

# **La ciudad como texto: Una reflexión didáctica desde la percepción, la *polis*, la *civitas* y la *urbs*. Experiencias en Valencia (España) y Bogotá (Colombia)**

**Luis Guillermo Torres Pérez<sup>1</sup>**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia



<https://orcid.org/0000-0003-0669-8668>

**Mario Fernando Hurtado Beltrán<sup>2</sup>**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia



<https://orcid.org/0000-0002-1200-7301>

Recepción: 02/05/2025

Evaluación: 11/06/2025

Aprobación: 18/07/2025

Artículo de Investigación - Reflexión

Doi: <https://doi.org/10.22267/rhec.253535.134>



## **Resumen**

El presente artículo recoge las reflexiones que los autores han construido respecto de la conceptualización de la educación geográfica y la didáctica de la geografía. El propósito, a partir de los trabajos de la experiencia docente y los procesos de investigación desarrollados, es ofrecer una interpretación de la ciudad como escenario de enseñanza y de aprendizaje que relaciona las construcciones teóricas con las experiencias del alumnado en los niveles de

<sup>1</sup> Docente de cátedra, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional y Doctor en Didácticas Específicas, Universidad de Valencia, España. Grupo de investigación: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaeidea. Línea de investigación: Pedagogía, educación geográfica, didáctica de la geografía, didáctica de la historia, imaginarios y representaciones sociales, estudios urbanos, ciudad, lenguaje y fotografía. Correo electrónico: luguitope@gmail.com.

<sup>2</sup> Docente ocasional, tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Magíster en Estudios Políticos, Universidad Javeriana. Grupo de investigación: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaeidea. Línea de investigación: Geografía, educación geográfica, didáctica de la geografía, estudios urbanos, ciudad, lenguaje, textos escolares. Correo electrónico: mariofernandohb@gmail.com.

educación básica y de pregrado. La ciudad aquí es conceptualizada como texto en continua escritura y lectura por parte de sus habitantes, quienes, desde su cotidianidad, dan sentidos y significados a sus percepciones y a sus experiencias, constituyéndose en posibilidades didácticas para aprender la ciudad desde los conceptos de *polis*, *civitas* y *urbs*.

**Palabras clave:** educación geográfica; didáctica de la geografía; ciudad; percepción; *polis*; *civitas*; *urbs*.

## **The city as text: A didactic reflection from perception, the *polis*, the *civitas* and the *urbs*. Experiences in Valencia (España) and Bogotá (Colombia)**

### **Abstract**

This article presents the authors' reflections on the conceptualization of geographic education and the didactics of geography. Drawing on teaching experience and research, it offers an interpretation of the city as a teaching and learning environment that connects theoretical constructions with the experiences of students at the elementary and undergraduate levels. The city is conceptualized here as a text that is continually written and read by its inhabitants, who, through their everyday lives, give meaning and significance to their perceptions and experiences. These become didactic opportunities for learning about the city through the concepts of *polis*, *civitas*, and *urbs*.

**Keywords:** geographic education; geography didactics; city; perception; *polis*; *civitas*; *urbs*.

# **A cidade como texto: uma reflexão didáctica na perspectiva da percepção, da *pólis*, da *civitas* e da *urbs*. Experiências em Valência (España) e Bogotá (Colombia)**

## **Resumo**

Este artigo compila as reflexões desenvolvidas pelos autores sobre a conceptualização da educação geográfica e do ensino da geografia. O objetivo, com base na experiência docente e nos processos de investigação desenvolvidos, é oferecer uma interpretação da cidade como um espaço de ensino e aprendizagem que conecte as construções teóricas com as experiências dos alunos dos níveis básico e superior. A cidade é aqui conceptualizada como um texto continuamente escrito e lido pelos seus habitantes, que, através do seu quotidiano, dão sentido e significado às suas percepções e vivências, constituindo possibilidades didáticas de aprendizagem sobre a cidade a partir dos conceitos de *polis*, *civitas* e *urbs*.

**Palavras-chave:** educação geográfica; ensino da geografia; cidade; percepção; *polis*; *civitas*; *urbs*.

## **Introducción**

Las consideraciones que se recogen en el presente escrito parten de la reflexión docente de los autores en términos de la educación geográfica, la didáctica de la geografía y la práctica docente. Varias de estas reflexiones derivan de la sistematización de las estrategias que se han construido y que hacen parte de investigaciones doctorales que involucran la enseñanza de la ciudad en diferentes contextos educativos y cuyas preguntas se centran en el papel de la imagen, la percepción y la triada *polis-civitas-urbs* en la construcción de una didáctica crítica de la ciudad desde las experiencias estudiantiles. Para el desarrollo del artículo, se presenta en un primer apartado una conceptualización sobre la educación geográfica y la didáctica de la geografía como ejes orientadores y articuladores de las tradiciones teóricas y las realidades de los estudiantes. En segunda instancia se aborda el concepto de ciudad como construcción social y escenario de significado para sus habitantes, aquí, la analogía de la ciudad como un texto en constante escritura y lectura cobra sentido al involucrar las narrativas que, desde la experiencia, los seres humanos creamos

y que permean la construcción del conocimiento espacial. Posteriormente se presentan algunas consideraciones teóricas y relacionales respecto a lo que Horacio Capel define como *polis*, *civitas* y *urbs*, en la configuración de las ciudades y como estos mismos conceptos se convierten en un asunto de interés para la didáctica de la geografía. En el cuarto epígrafe, se relacionan dos experiencias didácticas con estudiantes de educación básica en Valencia y Bogotá y docentes en formación en la ciudad de Bogotá donde se involucra las narrativas, las percepciones y las imágenes de la ciudad en relación con *polis*, *civitas* y *urbs*. Finalmente se presentan algunas conclusiones del presente ejercicio escritural.

## 1. La educación y la didáctica de la geografía

Definir la educación geográfica y la didáctica de la geografía, es un paso fundamental tanto para generar una diferenciación teórica como para proponer un marco metodológico para interpretar la práctica respecto a los procesos de enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico, de manera específica, de la ciudad.

En el actual contexto global donde las relaciones que establecen las sociedades con su entorno se enmarcan en la inmediatez, es pertinente pensar una educación geográfica que conlleve a una comprensión de las relaciones entre los seres humanos y el medio que habitan a través del tiempo. El objetivo sería entonces enriquecer las perspectivas y las dimensiones que existen sobre la realidad social para actuar de manera propositiva a partir de un saber espacial y pedagógico desde el cual se construya el conocimiento social.

