

# Las tradiciones sobre la enseñanza de la ciudad en la escuela: un análisis desde *polis, civitas y urbs*



Mario Fernando Hurtado Beltrán

Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades,  
Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia.  
ORCID: 0000-0002-1200-7301

Recibido: 26 de septiembre de 2024. Aceptado: 26 de febrero de 2025.

## Resumen

El presente artículo realiza un diagnóstico sobre cómo se enseña la ciudad en la escuela, desde la perspectiva que propone el profesor Horacio Capel de *polis, civitas y urbs*. El escrito es producto de una tesis doctoral sobre las tradiciones de la enseñanza urbana de la geografía escolar en Colombia y España, con una mirada que trasciende el urbanismo e incorpora la política y la ciudadanía en la enseñanza de la ciudad. Para ello, se propone un sistema escalar en el que se revisa qué piensan los teóricos y académicos sobre la enseñanza de la ciudad, lo que plantean los lineamientos nacionales, la forma en que los adaptan los libros de texto y cómo enseñan los educadores innovadores, para finalmente llegar a lo que aprenden los estudiantes. El objetivo es identificar los procesos de aprendizaje del estudiantado y cómo se relacionan los niveles definidos en la investigación con la enseñanza de la ciudad.

**PALABRAS CLAVE:** ENSEÑANZA DE LA CIUDAD, GEOGRAFÍA ESCOLAR. *URB. CIVITAS. POLIS.*

## Traditions about teaching the city at school, an analysis from *polis, civitas and urbs*

### Abstract

This article makes a diagnosis about how the city is taught in school from the perspective proposed by Professor Horacio Capel of *polis, civitas and urbs*. The paper is the product of a doctoral thesis on the traditions of urban teaching of school geography in Colombia and Spain, with a view that goes beyond urbanism and incorporates politics and citizenship into the teaching of the city. To this end, a scalar system is proposed where we review what theorists and academics think about the teaching of the city, what the national guidelines propose, the way in which textbooks adapt them, the way innovative educators teach, to finally arrive at what students learn. To identify how learning processes are developed and how the different levels of analysis are articulated.

**KEYWORDS:** TEACHING THE CITY. SCHOOL GEOGRAPHY. *URB. CIVITAS. POLIS.*



## Tradições sobre o ensino da cidade na escola: uma análise a partir da *polis*, *civitas* e *urbs*

### Resumo

Este artigo faz um diagnóstico de como a cidade é ensinada na escola a partir da perspectiva proposta pelo professor Horacio Capel de *polis*, *civitas* e *urbs*. O escrito é produto da tese de doutorado sobre as tradições do ensino urbano de geografia escolar na Colômbia e na Espanha, com uma visão comum que vai além do urbanismo e incorpora a política e a cidadania no ensino da cidade. Para isso, propõe-se um sistema escalar, no qual revisamos o que os teóricos e acadêmicos pensam sobre o ensino da cidade, o que as diretrizes nacionais propõem, a forma como os livros didáticos os adaptam e a forma como os educadores inovadores ensinam, para finalmente chegar ao que os alunos aprendem. Identifica-se como se desenvolvem os processos de aprendizagem e como se articulam os diferentes níveis de análise.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO DA CIDADE. GEOGRAFIA ESCOLAR. *URB*. *CIVITAS*. *POLIS*.

## 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 y las estudiantes implica valorar, entre otras variables, el papel de los libros didácticos, que suelen ser cuestionados en casi todas las investigaciones académicas, muchas veces sin conocer su proceso de elaboración o sin haber sido profesor de escuela y comprender la necesidad de su uso.

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 cuales aparece la ciudad de forma directa o indirecta desde la definición dialéctica de Capel. Por lo tanto, 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 del estudiantado, para construir una propuesta didáctica que permita mejorar los estudios sobre la ciudad en la educación escolar secundaria.

Para alcanzar este objetivo, se planteó identificar aspectos de secuencia, nivel de profundidad y claridad de los contenidos en los libros de texto de ciencias sociales, con el fin de establecer la relación entre lo teórico y lo cotidiano. Asimismo, se buscó determinar la relación escalar entre la teoría sobre la enseñanza de la ciudad, los documentos oficiales, su transposición en los libros de texto, la implementación por parte de educadores en la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. Por último, se propuso implementar talleres de formación con profesores innovadores y determinar el aprendizaje evidenciado por los estudiantes.

## El método comparativo: fundamento metodológico del estudio

Con el propósito de identificar por qué la teoría construida 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 y grupos de investigación sobre el tema, seguida por los lineamientos nacionales, los libros de texto y, finalmente, las experiencias de educadores y estudiantes. En este sentido, el método comparativo resulta 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 sostiene que el investigador debe comprender cómo las personas otorgan sentido a sus acciones y cómo dichas acciones son modeladas por el contexto cultural en que tienen lugar.

Asimismo, 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 microsocial y estructural (Torres, 2021). De este modo, 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 este estudio 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 mediante el diseño de una matriz de comparación. Dicho instrumento, a partir del análisis de los procesos definidos, facilita la identificación de los puntos en los que ocurren quiebres o deterioros en los procesos formativos.

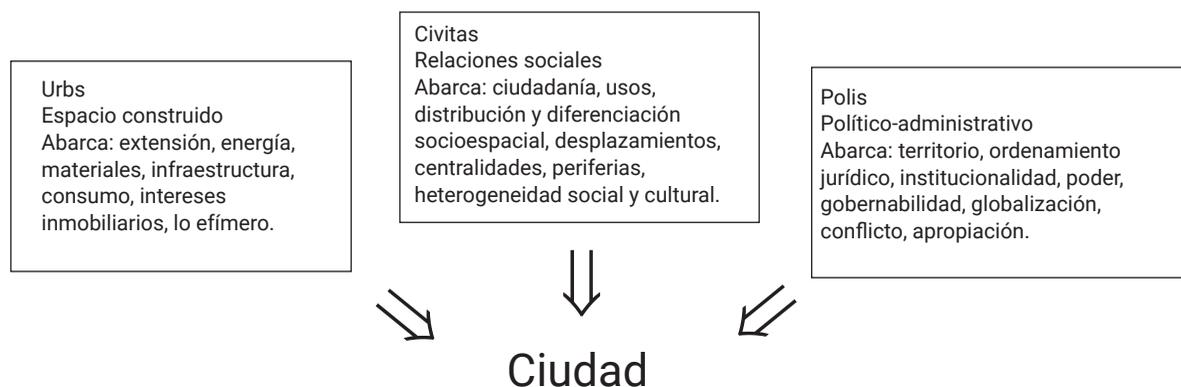


Figura 1. Dimensiones de la ciudad según Capel. Fuente: Torres (2022:131).

