como ejemplo en 2023 Suecia decidió retirar las tabletas de la escuela y volver a los libros de texto impresos frente al retroceso en comprensión lectora que están teniendo los estudiantes suecos.

La dificultad parte cuando los educadores desconocen la utilidad que pueden tener los libros de texto en el aula y los rechazan bajo interpretaciones y argumentos vinculados a su afinidad ideológica y concepción de lo que se debe hacer en la escuela. La decisión de entrevistar a profesores innovadores para trabajar con educadores que tienen sentido de apropiación y de transformar la escuela permitió identificar los esfuerzos en apuestas didácticas y cómo a pesar de las dificultades sociales, las brechas socio económicas y culturales de los estudiantes generan acciones transformadoras en incluso desde grupos de investigación y didáctica como el Geoforo, la Redlodge, Nos propomos, GeaClío, Geopaideia y la RIIR.

En el caso de los estudiantes, la forma como se les pidió que fueran guías de un visitante en la ciudad permitió identificar que hay vacíos espaciales, en el caso de los estudiantes españoles la cartografía fue mínima y varias de las respuestas muy concretas, sin posibilidad de extenderse en las ideas que planteaban, acá se puede comparar con el trabajo de Francisco García quien indica en las ideas de los alumnos y la relevancia del medio urbano que *“es importante conocer las ideas previas de los estudiantes y su relación con el entorno urbano: Al vivir la mayoría de los estudiantes en ciudades y se ven directamente afectados con ellas permite a los educadores seleccionar contenidos y métodos de enseñanza que sean significativos y relevantes”*

La relevancia de fortalecer la enseñanza en la escuela de la ciudad desde la mirada de la polis, la civitas y el urbs radica también en cómo va a pensar la ciudad del futuro la sociedad que hoy se está formando, como afirma Capel (2002) *“En realidad ese «nuevo urbanismo» es en buena medida la reinención de la ciudad que poseemos. ¿La destruiremos o la dejaremos perder nosotros? ¿Seguiremos construyendo chalets adosados y polígonos de viviendas sin carácter? ¿Continuaremos impulsando la vida urbana privatizada, con manzanas o áreas cerradas en condominios cerrados y exclusivos o nos esforzaremos por el mantenimiento de la ciudad con espacios públicos para la convivencia?”* Ciudades más humanas como la que necesita América Latina, requieren de una formación ciudadana que involucre la comprensión y apropiación de la morfología, la gobernanza y el fortalecimiento de las prácticas ciudadanas.

## **5. CONCLUSIONES**

Desde la comparación de dos ciudades:

- La enseñanza de la ciudad en Valencia se enfoca más en el medio, la morfología y la tipología urbana, está más cercana al concepto de urbs, y se evidencia tanto en las versiones entregadas por los profesores sobre como enseñanza la ciudad, además de la incorporación de los libros de texto y las temáticas sobre urbanismo que se reflejan en los mismos. Las acciones políticas y ciudadanas no se evidencian tan articuladas con la enseñanza de la ciudad. En el caso de Bogotá, preocupa el desprecio y desconocimiento por los libros de texto y por el urbanismo, las acciones se orientan más en la participación ciudadana y política de los estudiantes.

Desde la investigación:

- Los estudios y las investigaciones sobre enseñanza de la ciudad deben articularse con la práctica docente. No es suficiente con plantear apuestas novedosas si no se hace una intervención de las mismas en los libros didácticos y en las prácticas específicas en el aula y en las intervenciones en la escuela.
- Se evidencia desde la investigación que las apuestas innovadoras sobre la enseñanza de la ciudad no llegan a los estudiantes y a partir de los escritos de los estudiantes se aprecia en general conceptos muy básicos y desarticulada de la concepción o interpretación de la polis, la civitas y el urbs.
- Los lineamientos curriculares nacionales, se aprecian en el papel y en discurso oficial de los textos escolares y de las instituciones educativas, pero no se evidencian en el aprendizaje de los estudiantes y en el abordaje de las clases. Se requiere incorporar la ciudad desde una mirada amplia como lo plantea Capel en la fundamentación de lo que es la enseñanza de la ciudad.