Araya, citando a Rodríguez, precisa sobre la educación geográfica:

...un área del conocimiento educativo que integra el saber pedagógico y el conocimiento geográfico. Se preocupa por el desarrollo del pensamiento espacial y la formación de una racionalidad geográfica que indaga sobre las problemáticas sociales y ambientales que afectan al ser humano en su relación con la naturaleza.<sup>3</sup>

La educación geografía parte entonces de una reflexión pedagógica acerca del conocimiento geográfico con una doble intencionalidad: el desarrollo del

<sup>3</sup> Fabian Araya, “Educación Geográfica en Chile”, en *Círculo e ensino de geografia, apontamentos para a formação de professores no contexto Ibero-americano*, orgs, Lana de Souza Cavancanti et al. (Goiânia. Editora Espaço Acadêmico, 2017), 13.

pensamiento espacial y la racionalidad geográfica. Estos procesos ayudan, desde la cognición, a “...interpretar los problemas sociales que surgen de la relación propia del espacio geográfico, es decir, entre el ser humano y la naturaleza”.<sup>4</sup> Adicional, la educación geográfica se puede pensar como “...un fundamento teórico sobre la importancia de la geografía en la educación de una persona, un ciudadano dentro de los ideales de la sociedad y sus características culturales...”<sup>5</sup>

Por lo tanto, la educación geográfica propende por la comprensión de las dinámicas sociales a partir de una perspectiva espacial que permita al estudiante percibir la realidad y actuar sobre ella: “O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos do pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade”.<sup>6</sup> Es así como la construcción del conocimiento geográfico, desde esta perspectiva, se centra la interpretación y en la apropiación de las dinámicas espaciales desde la cotidianidad y la experiencia.

La construcción de los conocimientos geográficos parte de su relevancia para la vida social. Cavalcanti señala que estos conocimientos “surgen de las demandas de la sociedad [y en el] caso de las disciplinas escolares, es importante encontrar respuestas sobre el papel que ellos tienen para la vida diaria, para la vida de todas las personas en sus prácticas cotidianas” (énfasis añadido).<sup>7</sup> Ahora, para lograr un aprendizaje significativo, desde la enseñanza de la geografía, se tienen en cuenta los siguientes atributos (ver figura 1):

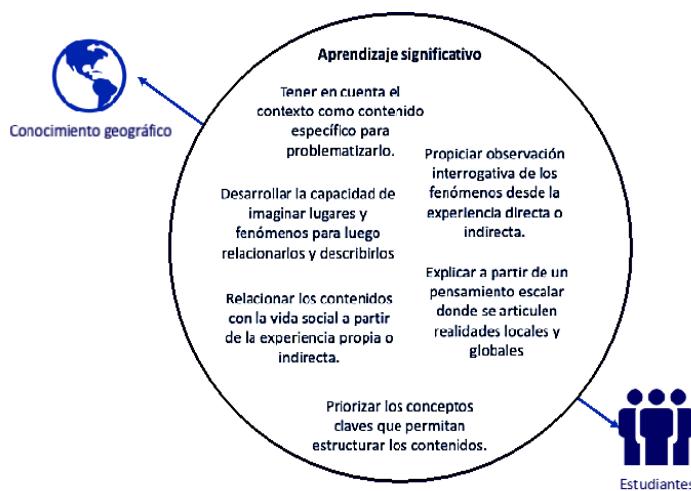
---

<sup>4</sup> Luis Guillermo Torres, “Ciudad imaginada: Educación geográfica por medio de la fotografía” (Tesis Doctoral, Bogotá – Valencia, Universidad Pedagógica Nacional – Universidad de Valencia, 2022), 72.

<sup>5</sup> Amanda Rodríguez, *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria* (Tercer Mundo Editores, 2000), 42.

<sup>6</sup> Lana de Souza Cavalcanti, *A geografia escolar e cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. (Papirus Editora, 2008), 36.

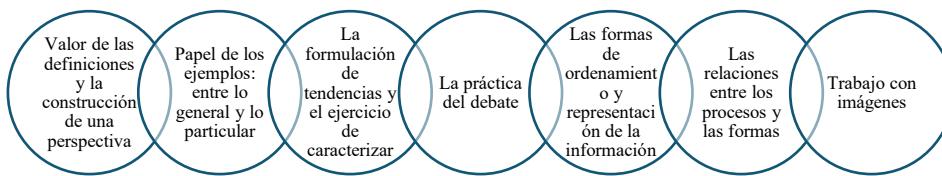
<sup>7</sup> Lana de Souza Cavalcanti, “El análisis de la espacialidad y comprensión del mundo: llave para la relevancia de la geografía escolar”, en *Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI*, coordinado por Rafael Sebastiá Alcaraz y Emilia Tonda (Universitat D’Alicant, 2017), 97.



**Figura 1.** Atributos desde la enseñanza de la geografía

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Cavalcanti (2017).

Para comprender cómo se construyen el conocimiento geográfico, Gurevich indica que es vital incentivar la lectura y la escritura “como tareas fundamentales e imprescindibles para el ejercicio del pensamiento”.<sup>8</sup> Bajo esta premisa, la autora presenta lo que llama: “claves pedagógicas para la trasmisión de la geografía” (Ver figura 2).



**Figura 2.** Claves pedagógicas para la trasmisión de la geografía

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Gurevich (2009).

A partir de los aportes proporcionados por Cavalcanti y por Gurevich, la construcción del conocimiento geográfico parte de la problematización del contexto social en el cual está inmerso el estudiante, lo cual implica una

<sup>8</sup> Raquel Gurevich, “Claves pedagógicas para un análisis geográfico”, en *Geografía, Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*, coordinado por María Victoria Fernández Caso y Raquel Gurevich (Editorial Biblos, 2017), 174.

observación crítica de las dinámicas espaciales a partir de la cotidianidad y la experiencia. Con lo anterior se pretende “...el desarrollo de un pensamiento escalar que permita explicar los fenómenos sociales y espaciales, así como el desarrollo de la imaginación con el propósito de generar relaciones y descripciones”.<sup>9</sup> Aquí, el papel del maestro es estructurar contenidos relacionados con la experiencia espacial y social del estudiante a partir del desarrollo de ciertas habilidades que a continuación se enuncian:

- Definir categorías que visibilicen diferentes perspectivas.
- Ejemplificar a partir de la relación entre lo particular y lo general.
- Categorizar tendencias para describir los fenómenos espaciales.
- Cuestionar el mundo desde el diálogo para reconocer diversas opiniones.
- Representar la información en formatos que permitan su ordenamiento.
- Relacionar la distribución de las formas espaciales (naturales y/o culturales) con los procesos sociales.
- Trabajar con imágenes como representaciones de las vivencias y de la cotidianidad para comprender el paisaje.