Bajo la metodología propuesta por Dieter Nohlen (2003), el modo de comparación diseñado para esta investigación —en relación con los temas espaciales— involucra la dimensión interestatal, desde la cual se busca comparar, en cada fase y desde una perspectiva sincrónica, la situación de Colombia frente a la de España, a partir de revisiones, entrevistas, producciones escritas y lecturas documentales. Lo anterior se realiza considerando variables contextuales heterogéneas que incluyen tanto los conceptos desarrollados por autores peninsulares y americanos como los textos producidos por estudiantes en ambos países.

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

La apuesta por desarrollar la investigación desde *polis*, *civitas* y *urbs* se aleja de una mirada meramente economicista o centrada en el análisis histórico, para dar paso a las múltiples posibilidades que ofrece enseñar la ciudad desde una perspectiva amplia e integradora, tal como lo permite esta tríada planteada por Capel, que se sintetiza en el siguiente esquema. A continuación, los resultados que se fueron evidenciando durante la investigación

## Lo que se evidencia en los teóricos

En este nivel se revisaron las publicaciones sobre la enseñanza de la ciudad, la política y la ciudadanía en América Latina y España, con énfasis en los documentos publicados en los últimos veinte años por la Red Iberoamericana de Didáctica en Ciencias Sociales (RIDCS), integrantes del Geoforo, RedLADGEO y el proyecto *Nos Propomos*. En total, se analizaron más de trescientos libros y artículos.

Enseñar la ciudad en la educación escolar es un tema amplio y complejo que parte desde la perspectiva de las didácticas específicas, en este caso desde las ciencias sociales, con un alto componente geográfico. Como se evidencia en la investigación, este campo requiere un proceso de identificación sobre la brecha existente entre lo que se escribe y lo que efectivamente aprenden los estudiantes.

La revisión documental realizada sobre los teóricos evidencia una marcada preocupación de los investigadores por la formación ciudadana y el pensamiento crítico. Sin embargo, en el caso suramericano —y, de forma creciente, también en España—, dicha preocupación se orienta principalmente a enfrentar el capitalismo y denunciar las problemáticas ambientales, con el objetivo de generar una sociedad democrática, participativa y crítica.

El país de América Latina con mayor producción de materiales educativos que reflexionan sobre la ciudad y la ciudadanía es Brasil. El papel desempeñado por el proyecto *Nos Propomos* en ese país es significativo, ya que varias de las investigaciones divulgadas son producto de su implementación en escuelas brasileñas.

Desde la RedLADGEO, Brasil también concentra el mayor número de grupos de investigación sobre la enseñanza de la geografía, y en todos ellos hay una producción significativa de libros sobre la enseñanza de la ciudad. Dicha enseñanza suele abordarse desde la apropiación ciudadana y el derecho a la ciudad, con un enfoque marcadamente marxista que, en ocasiones, limita la diversidad de miradas en la enseñanza escolar debido al posicionamiento ideológico de los investigadores.

En ambos países surgen desafíos en torno a la inclusión, la participación ciudadana y, sobre todo, el conocimiento, la apropiación y las posibilidades que ofrece la ciudad. Se hace necesario desarrollar propuestas que piensen la ciudad desde una mirada más integral, que incorpore la tríada de Capel respecto de *urbs*, *civitas* y *polis*.

## Análisis de los lineamientos nacionales

En este nivel se revisaron los documentos LOMCE (2013) y LOMLOE (2020) de España, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los lineamientos curriculares de Colombia

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

(2004–2016), que son los textos que han regulado la enseñanza de la ciudad y de las ciencias sociales en los últimos 20 años. El resultado fue una matriz comparativa de lo que se pretende enseñar en ambos países sobre *polis*, *civitas* y *urbs*.

La primera evidencia que arroja la investigación es que las normativas nacionales hacen escasas referencias a autores e investigadores especializados en la enseñanza de la ciudad. Una particularidad de estos documentos —sean lineamientos, estándares, leyes o currículos— es que no citan autores vinculados a la didáctica de las ciencias sociales. Los principios fundamentales en ambos países se centran en el desarrollo de currículos o derechos básicos de aprendizaje orientados al fortalecimiento de la ciudadanía, la participación democrática y la generación de espacios de inclusión, equidad y tolerancia.

Al establecer una relación entre el nivel académico y el de los lineamientos curriculares, se evidencia una desarticulación con los textos producidos por académicos nacionales sobre la enseñanza de la ciudadanía, la política y el medio urbano. En el caso colombiano, los DBA en Ciencias Sociales fueron elaborados por un equipo de la Universidad de Antioquia, sin una socialización amplia con otras facultades de educación o de ciencias sociales, en lo que parece haber sido una especie de contrato entre el Ministerio de Educación Nacional y dicha universidad.

En España, la autonomía de las comunidades se ha centrado más en cuestiones idiomáticas o de evaluación que en los contenidos curriculares. Al realizar la comparación, se evidencian pocas transformaciones en las últimas cuatro décadas. Los estudios suelen enfocarse en la epistemología disciplinar, el marco curricular, el aprendizaje de los estudiantes, la cultura docente, las representaciones sociales y la didáctica del patrimonio. Sin embargo, parece no haber intercambio de conocimiento entre los distintos grupos de investigación, y los trabajos tienden a ser endogámicos. Esta situación es resultado de la escasa articulación entre la academia y el sector político o el servicio público.

No obstante, existen casos como los de Argentina o Brasil, donde sí se observa una articulación institucional: es habitual que los ministerios de educación contraten a académicos universitarios para tareas de formación docente y cualificación permanente. Esta situación, sin embargo, no es tan evidente en Colombia ni en España.

Finalmente, algunas de las propuestas contenidas en los lineamientos o en los currículos se formulan como metas, habilidades o competencias, pero no indican cómo relacionarlas con los contenidos a trabajar en la escuela. Esta omisión genera una ruptura en la transposición didáctica. Por ello, resulta fundamental identificar cómo las editoriales apropiaron los currículos y lineamientos para el diseño de materiales didácticos y libros de texto que utilizarán estudiantes y docentes en el aula.

## **Análisis sobre los libros didácticos**

En este nivel se analizaron seis series de libros de texto —tres de Colombia y tres de España—, correspondientes a cuatro editoriales: dos con presencia y producción de contenidos propios en ambos países (Vicens Vives y Editorial SM), una que produce exclusivamente para España (Anaya) y otra que lo hace únicamente en Colombia (Editorial Libros y Libros). La comparación de estas seis series, publicadas entre 2018 y

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

2021, generó como instrumento unas matrices comparativas que indican niveles de secuencialidad, articulación y presencia en los libros de *polis*, *civitas* y *urbs*.