Desde los estudios futuros:

- Se requiere una articulación en las diferentes escalas desde lo teórico a lo práctico en la enseñanza de la ciudad e investigar con nuevos estudios, porque la teoría que se escribe no se está reflejado en la escuela.
- Los estudios de libros didácticos desde la escuela suelen tener una visión reduccionista y negativa de los mismos, pero desconocen los aportes a los estudiantes y acciones para hacer intervenciones en los mismos que permitan aplicar las concepciones de la ciudad desde la polis, la civitas y el urbs. Implementar proyectos de investigación sobre libro de texto, cartografía escolar e infografías educativas permitirá mejorar las apuestas por experiencias innovadoras y transformadoras en la enseñanza del medio urbano en la escuela.

- Las apuestas por innovación en el aula, y apuestas innovadoras de los educadores requieren ser sistematizadas para replicar y divulgar los aportes que hacen de los educadores innovadores que sirvan para mejorar las prácticas en el aula.
- En ambos países se requiere fortalecer la acción política para lograr transformaciones sociales y enfrentar una situación de radicalización que no construye ciudad y ciudadanía. Enfrentar problemáticas actuales como la xenofobia, la violencia, la falta de empatía, el miedo de vivir la ciudad, la inseguridad, el machismo o el desconocimiento sobre el desarrollo invita a pesar una enseñanza de la ciudad desde la polis, la civitas y el urbs.

## REFERENCIAS

- Araya, F. (2018), *Formación ciudadana desde la educación geográfica*. La Serena, Chile: Ed. Universidad de la Serena.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Calvino, I. (2018). *Las ciudades invisibles*. Madrid. Siruela.
- Carreras, C. y García, A. (2006). La geografía urbana. En D. Hiernaux y A. Lindón (compiladores). *Tratado de Geografía Urbana*. Barcelona: Anthropos.
- Capel, H. (2002). *La morfología de las ciudades: sociedad, cultura y paisaje urbano*. Barcelona: Ediciones Serbal.
- Capel, H. (2003). A modo de inducción: Los problemas de las ciudades. Urbs, civitas, polis. En *Ciudades, arquitectura y espacio urbano* Vol.3. Almería: Cajamar Publicaciones.
- Castelar, S. (2012). *Didáctica da Geografia: apuntes teóricos e metodológicos*. Sao Paulo: Ed Xama.
- Cavalcanti, L. (2016). *A geografia escolar e cidade*. Goiania: Papirus Editorial.
- Dewey, J. (1992). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Editorial Morata.
- García, F. (2003). *La idea de los alumnos y la enseñanza del medio urbano: la relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Diada.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades Rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- 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.
- Ley Orgánica (2020) de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de

- diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- MEN (2020). *Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación de Colombia. Bogotá.
- Martínez, J. (2006). El Llibre de text en la societat de la informació. *Perspectiva escolar*, 302, 2-12.
- Moreno, N. (2019). *Espacialidad urbana y educación geográfica*. Bogotá DC: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pueyo, A. (2002). *El Valle del Ebro, territorio en encrucijada*. Ibercaja, Zaragoza: Ibercaja.
- Rodríguez, A. (2000). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, J. (2009). *La ciudad occidental: culturas urbanas en Europa y América*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Rodríguez, L. (2007). *Una geografía escolar (in)visible. Desarrollo de pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geo-gráficos*. Bogotá DC: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Souto, X. (1999). *Didáctica de la geografía, problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serval.
- Souto González, X. M., & García Monteagudo, D. (2020). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207–228. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022019000300207>
- Sudjic, D. (2017). *El lenguaje de las ciudades*. Barcelona: Ariel.
- Torres Pérez, L. G. (2017). Hacia una geografía escolar pertinente: campos emergentes en la didáctica de la geografía. *Runae*, 3, 155–175. Recuperado a partir de <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/115>