Sumando a lo anterior, se resalta que, en la construcción del conocimiento geográfico, los contenidos juegan un papel fundamental. Según Souto, estos son ejes articuladores de hechos y conceptos, que, junto con los procedimientos, permiten resolver problemas relevantes de la sociedad. “Así los contenidos deben ser instrumentos intelectuales que faciliten la lectura y el análisis de la organización espacial, de los intereses sociales de la misma y los problemas de inestabilidad del medio, donde la acción humana posee una influencia enorme”.<sup>10</sup>

Al relacionar los contenidos dentro de los procesos de la educación geográfica, se entiende que una de su finalidad es la de comprender el mundo, situar al estudiante en el contexto espacial y social donde vive y construir instrumentos que le permitan crear un mundo más justo para la humanidad. Para esto es necesario dar sentido a la información, pensar en la importancia del contexto social e institucional para la formación de la persona y utilizar los contenidos como motivantes para el estudiante.

<sup>9</sup> Torres, “Ciudad imaginada: Educación geográfica por medio de la fotografía”, 76.

<sup>10</sup> Xosé Manuel Souto, *Didáctica de la geografía, problemas sociales y conocimiento del medio* (Ediciones del Serval, 1999), 103.

...para a educação geográfica não existem outros conteúdos diferentes daqueles específicos da disciplina de Geografia: são, sim, os mesmos, redimensionados e reorientados. Reafirma-se que o específico da geografia é analise a sociedade eo mundo a partir de especialidade dos fenômenos. Fazer a análise geográfica depende de ter acesso às informações e, assim, ter os conteúdos para interpretar a realidade em que vivemos [...] O que nos cabe, então, na aula de geografia é trabalhar essa realidade de modo que o aluno se entenda como um sujeito que está dentro dessa realidade, que vive nesse mundo com todas as contradições e desafios que o esperam. E o passo adiante seria que ele conseguisse entender que é responsável pela construção desse mundo em que vive e como tal deve empenhar-se em compreender o que acontece a saber como interagir nos processos de construção do espaço<sup>11</sup> (énfasis añadido).

El propósito es buscar las formas por las cuales se conozca el mundo para transformarlo de acuerdo con las necesidades de la sociedad y, así, superar las formas de exclusión, construir una vida en sociedad y relacionar la temporalidad con el espacio, en síntesis, una construcción social del espacio en la que los conceptos, los procesos, la cotidianidad y la experiencia se conjuguen como formas de conocimiento y referentes de para la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico.

Al entender que la educación geográfica involucra los conocimientos disciplinares, el desarrollo de actitudes ambientales y de reconocimiento del espacio (no solo como contendor, sino como el escenario donde tienen cabida las relaciones de los sujetos con sus congéneres, el ambiente y las prácticas que desarrollan los grupos humanos para organizar y optimizar el espacio), se presenta la didáctica como una reflexión sobre el diseño de métodos y estrategias que orientan la formación de los estudiantes con el propósito de mejorar su aprendizaje. Por lo tanto, la didáctica involucra los procesos de enseñanza y aprendizaje que, para el estudio del espacio geográfico, se preocupa por:

...la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa [lo cual involucra] la selección de conceptos, contenidos, problemas, hechos, recursos didácticos, estrategias y métodos de enseñanza, procesos de evaluación, etc.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Helena Copetti, *Educação geográfica: ensinar e aprender geografia* (EJR Xamã Editora, 2012), 74.

<sup>12</sup> Amanda Rodríguez, *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria* (Estudio Caos, 2010), 47.

Por su parte, Souto señala:

...la didáctica de la geografía es el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado [teniendo en cuenta] la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos<sup>13</sup> (énfasis añadido).

A partir de lo anterior, la didáctica de la geografía se convierte en un campo de conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la geografía. Lo anterior, a partir del contexto social del estudiante y la selección de conceptos, contenidos, procesos y materiales que permitan dar sentido y significado al saber geográfico para así, analizar las dinámicas espaciales.

Se concibe entonces la didáctica de la geografía como un campo de estudio referente a las estrategias que permiten hacer objeto de enseñanza el espacio geográfico y sus relaciones. Al mismo tiempo, conlleva un proceso de formación ciudadana y humana. Por lo tanto, el objeto de estudio de la geografía: el espacio geográfico, se convierte en objeto de enseñanza y aprendizaje, desde el cual los agentes educativos tienen la posibilidad de construir el conocimiento acerca del mundo circundante, pero además de generar alternativas ante las necesidades de la sociedad.

Desde Araya "...la didáctica de la geografía, como disciplina de la didáctica general, relaciona el saber pedagógico con el conocimiento geográfico procurando el mejoramiento de los procesos de los estudiantes"<sup>14</sup> Y con el propósito de mejorar el aprendizaje, el docente, selecciona los contenidos y las estrategias que viabilizan la comprensión del saber geográfico.

Consideramos que la filosofía de la didáctica de la geografía concierne al estudio de las posibilidades educativas que poseen los conocimientos geográficos para los alumnos. Es decir, se pretende justificar la selección de contenidos en relación a la comprensión y explicación de la sociedad presente. Defendemos el valor formativo de la geografía para explicar los problemas medioambientales en diferentes escalas y, además, su capacidad para ayudar a los alumnos a adquirir el grado suficiente de autonomía intelectual para explicar otros problemas de carácter social que ocurren en lugares próximos y lejanos.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Souto, *Didáctica de la geografía, problemas sociales y conocimiento del medio*, 47.

<sup>14</sup> Araya, "Educación Geográfica en Chile", 13.

<sup>15</sup> Souto, *Didáctica de la geografía, problemas sociales y conocimiento del medio*, 79.

Con lo anterior, se evidencia que, para lograr construir el conocimiento geográfico, se hace necesario interpretar los procesos espaciales para identificar problemas y potencialidades sociales que afectan al espacio y a los grupos humanos. El partir de esta perspectiva ayuda a fortalecer las habilidades de pensamiento, la formación ciudadana y la construcción de un pensamiento crítico. Por lo tanto, la didáctica de la geografía es fundamental para la consecución de los objetivos y de los propósitos de enseñanza y aprendizaje.