La articulación entre lineamientos y libros didácticos se observa con mayor claridad debido a los compromisos que asumen las editoriales al actualizarse conforme a los lineamientos nacionales y normativas estatales, exigidos como requisitos institucionales. Esto incluye la aplicación de las normativas de las comunidades autónomas en el caso español, y las reformas nacionales y cátedras en el caso colombiano.

Al revisar los contenidos desde la perspectiva de la ciudad propuesta por Capel, se evidencian diferencias en los materiales educativos de ambos países. En Colombia, la presencia de *urbs* es escasa: hay pocas referencias al ecosistema urbano, la arquitectura, la orientación, el uso de planos, el concepto de espacio público, las transformaciones urbanas, las funciones de la ciudad o las redes urbanas. En contraposición, se observa una mayor atención a aspectos como la participación ciudadana, el conflicto armado, la resolución de conflictos, las desigualdades sociales y la participación política; aunque estos temas se abordan más desde la filosofía política que desde una integración con el territorio.

Al comparar los libros actuales con ediciones de las décadas de 1980, 1990 y 2000, se observa una mejora significativa en su organización gráfica y un fortalecimiento del uso de infografías. No obstante, persisten dificultades en la secuencia de los contenidos urbanos y de ciudadanía, que se conectan más con las edades históricas que con un proyecto continuo. Las temáticas suelen aparecer fragmentadas o aisladas. A pesar de ello, la secuencialidad en los libros es adecuada a la edad de los estudiantes y resultan útiles en la escuela para el aprendizaje de las ciencias sociales. Sin embargo, la ausencia del libro de texto en muchas escuelas colombianas —dado que el Estado no provee los materiales ni autoriza su compra— es una de las causas de la baja apropiación de los contenidos y temáticas. En promedio, las series colombianas dedican un 3,72% de su contenido a los temas de *polis*, *civitas* y *urbs*.

En el caso español, se observa una mayor presencia de temáticas urbanas y unidades específicas sobre la ciudad en los textos escolares, con una notable riqueza gráfica y cartográfica en el tratamiento de funciones urbanas, formas, estilos arquitectónicos y, sobre todo, el papel de la ciudad en los procesos históricos. Existe una clara integración entre medio urbano y sociedades antiguas —como Egipto, Roma y Grecia— en 1.º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria); la ciudad medieval y colonial, y los problemas de salubridad en 2.º de ESO; la ciudad industrial y la transformación urbana en 3.º de ESO; y la globalización, las guerras mundiales en las ciudades y la expansión urbana en 4.º de ESO. La clave aquí es cómo se integran los contenidos desde una perspectiva geo-histórica.

Pese a lo anterior, las acciones políticas y ciudadanas no se perciben articuladas al medio urbano, ya que se presentan de forma separada en otras propuestas temáticas. El porcentaje de contenido dedicado en las series españolas a *polis*, *civitas* y *urbs* es del 4,16%, superior al registrado en los libros colombianos.

En la relación entre currículo y libros didácticos existe una contradicción: según la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), se

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

prioriza el desarrollo de temáticas sobre ciudadanía, prácticas ciudadanas, derechos y deberes. No obstante, se evidencia un menor desarrollo de prácticas relacionadas con la *civitas*, en contraposición con la fortaleza de los contenidos vinculados a *urbs*, especialmente en lo referido a la evolución de las ciudades, el patrimonio arquitectónico, la renovación urbana y el medio urbano como ecosistema.

## La experiencia de los profesores innovadores

Para el denominado cuarto nivel, se entrevistó en profundidad a seis profesores en Valencia y a cuatro en Bogotá. Como instrumento, queda la sistematización de las entrevistas, que evidencian la labor de los profesores innovadores en la enseñanza de la ciudad.

En el caso valenciano, los educadores entrevistados coinciden en describir su ciudad como 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 sus formas, funciones, historia, evolución, prácticas, 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, a cargo de otro profesor dentro del programa de Ciudadanía o Cívica. En ese sentido, existe una desarticulación que se explica a partir de la normativa oficial e, incluso, de las políticas educativas españolas, que han definido la enseñanza de la ciudad desde aspectos morfológicos, tipológicos y funcionales.

En el caso de Bogotá, ocurre lo inverso. 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, la reflexión sobre la violencia, la construcción de paz o la resolución de conflictos. Sin embargo, cuando se formulan preguntas sobre las formas y funciones de la ciudad, las respuestas suelen ser vagas, y los propios profesores reconocen no conocer formas de enseñar la ciudad desde la arquitectura, el patrimonio, la morfología, la evolución histórica del espacio urbano o el uso del espacio público.

Las dificultades para abordar la enseñanza de la ciudad en la escuela, desde la perspectiva de Capel, radican en enfrentar retos como la intensidad horaria: desde las escasas cuatro horas semanales para todas las ciencias sociales en las escuelas públicas colombianas, hasta las nueve horas en los colegios privados. A ello se suma la diversidad presente en la escuela, representada, por ejemplo, en España, por el alto número de estudiantes inmigrantes, lo que exige considerar aspectos idiomáticos, de identidad nacional e, incluso, el nivel de comprensión lectora. Además, se deben abordar otras diversidades como la equidad de género, el rol de las mujeres, la diversidad sexual y las limitaciones cognitivas. Todo ello hace que el educador, antes que enseñar contenidos o desarrollar temáticas sobre la ciudad, termine actuando como psicólogo, facilitador, orientador y maestro desde una mirada integral. Esto complejiza el cumplimiento de los requerimientos administrativos exigidos, como las planeaciones, programas predefinidos, normativas nacionales y el seguimiento de las actividades académicas en la escuela.

## La articulación entre profesores innovadores y teóricos

Los profesores abordan propuestas afines a las corrientes emergentes de la geografía surgidas a partir del giro espacial, como los imaginarios, la geografía de la percepción o la dialéctica del espacio. Autores como Soja, Lefebvre, Castells, Lindón, Hiernaux, entre otros, aparecen de forma transversal en los intereses de los docentes y en lo que desean llevar al aula.

Se evidencia un rol significativo de grupos como Gea-Clío y Geopaideia, que han desarrollado investigaciones con implementación en el aula y han elaborado propuestas curriculares, unidades didácticas y espacios de formación docente. En este caso, existe un banco de materiales y contenidos que se actualiza de forma constante. Del mismo modo, los profesores señalan la necesidad de conectarse con plataformas virtuales y nuevas formas de leer la ciudad, aunque reconocen el riesgo que implica utilizar materiales no diseñados específicamente para la enseñanza, con posibles sesgos ideológicos o intereses poco claros detrás de su financiación. Aun así, consideran que se trata de una ruta investigativa que debe seguir desarrollándose.

## El análisis sobre los estudiantes

A partir del trabajo con los profesores innovadores, se solicitó un escrito a los estudiantes de seis instituciones: tres de Valencia y tres de Bogotá, correspondientes a los grados 1.º a 3.º de ESO en España, y de sexto a noveno en Colombia, es decir, estudiantes entre 12 y 15 años. En una segunda intervención, posterior a los talleres realizados con docentes en Bogotá, se abordaron los cambios en el aprendizaje de los estudiantes de dos instituciones educativas mediante la realización de dos talleres. En la primera fase participaron 390 estudiantes y, en la segunda, 94.

En el caso de Valencia, los estudiantes tienen una mirada desde la *urbs*, con conocimientos específicos sobre la ciudad. La interpretan desde la historia local, al ser un espacio donde confluyen distintas épocas históricas que evidencian el legado de sociedades como la árabe, la griega, la romana, la medieval y la modernista. También la comprenden desde su ubicación como puerto mediterráneo, así como por el río, la Albufera y el desarrollo urbano vinculado al relieve y a los procesos históricos. Además, valoran el reconocimiento de la educación patrimonial y la exploración de la ciudad a partir de esta. No obstante, se hace necesario que los profesores incorporen los conocimientos políticos y ciudadanos en el contexto de la enseñanza de la ciudad, tal como lo demuestran las entrevistas y los escritos de los estudiantes que se referencian más adelante.

En las evidencias recogidas con los estudiantes de Bogotá, se aprecia una mezcla de información, donde pesan más las experiencias personales en el espacio cotidiano y los imaginarios que tienen de la ciudad: una mezcla entre peligrosa y rica en cultura; un lugar que genera miedo, pero que al mismo tiempo resulta moderno. Los conocimientos específicos de la geografía urbana desde las categorías de *polis*, *civitas* y *urbs* no son tan evidentes, y resulta claro que no existe una percepción positiva del espacio público ni de su uso. Las referencias a espacios para pasear, caminar y compartir suelen centrarse en los centros comerciales, que son los lugares que más visitan,

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

conocen y recorren. Se trata de una ciudad que, por la acción de los constructores, se percibe cada vez más fragmentada e insegura.

Desde la década de 1980, Bogotá, bajo el argumento de la inseguridad, ha sido diseñada en torno a conjuntos cerrados, donde las rejas marcan el contacto entre la vivienda y la calle. Esto no ocurre solo en las zonas exclusivas; ha sido el modelo de ciudad incluso en barrios populares, donde cada proyecto de viviendas en altura termina incluyendo un gran centro comercial como punto de encuentro, al que casi siempre se accede en vehículo. Esto aumenta la dificultad de vivir o disponer de un espacio público humanizado. Esos centros comerciales —grandes, con plazoletas y parques internos— son el referente más común de espacio público para las y los jóvenes bogotanos. Allí se evidencia un vacío entre el proyecto de ciudad formulado por gobernantes y urbanistas, y la educación.

## Síntesis comparativa de los niveles desde los teóricos hasta lo que aprenden los estudiantes

Cuadro 1. Síntesis comparativa de los niveles de análisis. Fuente: Elaboración propia con base en la investigación

Nivel	España	Colombia	Síntesis
De los teóricos	En los escritos, el concepto de ciudad educadora es relevante, pero se enfoca más en <i>civitas</i> , mientras que <i>urbs</i> y <i>polis</i> se encuentran marginadas de los intereses de los investigadores.	La <i>urbs</i> es casi inexistente, un asunto para revisar, porque nuevas identidades, derechos, participación ciudadana, apropiación, entre otros temas de interés no se pueden abordar.	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 conciencia y compromiso social que impliquen derechos y deberes.
De los currículos nacionales	Las reformas curriculares implementadas evidencian 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. Las reformas no muestran cambios profundos en la concepción de la enseñanza de la ciudad, sigue siendo muy fuerte la presencia de la <i>urbs</i> y de estrategias para abordar la arquitectura y el patrimonio.	Las reformas más significativas en los últimos 30 años fueron en 1994 y 2016. Sin embargo, cada vez pierde más presencia la ciudad en los lineamientos nacionales y en los derechos básicos de aprendizaje. Cobran 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 con el espacio urbano.	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; modificaciones superficiales que no resuelven las necesidades de la enseñanza de la ciudad, su pertinencia, aplicabilidad y articulación con la práctica docente.

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

Nivel	España	Colombia	Síntesis
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, pero no es tan fuerte la articulación de la ciudad con las prácticas ciudadanas en sí. Es evidente que los materiales didácticos se desarrollan para responder a los intereses que tienen los profesores en las instituciones educativas.	Colombia tiene una mayor tradición en la elaboración de libros didácticos por editoriales independientes desde principios del siglo XX, aunque 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, dando prioridad a responder a los lineamientos curriculares. Existe desarticulación entre los materiales que se producen y las necesidades de los educadores.	En los investigadores y 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 lo necesario 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 los procesos de apropiación de la ciudad y la generación de nuevo conocimiento.
De los educadores innovadores	Enfrentan retos como la inclusión debido a las altas tasas de inmigración en las escuelas públicas en el caso de la ciudad de Valencia. 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 desde la concepción de la <i>urbs</i> .	En ambos países no se aprecia una clara relación entre los resultados de las investigaciones y los 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, por motivos migratorios. Reflejan un mayor conocimiento de la ciudad desde la experiencia de aula, aunque no hay una clara relación entre política y ciudadanía con la enseñanza de la ciudad.	No se evidencia una clara relación entre lo que los profesores afirman que enseñan y lo que se muestran en los escritos. Estos parecen más el resultado de lo que ven en los medios de comunicación y de sus prácticas cotidianas.	A pesar del 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 de la vida cotidiana, y el papel de los medios de comunicación sobre temas como miedos y peligros que lo que han aprendido en el aula.

## Una mirada al libro regional y la enseñanza de la ciudad

La experiencia evidencia que la producción de materiales se realiza de forma rigurosa, con autores reconocidos y una articulación tanto con los lineamientos nacionales como con las necesidades expresadas por las instituciones educativas. Sin embargo, al profundizar con los profesores, se manifiesta un escaso interés en el uso del libro didáctico: no lo consideran relevante. Desde el análisis del método comparado sobre las investigaciones desarrolladas en América Latina y en España, se observa una crítica que lo vincula más con un producto del capital financiero y con la reproducción de historias oficiales.