Al saber que existen diferentes formas de enseñar “básicamente la metodología didáctica hace referencia a las maneras que los profesores desarrollan en el aula para mejorar el aprendizaje de sus alumnos”.<sup>16</sup> Para Souto, la metodología didáctica involucra varios elementos (ver figura 3).



**Figura 3.** Elementos de la metodología didáctica  
**Fuente:** Elaboración propia a partir de Souto (1999).

Las relaciones que se proponen a partir de este modelo involucran: al profesor, quien realiza acciones intencionadas en pro del ejercicio de enseñanza y aprendizaje; el estudiante quien esta permeado por el contexto y de cuyos intereses se parte para establecer cierto tipo de estrategias; y, los materiales, cuya planificación permiten la organización de los contenidos y de la materia. Estos elementos están inscritos dentro de un contexto familiar, escolar y social que condicionan las relaciones subjetivas e intersubjetivas en el aula, así como en las formas de ver, sentir y percibir el mundo. Lo anterior, mediado por la

<sup>16</sup> Souto, *Didáctica de la geografía, problemas sociales y conocimiento del medio*, 127.

comunicación que da sentido y significado a las relaciones del estudiante con la sociedad y el espacio geográfico.

Así, la didáctica de la geografía centra su interés en los escenarios de enseñanza y de aprendizaje, para dar respuesta a las necesidades y a los intereses de los sujetos en el espacio a partir de la comprensión y la apropiación espacial. La didáctica de la geográfica se convierte en tema de reflexión pedagógica y disciplinar que influye en las prácticas de aula y en los programas que forman a los profesionales de la educación en ciencias sociales.

Por lo tanto, pensar en una educación y una didáctica de la geografía debe tener en cuenta la organización y adecuación “de los contenidos que se van a discutir dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y psicomotor de los estudiantes”.<sup>17</sup> Aquí el rol docente parte de un autorreconocimiento como un investigador pedagógico, para desarrollar las herramientas que permitan el aprendizaje de las relaciones espaciales, aplicadas específicamente a la didáctica como disciplina de “la enseñanza y el aprendizaje planificado, institucionalizado de tareas, contenidos y problemas de la geografía [donde se enfatiza] en lo pedagógico, especialmente en lo concerniente a actividades que se sugiere desarrollar en el aula”<sup>18</sup> (énfasis añadido), coherentes con la realidad del estudiante.

Desde la didáctica de la geografía, la comprensión del espacio permite generar sentido de apropiación desde el aprendizaje de los contenidos y la formación de actitudes. De tal manera, la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico establece puentes entre los postulados teóricos de la geografía con las prácticas educativas dentro de los contextos escolares y sociales, haciendo más conscientes a los sujetos de su dimensión espacial.

Es así como, desde las posibilidades educativas y didácticas que ofrece la geografía, la ciudad, como espacio geográfico, se convierte en una construcción social en la que se materializan los modos y las visiones de mundo y, por lo tanto, demanda responsabilidades compartidas. Dichas responsabilidades sustentan

<sup>17</sup> Rodríguez, *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria*, 18.

<sup>18</sup> Rodríguez, *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria*, 23.

procesos de formación ciudadana las cuales relacionan desarrollos cognitivos y prácticas sociales. Aquí, elementos como la percepción y la experiencia, se convierten en fundamento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente del medio urbano.

La ciudad, al sobreponer el ámbito de lo morfológico (*urbs*), integra diferentes procesos educativos sustentados desde la subjetividad (percepción e imaginación), las relaciones sociales (*civitas*) y las prácticas políticas y ciudadanas (*polis*). De esta manera, las potencialidades de la ciudad como escenario educativo logran integrar estrategias didácticas desde la imagen y las narrativas que se construyen a partir de las vivencias y las experiencias de los estudiantes.

## 2. La ciudad como texto

Desde la perspectiva educativa y didáctica de la geografía, la ciudad transciende la concepción de un contenedor de elementos urbanos o de actividades económicas y sociales. “La ciudad es una realización humana que se produce y construye constantemente a partir de las concepciones, las percepciones y las vivencias de quienes la habitan, la escriben y la leen desde su cotidianidad”.<sup>19</sup> Desde esta premisa, la ciudad se convierte en una construcción social que involucra la interpretación de los aspectos subjetivos y colectivos que permean los sentidos y los significados dados a las prácticas cotidianas.

Por lo tanto, la ciudad es un espacio geográfico que se interpreta desde el análisis de su origen y su dinamismo en relación con las prácticas de los seres humanos, lo que la convierte en un fenómeno social y urbano donde se hace presente la experiencia de sus habitantes en espacios y tiempos específicos. La ciudad relaciona en su configuración los deseos y los intereses de sus habitantes.

Jacobs señala: “Las ciudades son un inmenso laboratorio de ensayo y error, fracaso y éxito, para la construcción y el diseño urbano”.<sup>20</sup> Bajo esta premisa, las personas, desde su visión de mundo y sus prácticas, dinamizan las ciudades. Desde la perspectiva de Romero,<sup>21</sup> la ciudad es una creación que involucra diferentes perspectivas, gracias a la relación que guarda con los niveles de significación que establecen sus habitantes desde el momento mismo de su

<sup>19</sup> Torres, “Ciudad imaginada: Educación geográfica por medio de la fotografía”, 124.

<sup>20</sup> Jane Jacobs, *Muerte y vida de las grandes ciudades* (Capitán Swing, 2013), 32.

<sup>21</sup> José Luis Romero, *La ciudad occidental: culturas urbanas en Europa y América* (Siglo veintiuno, 2009).

constitución: “La ciudad fue una creación y sigue siéndolo. Fue una creación en el caso de las grandes ciudades fundadas -porque no todas lo han sido; ha habido muchas espontáneas-, cuya fundación se ha constituido en un símbolo”.<sup>22</sup>

Borja describe la ciudad como “...una realidad histórico-geográfica, sociocultural, incluso política, una concertación humana y diversa, dotada de identidad o de pautas comunes y con vocación de autogobierno”.<sup>23</sup> Como realidad social, en la ciudad convergen tanto el espacio público (como un lugar de representación y expresión colectiva de la sociedad) como la ciudadanía (como expresión de la política y la vida civil). Para Borja, la ciudad renace constante que involucra la capacidad creadora del ser humano a partir de su lógica de deseo. Esta reinvención continua, al estar vinculada con el ámbito político, convierte a la ciudad en un escenario “...de confrontación de valores y de intereses de formación de proyectos colectivos y de hegemonías, de reivindicación del poder frente al Estado”.<sup>24</sup> Así la ciudad es una realización humana, una producción cultural significante y la prueba fehaciente de la facultad humana de tener proyectos.