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

En el caso colombiano, no hay un uso sistemático del texto escolar por parte de los docentes. En general, a los educadores que trabajan en colegios públicos se les prohíbe solicitar a los padres la compra de libros de texto; pero, por otro lado, el gobierno tampoco dota a las instituciones educativas de dichos materiales. Es así como cada profesor debe recurrir a otras formas de enseñanza: proyectar contenidos, llevar fotocopias, diseñar talleres o invitar a los estudiantes a consultar en Internet, con todos los riesgos que implica no contar con materiales diseñados y pertinentes para el desarrollo del aprendizaje.

### Para el caso español

España es el país de Hispanoamérica con mayor producción de libros didácticos de ciencias sociales, geografía e historia, además de contar con el mayor número de editoriales. Destacan las incluidas en el trabajo comparativo de este estudio: 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 impulsado una reflexión crítica sobre la enseñanza y la reproducción de los materiales y libros didácticos. En este sentido, se plantea que estos deben ser actualizados, precisos y promotores de una visión plural y crítica de la historia y de las ciencias sociales. Se advierte, además, sobre el daño que generan en la escuela los libros que presentan una visión sesgada, eurocéntrica o simplificada de los acontecimientos históricos y sociales. Por ello, se aboga por una mayor diversidad de enfoques y perspectivas, lo que se ha visto reflejado en el desarrollo de materiales didácticos propios, ajustados a las experiencias de los educadores y a las prácticas en el aula.

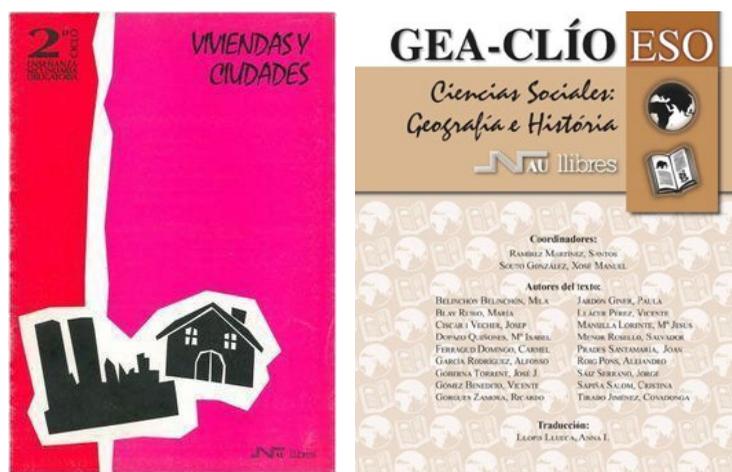


Figura 2. Algunos de los materiales didácticos elaborados por el grupo Gea-Clío, con perspectiva de enfoque de la enseñanza de la ciudad en la escuela. Fuente: Grupo Gea-Clío, 2024.

### Para el caso iberoamericano

Se ha podido conocer la experiencia de Brasil y Colombia. Para el primero, grupos como GEPED – *Grupo de pesquisa em educação e didática da geografia* de la Universidad de São Paulo, todos los profesores han participado en la 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 sigue marcando los libros didácticos brasileños.

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

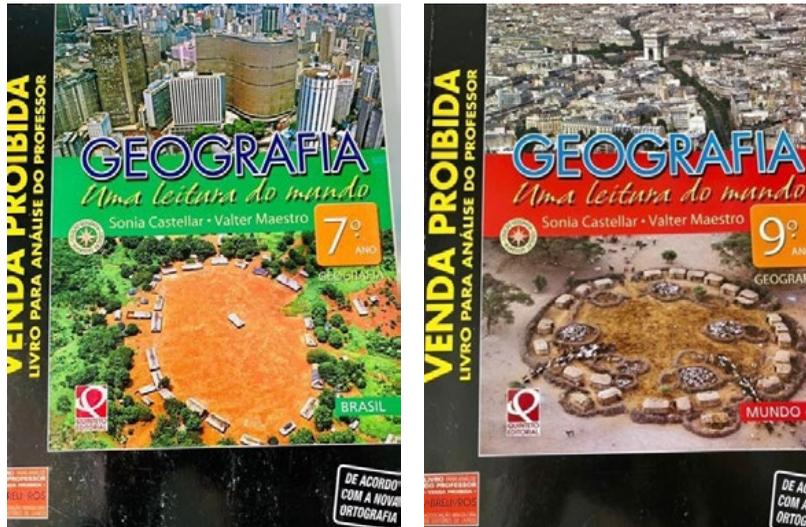


Figura 3. Portada de los libros de texto brasileños donde se aprecia el enfoque de ciudad y territorio. Fuente: Grupo GEPED, Universidad de San Pablo.

Para Colombia, no se ha observado una producción específica de materiales didácticos de base por parte de los grupos de investigación en enseñanza de la geografía. En el caso del grupo Geopaideia, se evidencia un interés por indagar cómo se elaboran y producen estos materiales didácticos, así como por resignificar su rol y funcionalidad en la enseñanza escolar. Esto se manifiesta en la participación de cinco integrantes del grupo en la autoría y edición de libros de texto.

### ***Una propuesta para la enseñanza de la ciudad en la escuela***

A partir de la identificación de los diferentes niveles para comprender en qué momentos y lugares se va fracturando el proceso de los ideales de la enseñanza de la ciudad—desde los postulados teóricos hasta la manera en que los estudiantes aprenden y viven la ciudad—, se planteó un ejercicio estructurado en dos fases. La primera se centró en la formación docente como eje estructural de cualquier cambio, aspecto en el cual se debe apoyar a los educadores innovadores. En ese sentido, y gracias a la invitación de la Universidad de los Andes, en convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá, para llevar adelante procesos de cualificación y formación permanente de los profesores del Distrito Capital, se realizaron talleres destinados a fortalecer las prácticas de enseñanza de los docentes de ciencias sociales. En ellos se abordaron nuevas formas de enseñar y aprender geografía mediante el tratamiento de temáticas asociadas a *polis*, *civitas* y *urbs*, y se promovieron mejores prácticas para la enseñanza de la ciudad en la escuela.

La segunda fase consistió en implementar un taller en la Institución Educativa General Santander con los estudiantes que habían participado en el instrumento diseñado para analizar cómo aprenden la ciudad (la misma institución de la que también participaron maestros en los talleres de formación docente). El objetivo fue identificar mejoras en los procesos de concepción de la ciudad.

### ***Los talleres desarrollados con los profesores***

Los talleres fueron diseñados para trabajar con docentes que manifestaron interés en mejorar sus prácticas de enseñanza en el aula, con el fin de responder a las necesidades

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

de su institución educativa. Estos encuentros tuvieron una estructura que incluía un objetivo, un eje temático de énfasis, el aporte de elementos conceptuales, el establecimiento de una relación con el contexto institucional y la propuesta de soluciones teórico-prácticas en el desarrollo del taller.

El primer taller estuvo orientado a desarrollar estrategias para fomentar el pensamiento crítico en la escuela, y se centró en la importancia de abordar temas como los derechos, los deberes, las responsabilidades en el espacio público y las prácticas ciudadanas.



Figura 4. Pieza publicitaria diseñada para promocionar el taller con los profesores del Distrito Capital. Fuente: Universidad de los Andes, 2023.

El siguiente taller, con énfasis en *civitas*, trató sobre cómo conectar la enseñanza de las ciencias sociales con el mundo actual. Se abordaron temas como los procesos de formación docente y su relevancia, la recuperación de valores ciudadanos en la escuela —a partir de evidencias sobre índices de violencia en Latinoamérica y en Colombia—, y el desarrollo de prácticas que promuevan la responsabilidad social y el compromiso ciudadano por parte de los estudiantes.

Para el taller “Habilidades socioemocionales en la escuela”, se diseñaron estrategias orientadas a fortalecer relaciones positivas que generen un ambiente de aprendizaje caracterizado por la empatía y el respeto. Se reflexionó sobre cómo desarrollar la conciencia emocional de los estudiantes para promover una comunicación asertiva. En ese contexto, se discutió la construcción de rutas de aprendizaje en la educación media y su implementación en el área de geografía.

En el siguiente taller, a partir de grupos de trabajo con los profesores, se abordó cómo crear currículos que incorporen la dimensión política y el fortalecimiento de los valores ciudadanos. Se discutieron formas de abordar la participación política y el empoderamiento juvenil mediante el trabajo comunitario, la asociatividad y el conocimiento de la ciudad, con el objetivo de desarrollar prácticas ciudadanas y políticas vinculadas

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

a acciones que contribuyan a la reducción de la violencia, considerada el principal problema presente en las escuelas de Bogotá.

En el cuarto taller, “Alternativas para resolver vacíos geográficos en la escuela”, se destacó el rol de las *polis* desde una perspectiva articuladora, donde la enseñanza de la geografía fomente la resolución de conflictos y contribuya al fortalecimiento de la participación política, tomando como ejemplo la *polis* griega y facilite la comprensión de la relación entre geografía e historia.

Los talleres cinco y seis se centraron en la *urbs*. El quinto taller propuso abordar la ciudad a través de la literatura como herramienta para enseñar ciencias sociales. Se trabajaron textos y novelas de origen europeo, asiático, americano y africano, a partir de los cuales los docentes identificaron conceptos y temáticas útiles para vincular las experiencias cotidianas del alumnado con la reflexión sobre los cambios y transformaciones del espacio urbano.

El sexto taller, “Cómo utilizar infografías para aprender ciencias sociales”, se basó en el uso de imágenes como recurso para enseñar las formas de la ciudad y los edificios públicos. Se aprovechó material disponible en Internet y en libros de texto, utilizando imágenes de ciudades antiguas, medievales e industriales como base para enseñar ciencias sociales desde la perspectiva de la *urbs*.

## Conclusiones de la experiencia con los educadores

A pesar de que la experiencia fue positiva, se evidenciaron ciertas limitaciones en los conocimientos de los docentes. La enseñanza de la ciudad está influida por representaciones sociales construidas a partir de sus experiencias personales, culturales, familiares y religiosas, las cuales pueden contradecir su formación académica y disciplinar. Un ejemplo de ello es lo ocurrido el 17 de agosto de 2023, día en que se registró un sismo de 5,5 grados en la escala de Richter en Bogotá. Algunos profesores plantearon dudas sobre la posibilidad de que un sismo provoque cambios en el estado del tiempo o sobre la existencia de volcanes subterráneos, a pesar de que la cordillera donde se ubica Bogotá es de origen sedimentario y no presenta actividad volcánica.

Se destaca, no obstante, el interés y la disposición de los docentes por mejorar sus prácticas y enseñar la ciudad. Este es el papel fundamental de los educadores innovadores: transformar la escuela y demostrar que es posible desarrollar procesos formativos que generen una transformación educativa vinculada a la *polis*, la *civitas* y la *urbs*.

## 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 formación de los educadores y, a partir de ello, fortalecer el trabajo con los contenidos asociados a *polis*, *civitas* y *urbs*, se diseñó un instrumento de implementación denominado Guía de trabajo para los estudiantes de la Institución Educativa General Santander. Esta fue implementada por el profesor Luis Guillermo Torres con estudiantes de octavo y noveno grado (equivalentes a 3.º y 4.º de ESO), y tuvo como objetivo identificar algunos elementos del

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

espacio urbano cotidiano a partir de la relación del estudiante con su colegio, su barrio y su ciudad. En el taller (diseñado para desarrollarse durante 10 horas), se solicita a los estudiantes analizar los procesos de evolución poblacional de Bogotá, explicar los procesos que generaron el crecimiento de la ciudad, identificar cambios en los tipos de vivienda, los materiales, el transporte, y observar imágenes para establecer relaciones de cambio y permanencia en la ciudad desde la perspectiva de la *urbs*. Además, se les pide utilizar herramientas cartográficas para identificar rutas de desplazamiento, consultar el mapa de servicio público de transporte y explicar las representaciones sobre plano, 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, donde se comparan las actividades desarrolladas durante el periodo colonial con las actuales, a fin de identificar problemáticas, prácticas significativas y lugares de representación política.

Por último, desde la *civitas* se formulan preguntas orientadas a responder aspectos como el uso de las ciclo-rutas, la apropiación del espacio público y las formas de relacionamiento en la ciudad. Este fue un trabajo evaluado como parte de las áreas de Historia y Geografía en la institución educativa, bajo criterios de calidad, consulta de información adicional y argumentación en las respuestas.

## Resultados

A partir de los escritos del taller entregados por los estudiantes colombianos, se creó una matriz que sistematiza las tres variables —*polis*, *civitas* y *urbs*— a partir de las siguientes interpretaciones: ¿cómo lo conoce?, ¿cómo lo identifica?, ¿cómo lo apropia? y ¿cómo lo entiende?