Como los menciona Hurtado, definir la ciudad es un asunto complejo y amplio que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas: “no existe un criterio que logre agrupar un proceso que comenzó hace siete mil años con la sedentarización del ser humano”.<sup>25</sup> No obstante, desde los postulados de Capel es posible definir la ciudad desde la triada *polis-civitas-urbs*. Desde *polis*, la ciudad se entiende como gobierno y centro de poder donde se desarrolla la administración de un territorio. Respecto a *civitas*, la ciudad se reviste de un valor social al reconocer a los ciudadanos desde sus prácticas cotidianas, la apropiación espacial y la movilización social, aspectos que son coherentes con las perspectivas críticas como la de Lefevre<sup>26</sup> quien se refiere al derecho a la ciudad como un fundamento del ser humano y de la ciudadanía para re-crear la ciudad como parte de un proyecto común y colectivo.

Finalmente, *Urbs* corresponde a esa ciudad vista desde su dimensión morfológica y arquitectónica. Sin embargo, el concepto no se restringe al plano o la forma, involucra también al espacio público, las funciones y las formas de

<sup>22</sup> Romero, *La ciudad occidental: culturas urbanas en Europa y América*, 53.

<sup>23</sup> Jordi Borja, *La ciudad conquistada* (Alianza Editorial S.A, 2003), 21.

<sup>24</sup> Borja, *La ciudad conquistada*, 24.

<sup>25</sup> Mario Fernando Hurtado, “Las tradiciones de la geografía urbana escolar en España y Colombia: Análisis desde Polis, Civitas y Urbs” (Tesis Doctoral, Valencia, Universidad de Valencia, 2025), 41.

<sup>26</sup> Henry Lefebvre, *El derecho a la ciudad* (Ediciones península, 1969).

interacción de los ciudadanos en el espacio físico, con capas temporales que materializan la memoria colectiva y la identidad cultural.<sup>27</sup>

Respecto a la identidad, Sudjic señala: “Una ciudad la configura las personas, dentro de las fronteras de las posibilidades que esto ofrece y, por lo tanto, tiene una identidad distintiva, que consiste en mucho más que una aglomeración de edificios”.<sup>28</sup> Así, la identidad de la ciudad se define tanto por los elementos físicos como por la manera en que las personas la habitan.

En relación con lo anterior, Lynch indica:

Los elementos móviles de la ciudad, y en especial las personas y sus actividades, son tan importantes como las partes fijas [...] la ciudad no solo es un objeto que perciben (y quizás gozan) millones de personas de clases y caracteres sumamente diferentes, sino es también el producto de muchos constructores que constantemente modifican su estructura porque tienen motivos para ello<sup>29</sup> (énfasis añadido).

Se resalta la complementariedad entre los elementos fijos (morfológicos) y los elementos móviles (acciones e ideas) que constituyen a la ciudad y permiten que sus habitantes y usuarios logren construir una imagen de los lugares que en la cotidianidad se ancla a los sentidos y significados espaciales. Por su parte, para Capel,<sup>30</sup> la configuración de las ciudades viene de la mano con el crecimiento y transformación de la trama urbana, las nuevas centralidades, los contenidos sociales, los estilos de vida, las tipologías, entre otros, que dinamizan a la ciudad y a la imagen que se construye por parte de sus habitantes y visitantes.

Al tener en cuenta la experiencia en la ciudad, cobran importancia aquellas prácticas que, en la cotidianidad, desarrollan allí las personas convirtiéndose en “el escenario de las actividades sociales”.<sup>31</sup> Así, la experiencia y la cotidianidad incluyen todas aquellas narrativas que sobre la ciudad se construyen. Por lo tanto, narrar y leer la ciudad, son prácticas relacionadas con el contexto social y de la cercanía de los sujetos con el espacio. Por lo tanto, el espacio narrativo es

<sup>27</sup> Hurtado, “Las tradiciones de la geografía urbana escolar en España y Colombia: Análisis desde Polis, Civitas y Urbs”.

<sup>28</sup> Deyan Sudjic, *El lenguaje de las ciudades* (Ariel, 2007), 11.

<sup>29</sup> Kevin Lynch, *La imagen de la ciudad* (Gustavo Gili, 2000), 10.

<sup>30</sup> Horacio Capel, “A modo de inducción: Los problemas de las ciudades. Urbs, civitas, polis.” *Ciudades, arquitectura y espacio urbano* n° 3 (2003): 9-22.

<sup>31</sup> Klaske Havik, *Leer y escribir la arquitectura: un viaje literario a través de la ciudad* (Universidad Nacional de Colombia, 2017), 107.

dinámico, allí ocurren actividades inesperadas que se manifiestan en el tiempo:

Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como lo explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no son solo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos.<sup>32</sup>

Para Montoya, las narrativas urbanas son “aquellos que los actores sociales de la vida urbana están diciendo sobre la ciudad o el vecindario donde viven”.<sup>33</sup> Aquí se incluyen los discursos dados desde la experiencia y desde los cuales se identifican y se explican las acciones en el espacio urbano por parte de sus actores, de tal manera que las narrativas urbanas dan cuenta de las realidades sociales.

Las narrativas que sobre la ciudad surgen, se relacionan con el lenguaje ya que las palabras expresan significados sobre los objetos. El lenguaje se convierte en una representación de la conciencia conceptual que implica un proceso de exploración histórica para comprender cómo las palabras llegan a denominar los espacios urbanos. En la ciudad se presentan constantemente iconos e imágenes que dan cuenta de las intenciones y construcciones de los sujetos. Las diferentes manifestaciones del lenguaje que se encuentran en la ciudad hacen de este espacio geográfico un texto que se lee y reescribe constantemente. Lo anterior permite entender la ciudad como un *performance* que combina el acto de habitar con el encuentro de subjetividades y alteridades. De esta manera:

Grabar letras en los muros, pintar grafitis, exhibir carteles publicitarios en las fachadas de los edificios, estampar frases en camisetas desechables, incluso, escribir una crónica [...] son formas de comunicar y promover el encuentro con la alteridad. La ciudad es indisoluble del acto de escribir que nace simultáneamente de la necesidad de encuentro entre sus habitantes y de la urgencia de nombrar los elementos que la componen<sup>34</sup> (énfasis añadido).

La ciudad, entonces, reviste una variedad de textos que involucran desde carteles o vallas publicitarias y distintivos comerciales, hasta grafitis y murales que dan cuenta de un acto de apropiación y resignificación del espacio público urbano al transformar el espacio en una narrativa. En este proceso, el sujeto que

<sup>32</sup> Italo Calvino, *Las ciudades invisibles* (Madrid, Siruela, 2018), 15.

<sup>33</sup> John Montoya, *De la ciudad hidalga a la metrópoli globalizada: una historiografía urbana y regional de Bogotá* (Bogotá DC, Universidad Nacional de Colombia, 2018), 39.

<sup>34</sup> Ana Filipa Prata, *Escribir la ciudad: crónicas urbanas de Carlos Drummond De Andrade, Maria Judite De Carvalho y Jacques Réda* (Bogotá, Universidad de los Andes, 2017), 41- 42.

observa incorpora en su estructura cognitiva una imagen mental que permite una lectura del medio a partir de la percepción, la cual esta permeada por la experiencia y las relaciones intersubjetivas que logran convertirse en imaginarios urbanos. Es así como las imágenes se convierten en una expresión del ser en el espacio.

Desde la subjetividad, las escrituras y lecturas que se realizan de la ciudad, por ejemplo, permiten analizar las relaciones entre los elementos materiales y simbólicos del espacio [...] legitimando el sentido del ser dentro de un medio concebido y construido desde la visión de otras subjetividades al tiempo que pone en juego sus propias visiones del espacio desde los sentidos y la experiencia.<sup>35</sup>

Por lo tanto, es innegable el papel del lenguaje como forma de enunciación de los elementos físicos y culturales que componen la ciudad y, también, como una posibilidad para expresar y comunicar los sentidos y los significados que se derivan de la experiencia del habitar. La ciudad relaciona diferentes tipos de relatos, mediados por la experiencia del habitar y por las diversas formas del lenguaje. En este proceso, la subjetividad y la alteridad entran en relación directa ya que el ejercicio comunicativo entre autores y lectores conjuga múltiples voces, percepciones e interpretaciones sobre el hecho de crear, recrear y experimentar la ciudad. Para Prata,<sup>36</sup> la ciudad relaciona lo móvil con lo inmóvil, la contemplación con el ritmo que marca la cotidianidad, por lo tanto, se convierte en un texto que se produce desde lo cotidiano y deja de ser un escenario de ocurrencia para convertirse en un elemento constitutivo de la experiencia.

El observador y el espacio son, por consiguiente, elementos dependientes entre sí, los cuales se atribuyen sentidos mutuamente, desempeñando ambos un rol activo en la creación de sentido. De esta forma, es en este diálogo entre el observador y lo cotidiano que se materializa en la dinámica de la ciudad. Cuando irrumpen en la conversación, el lector participa en la experiencia de producción del espacio multiplicando las posibilidades de actuación e interpretación de la propia ciudad, la cual es de esta forma simultáneamente habitada en sus calles y en los textos que sobre (y para) ella se escribe.<sup>37</sup>

La ciudad, entonces, está compuesta por una compleja red de significados, los cuales constituyen el espacio como un lenguaje escrito y reescrito por la

<sup>35</sup> Torres, “Ciudad imaginada: Educación geográfica por medio de la fotografía”, 116.

<sup>36</sup> Prata, *Escribir la ciudad: crónicas urbanas de Carlos Drummond De Andrade, Maria Judite De Carvalho y Jacques Réda*.

<sup>37</sup> Prata, *Escribir la ciudad: crónicas urbanas de Carlos Drummond De Andrade, Maria Judite De Carvalho y Jacques Réda*, 52.

experiencia subjetiva y colectiva.

### 3. La ciudad desde *polis*, *civitas* y *urbs*

Existen diversas propuestas para narrar y analizar la ciudad en la escuela y enseñarla. Sin embargo, en su libro la morfología de las ciudades y posteriores artículos, Horacio Capel<sup>38</sup> presenta los conceptos de ciudadanía, espacio público y ciudad, desde la perspectiva de las expresiones grecolatinas *polis*, *civitas* y *urbs*, términos que aluden a una mirada más amplia de la ciudad.

Pero no solo la ciudad ha sido escenario para retomar palabras con una alta carga simbólica del latín o de lenguas antiguas. Lindón e Hiernaux<sup>39</sup> afirman que el término griego *chora*, alude a “abrir un claro en el bosque”, desde una perspectiva donde el bosque significó la oscuridad, las tinieblas o los fantasmas. Un ejemplo clásico del romanticismo es la colección de cuentos de los Hermanos Grimm, alemanes que se encargaron de recopilar narraciones antiguas europeas entre 1812 y 1815. Los cuentos de los Hermanos Grimm son tradiciones orales que buscaron mantener la tradición popular. En el libro “Los Ángeles que llevamos dentro” de Steven Pinker,<sup>40</sup> se explica como la concepción del bosque es la del miedo y los peligros, en la mayoría de los cuentos en el bosque se encuentran las brujas, las situaciones de peligro. Es decir, la tradición oral de esos cuentos tiene una mirada donde la ciudad o los centros poblados son los lugares de paz, de civilización, donde viven los príncipes y las princesas que llegan al final feliz de una historia. Es decir, sugiere que hay un claro interés urbanizador, en contra del bosque y la naturaleza.

La apertura de ese claro se traduce en la amplitud y el diálogo en el espacio que se convierte en público y donde tiene lugar la acción política ciudadana. En ese sentido la construcción de ciudadanía es la expresión de *polis* y de *civitas*, porque la ciudad se convierte en un espacio de expresión, de intercambio intercultural, de oportunidades que se desarrollan en un espacio construido, es decir en *urbs*. De ahí que cobre sentido pensar la enseñanza de la ciudad desde la mirada que hace Capel<sup>41</sup> y no sólo desde las miradas morfológicas o

<sup>38</sup> Capel, “A modo de inducción: Los problemas de las ciudades. Urbs, civitas, polis.” *Ciudades, arquitectura y espacio urbano* n° 3 (2003): 9-22.