*Cuadro 2. Matriz de sistematización desde la urbs, civitas y polis, sobre ¿cómo lo conoce? ¿cómo lo identifica? ¿cómo lo apropia? y ¿cómo lo entiende? Elaboración propia con base en la investigación*

Desde <i>urbs</i>			
Lo que conoce	Lo que identifica	Lo que apropia	Lo que entiende
Identifican cambios básicos en la estructura urbana de Bogotá de los siglos XIX, XX, XXI. Describen las formas y aspectos que han determinado el crecimiento de la ciudad, su estructura física y funcional, lo que permite mayor apropiación espacial, y la incorporación de los nuevos territorios de expansión metropolitana. La mayoría de los estudiantes responden a las actividades solicitadas en el documento, pero solo tres de 19 estudiantes muestran mayor interés en ampliar la información.	Identifican que la expansión urbana es producto de la llegada de inmigrantes, incorporan los aspectos que justifican esta migración, y los problemas que se presentan producto del desplazamiento del campo a la ciudad. Destaca en los 19 escritos la relación entre la expansión urbana y la necesidad de transporte público eficiente y seguro. Reconocen lugares de valor histórico como los edificios del centro de la ciudad.	Articulan experiencias familiares y cotidianas con la expansión de la ciudad, y los problemas de transporte y movilidad provocados. Hay un mayor reconocimiento de la ciudad a partir del uso de herramientas digitales como <i>Google Maps</i> . Reconocen el espacio público como un lugar donde se configuran las prácticas políticas en la ciudad, allí se aprecia una articulación <i>urbs-civitas-polis</i> .	El nivel de apropiación del espacio urbano no es tan evidente. Los estudiantes cumplen con las respuestas, pero no se aprecia interés por profundizarlas. En algunos estudiantes destaca el análisis de los sucesos históricos, el crecimiento urbano y la necesidad de romper las brechas económicas y espaciales al interior de la ciudad.

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

Desde civitas			
Lo que conoce	Lo que identifica	Lo que apropia	Lo que entiende
Reconocen el valor del espacio público para el esparcimiento, las prácticas culturales y cívicas. 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, a pesar de que la mayoría haya logrado el objetivo.	Logran identificar características distintivas de los espacios públicos y la ciudad en general, al reconocer edificios emblemáticos, diferencias arquitectónicas, y caracterizar lo que ocurre en él como lugar de apropiación de las actividades cotidianas y culturales; a pesar de que no hay claridad sobre todo lo que representan.	La apropiación evidenciada en la mayoría de estudiantes puede ser resultado del trabajo de la capacitación docente y los talleres implementados; describen los espacios públicos como "puentes culturales y sociales", que reflejan cómo se vive el espacio cotidiano y se construyen relaciones en el tiempo. Hay un reconocimiento 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.	Hay una reflexión sobre cómo apropiar los espacios públicos, entender la existencia de derechos y deberes. Posiblemente si se implementaran este tipo de actividades en otras instituciones educativas, se reduciría el nivel de vandalismo, violencia, y falta de tolerancia que se encuentra presente en ciudades como Bogotá.
Desde polis			
Lo que conoce	Lo que identifica	Lo que apropia	Lo que entiende
Hay reconocimiento básico de las instituciones políticas del país. Sin embargo, la actividad no deja en evidencia que tan interiorizado está el conocimiento sobre el rol funcional y de representación de las mismas.	Se identifica lo que representan los edificios en la ciudad, aunque no se aprecia una capacidad de explicar el rol que cumplen a nivel local y nacional.	No se evidencia una articulación entre las prácticas cotidianas, las relaciones familiares o lo que aprenden en clase. No hay un conocimiento claro sobre el rol que desempeñan en la sociedad y las funciones y derechos que tienen como ciudadanos para participar en la política de Bogotá.	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.

## ¿Es necesario crear una cátedra en donde se aborde la enseñanza de la ciudad?

Cuando se inició el diseño de esta investigación, se planteó en un primer momento la posibilidad de diseñar una estrategia o una cátedra para la enseñanza de la ciudad en la escuela. Sin embargo, la evidencia recogida en los diferentes niveles en los que se ha clasificado esta investigación llevó a una reflexión sobre cómo desarrollar actividades que permitan mejorar el conocimiento que se tiene sobre la ciudad y la apropiación de las políticas públicas y ciudadanas. En este contexto, queda claro que la solución menos adecuada sería el diseño de una cátedra específica para la enseñanza de la ciudad.

En Colombia, desde la década de 1990 y a partir de la Constitución de 1991, el Congreso Nacional ha implementado diversas cátedras (generalmente integradas al área de Ciencias Sociales) como respuesta a problemáticas sociales. En los últimos 25 años, se han creado las cátedras de Afrocolombianidad, Educación Vial, Emprendimiento, Empleabilidad, Educación Ambiental y la Cátedra para la Paz. Estas propuestas, sin embargo, han generado resistencia en las escuelas, ya que representan una duplicación de contenidos, generan divisiones dentro de los cuerpos docentes y se cuestiona su verdadera necesidad, especialmente cuando estas temáticas podrían ser abordadas dentro de los cursos ya existentes.

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

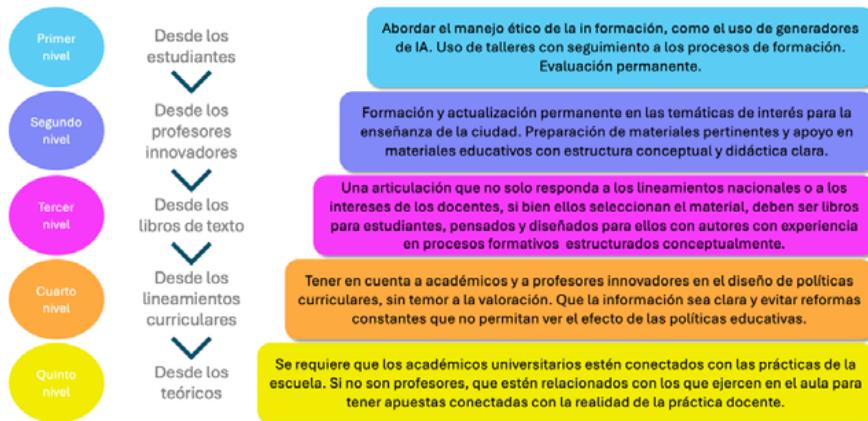


Figura 8. Sistema de articulación entre los niveles, de forma ascendente de los estudiantes a los teóricos. Fuente: elaboración propia.