<sup>39</sup> Daniel Hiernaux y Alicia Lindón, *Tratado de geografía humana* (Barcelona, Anthropos, 2006).

<sup>40</sup> Steven Pinker, *Los ángeles que llevamos dentro* (Barcelona, Paidós, 2011).

<sup>41</sup> Capel, “A modo de inducción: Los problemas de las ciudades. Urbs, civitas, polis.” *Ciudades, arquitectura y espacio urbano* Vol.3 (2003), 9-22.

funcionales que suelen presentarse en libros y en la concepción de los profesores al plantear la enseñanza de la ciudad en la escuela.

Al disgregar las categorías que plantea Capel<sup>42</sup> *urbs* es diferente a *suburbium* que ya aparece como concepto en la expansión de las ciudades antiguas e incluso de la Edad Media. *Urbs* incorpora el estudio de la expansión de las ciudades, el desarrollo planificado o no planificado, la historia de las ciudades desde sus formas y funciones, la expansión urbana, las categorías urbanas, los procesos de conurbación y suburbanización, el espacio público y su apropiación, el mobiliario cultural y de infraestructura de los espacios urbanos, las redes y los medios de transporte. Es decir, leer la ciudad, entenderla y conocerla como un ecosistema, que también involucra los riesgos y el manejo de los residuos.

Por su parte *polis* hace parte de uno de los símbolos emblemáticos de los antiguos griegos: la Acrópolis, el lugar del gobierno, de la administración de la ciudad. Hoy en día en la escuela se aborda la acrópolis como el faro de la democracia. Sin embargo, el mismo Capel muestra las complejidades que debe abordar la acrópolis cuando expresa:

Así lo consideraron perspicazmente los griegos, para los cuales las acrópolis no podían fortificarse independientemente de la ciudad por ser eso una práctica antidemocrática. Aristóteles en un famoso pasaje (Política, VII, 2, 4) considera que la acrópolis sirve a la monarquía o a la oligarquía y un lugar llano sirve a la democracia. Por eso las ciudades griegas no tuvieron ciudadelas. Sí la tuvieron, en cambio, las ciudades romanas. En las de nueva planta desempeña esa función el pretorio, fortaleza localizada junto a la muralla y una de las puertas, que recibía el calificativo de puerta pretoria.<sup>43</sup>

Capel<sup>44</sup> afirma que el ideal de la *polis* griega inspira la fundación de las ciudades a partir de 1500 con el ejemplo de San Cristóbal de la Laguna en Las Canarias; es decir, el desarrollo del plano ortogonal, la concentración de los poderes en una plaza, en un espacio llano, hacen parte de mantener el legado de la *polis* platónica. Las formas de una ciudad como la radial o la ortogonal se enfocan en demostrar el rol político y de poder que concentra la ciudad. Desde *polis*, los abordajes de la ciudad se pueden hacer desde tipos de gobierno, ejercicio del poder, planeación y ordenamiento del territorio, jerarquías urbanas, desigualdades sociales, densificación, gentrificación y participación política.

<sup>42</sup> Horacio Capel, *La morfología de las ciudades I, Sociedad, cultura y paisaje urbano* (Serval, 2002).

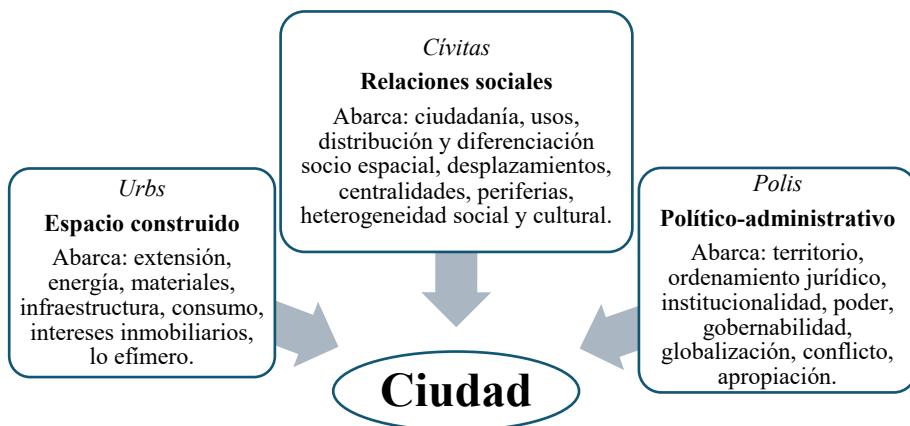
<sup>43</sup> Capel, *La morfología de las ciudades I, Sociedad, cultura y paisaje urbano*, 144

<sup>44</sup> Capel, *La morfología de las ciudades I, Sociedad, cultura y paisaje urbano*.

Ahora, con respecto a *civitas*, en la antigua Roma este término se asociaba de forma genérica para definir ciudad o estado, pero su significado real hace referencia a una comunidad organizada, y eso es lo que empiezan a ser las ciudades desde el proceso de sedentarización, personas que se organizan y van construyendo formas de convivencia. El código Hammurabi en el 1765 a d C. fue la primera estela que condensa normas y leyes de convivencia, de donde surge la famosa norma de “ojo por ojo”, esa evidencia histórica en la ciudad de Ur demuestra que la ciudad ha sido *civitas* desde sus orígenes y, por más que desaparezcan los edificios y las viviendas, se destruyan las ciudades por guerras, o desastres naturales; si sobrevive una comunidad con identidad y sentido de pertenencia se podrá reconstruir. Ese, es quizás uno de los mejores ejemplos para explicar por qué *civitas* es la ciudad, la construye, es el corazón y la vida de esta.

Desde el marco de la enseñanza de la ciudad, *civitas* incorpora las prácticas ciudadanas, la construcción de identidad, el sentido de pertenencia, los movimientos sociales, la apropiación del espacio público, la participación ciudadana, los derechos y deberes sobre el espacio urbano, entre otras temáticas.

La apuesta para abordar la ciudad desde *polis*, *civitas* y *urbs* se aleja de una mirada economicista o del análisis histórico, para pasar a las múltiples opciones que tiene enseñar la ciudad desde una mirada amplia e integradora como lo permite esta triada planteada por Capel (ver figura 4).