Como lo expresa el filósofo austríaco Iván Illich: “la escuela es una institución que tiene como objetivo eliminar la necesidad de su existencia” (Illich, 1970:38). Desde esta perspectiva, la educación no se limita a la transmisión de conocimientos a partir de cátedras específicas, sino que se trata de un proceso más amplio que involucra el desarrollo integral de los individuos y su capacidad para comprender y transformar el mundo que los rodea.

La enseñanza de la ciudad desde las nociones de *polis*, *civitas* y *urbs* es necesaria para generar espacios de apropiación en la escuela, con énfasis en mejorar las condiciones de vida y aprendizaje de los estudiantes. En este escenario, el rol de los educadores innovadores se vuelve fundamental, y se sugiere identificarlos en cada institución educativa para trabajar con ellos en el desarrollo de estrategias que permitan mejorar las prácticas pedagógicas. Así, se podrá promover el conocimiento del espacio urbano y desarrollar proyectos de convivencia, respeto por la diferencia, orientación espacial, apropiación del territorio y, sobre todo, una cultura más tolerante, receptiva y empática.

Los instrumentos diseñados en esta investigación —en particular el diagnóstico sobre qué aprenden los estudiantes y el taller final— evidencian aspectos susceptibles de mejora. No obstante, es claro 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 y urbano, al comprender las dinámicas de desarrollo, expansión y las prácticas propias de las ciudades. Este ejercicio también permite identificar una articulación entre historia y geografía, además de evidenciar que no es necesario crear cátedras adicionales sino construir los espacios de forma transversal en los distintos programas para enseñar la ciudad.

## A modo de cierre. La articulación de los diferentes niveles para incorporar o mejorar la enseñanza de la ciudad en la escuela

En el siguiente gráfico de niveles a la inversa, donde la base del proceso formativo es el nivel los teóricos y yendo de forma ascendente hasta los estudiantes, se pretende mostrar cómo se debería establecer la articulación del proceso de enseñanza de la escuela, de tal forma, que se puedan reducir los niveles de desconocimiento sobre la ciudad y

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

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.

Abordar la enseñanza de la ciudad a partir de la tríada conceptual que 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 y profesores innovadores así como la implementación de estrategias en el aula puede ser, junto con el desarrollo de materiales didácticos, el seguimiento de políticas institucionales y la formulación de los teóricos, la ruta más cercana para facilitar los procesos de enseñanza de la ciudad.

## Referencias bibliográficas

---

- » Aldana, A. y Gómez, S. (2016). *Secuencias Sociales 8*. Bogotá: Editorial Libros & Libros.
- » Arjona, J. Méndez, Del Valle (2021). *3 ESO, Savia Ciencias Sociales. Comunitat Valenciana*. Madrid: Editorial SM.
- » Benejam Arguimbau, P., Hernández Mas, J. y Mas, A. (2016). *Nuevos Territorios 6: Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- » Borda, C. (2019). *Savia 8 Ciencias Sociales Colombia*. Bogotá: Editorial SM.
- » Bosh, A. (2016). *1 ESO, Geografía e Historia, aula 3D*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- » Burgos, M. (2016). *1 ESO, Geografía e Historia. Comunitat Valenciana*. Madrid: Anaya Educación.
- » Burgos, M. (2016). *2 ESO, Geografía e Historia. Comunitat Valenciana*. Madrid: Anaya Educación.
- » Buzo, I. et al. (2021). *1 ESO Savia Geografía e Historia. Comunitat Valenciana*. Madrid: Editorial SM.
- » Castro, G. (2016). *Secuencias Sociales 9*. Bogotá: Editorial Libros & Libros.
- » Cortés, C. (2021). *4 ESO, Savia, Ciencias Sociales Comunitat Valenciana*. Madrid: Editorial SM.
- » Cruz, C.; Martínez, M. y Rodríguez, R. (2019). *Savia 7: Ciencias Sociales Colombia*. Bogotá: Editorial SM.
- » De Miguel R. (2013) Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica*, 14, 17-36.
- » Fernández, V.; Rodríguez, P. y Perís, J. (2021). *2 ESO Savia: Geografía e Historia, Comunitat Valenciana*. Madrid: Editorial SM.
- » García, M. Heredia G (2016). *4 ESO Geografía e Historia, aula 3D*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- » Gatell, C.; Domínguez, J. y García, J. (2016). *2 ESO Geografía e Historia: Aula 3D*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- » Gatell, C., Domínguez, J., García, J., González, C., Risques, M., Sebastián, M. y Sobrino, D. (2016). *Geografía e Historia 3D: Geografía e Historia diversidad (Comunidad en Red)*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- » Guevara, Heredia (2019). *Savia 6 Ciencias Sociales Colombia*. Bogotá: Editorial SM.
- » Illich, I. (1970). *La sociedad desescolarizada*. Serie Clásicos en Educación: Editorial Morata.
- » 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 *Memorias del VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC 2021)*. Madrid.

Las tradiciones sobre la enseñanza de la...  
MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

- » MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2004). *Derechos básicos de aprendizaje en ciencias sociales*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. [https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/DBA\\_C.Sociales-V2.pdf](https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf)
- » Muñoz, M.; Peña, J. y Burgos, P. (2016). *4 ESO, Geografía e Historia: Comunitat Valenciana*. Madrid: Anaya Educación.
- » Muñoz, M.; Peña, J. y Martínez, A. (2016). *3 ESO, Geografía e Historia: Comunitat Valenciana*. Madrid: Anaya Educación.
- » 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.
- » Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- » Reial decret 243/2022, de 5 d'abril, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims del Batxillerat.
- » Romero, O. et al. (2016). *Secuencias Sociales 7*. Bogotá: Editorial Libros & Libros.
- » 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

**Mario Fernando Hurtado Beltrán / mario.hurtado@hotmail.com**

Profesor Ocasional de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Consultor y asesor en educación en la Agencia Atenea. Geógrafo por la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Estudios Políticos por la Pontificia Universidad Javeriana. Doctorando en Didácticas Específicas por la Universidad de Valencia. Ha sido profesor de escuela, docente universitario, editor y autor de libros didácticos para las editoriales Voluntad, Norma y Vicens Vives. Cofundador y editor jefe de la revista *Semana Educación*. Ha trabajado como asesor en temas de evaluación, políticas educativas, investigación y formulación de proyectos, y se ha desempeñado como director de proyectos en la Fundación Ceiba. Autor de los libros *La ciudad latinoamericana: del período indígena hasta hoy*, *Geografía física y humana de América*, *Elementos básicos de cartografía*, *Las ciudades en América Latina*, y de más de cinco series de libros de texto. También ha publicado artículos sobre la enseñanza de la ciudad, currículo y evaluación, literatura y ciudad.