**Figura 4.** Dimensiones de la ciudad según Capel  
**Fuente:** Torres (2022), a partir de Capel (2003).

La enseñanza en la ciudad desde *polis*, *civitas* y *urbs* se hace necesaria para generar espacios de apropiación en la escuela, con énfasis en mejorar las condiciones de vida y el aprendizaje de los estudiantes más cuando a escala iberoamericana predomina la concentración urbana (84% de la población española y colombiana vive en centros urbanos). De allí la urgencia de conocer, vivir, apropiar y comprender la ciudad para desarrollar proyectos de convivencia, de respeto por la diferencia, de orientación espacial, de apropiación y sobre todo de una cultura más tolerante, más receptiva y con mayor empatía.

Al incorporar la triada *polis-civitas-urbs* en el contexto educativo, se ha logrado realizar un estudio comparado en el cual se analiza la forma como los estudiantes de Valencia y Bogotá construyen un conocimiento sobre sus ciudades. Desde *urbs*, para el caso de Valencia, se evidencia un conocimiento generalizado de la ciudad que se complementa con una valoración patrimonial. En Bogotá, este conocimiento se construye a partir de las percepciones, los imaginarios y las experiencias del espacio vivido. Respecto a *polis*, tanto en Valencia como en Bogotá, no se identifican rasgos distintivos donde los estudiantes relacionen la ciudad con la apropiación de prácticas de participación política o el derecho a la ciudad. Frente a *civitas*, en Valencia se reconocen narrativas alusivas a las tensiones entre personas y comunidades en espacios específicos de la ciudad, mientras que en Bogotá se valoran espacios con un componente patrimonial, cultural o recreativo dando significado a las prácticas que allí se desarrollan.

#### **4. Experiencias didácticas respecto a la ciudad como texto que se lee desde *polis*, *civitas* y *urbs***

Para abordar las experiencias didácticas que involucran tanto la percepción como la triada *polis-civitas-urbs*, se parte de la reflexión que Diego García y Luis Guillermo Torres<sup>45</sup> refieren a la compresión que los estudiantes de Valencia y Bogotá poseen sobre el espacio urbano en el contexto de la ciudad global. Según el análisis realizado, la construcción del conocimiento ciudadano se basa en la experiencia que el alumnado posee de su entorno inmediato, que, por lo general en correspondencia con el barrio de residencia, por lo tanto, una de las conclusiones del ejercicio comparativo indica que:

---

<sup>45</sup> Diego García Monteagudo y Luis Guillermo Torres Pérez. “Pensar la ciudad global desde sus representaciones escolares: un estudio de caso entre Valencia (España) y Bogotá (Colombia)”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* nº 34 (2018): 49–62.

El conocimiento que tienen los estudiantes de Educación Secundaria sobre el espacio urbano en las ciudades de Valencia y Bogotá parte de su conocimiento cotidiano y de sentido común que influye directamente en los comportamientos espaciales. Así se entiende que la construcción del conocimiento es un hecho complejo determinado por las relaciones sociales y culturales que influyen en la práctica, los códigos y los valores espaciales que constituyen las representaciones sociales.<sup>46</sup>

A partir de este antecedente y tomando como referente la perspectiva de las geografías de la cotidianidad, se entiende que el estudio de la ciudad tiene un énfasis en la forma de vivir y experimentar los espacios habitados. Lo anterior involucra la experiencia con el lugar, los sentidos de apropiación, apego, añoranza y significación espacial, aspectos que, según Cely y Moreno,<sup>47</sup> permiten construir un conocimiento de la ciudad a partir de las formas de vida y de las prácticas de sus habitantes. La potencialidad que la cotidianidad y la experiencia espacial posee en el ámbito educativo permite integrar saberes, rutinas, rituales y prácticas, individuales y colectivas, que dan cuenta de las realidades espaciales que son objeto de enseñanza y aprendizaje desde la educación geográfica.

Es así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la ciudad desde la perspectiva de la educación y la didáctica de la geografía, implica un ejercicio de reconocimiento del cómo se narra y se lee el espacio urbano en relación con *polis*, *civitas* y *urbs*. En este sentido, se presenta una síntesis de las experiencias didácticas orientadas por los autores en diferentes contextos educativos y materializan la perspectiva pedagógica que involucra la percepción y los significados que los estudiantes dan a la ciudad como un texto en continua escritura y lectura.

Un primer acercamiento a la construcción de una propuesta didáctica que involucre los postulados de Capel<sup>48</sup> respecto a la triada ya descrita, nos lleva al estudio comparado propuesto por Mario Fernando Hurtado<sup>49</sup> entre lo que los estudiantes de Valencia y Bogotá experimentan y vivencian en su cotidianidad y

<sup>46</sup> García y Torres, *Pensar la ciudad global desde sus representaciones escolares: un estudio de caso entre Valencia (España) y Bogotá (Colombia)*, 57.

<sup>47</sup> Alexánder Cely y Nubia Moreno, *Ciudad y literatura: una posibilidad para aprender y enseñar geografía*, (Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016).

<sup>48</sup> Capel, “A modo de inducción: Los problemas de las ciudades. Urbs, civitas, polis”, *Ciudades, arquitectura y espacio urbano* Vol.3 (2003), 9-22.

<sup>49</sup> Hurtado, “Las tradiciones de la geografía urbana escolar en España y Colombia: Análisis desde Polis, Civitas y Urbs”.

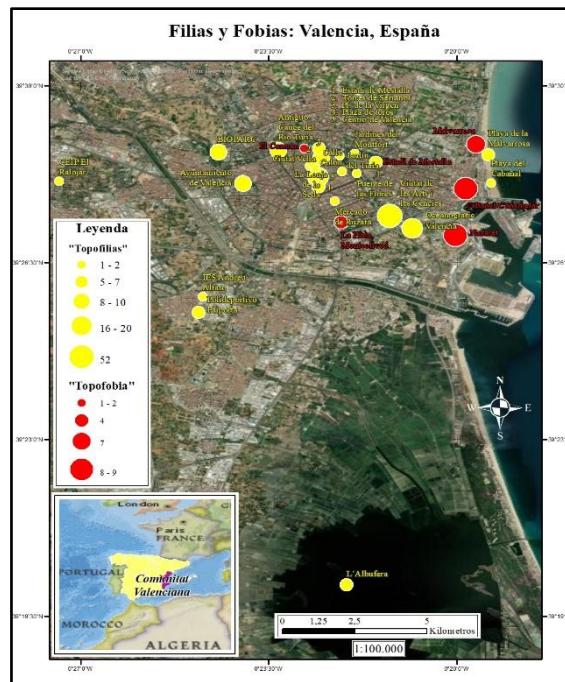
que plasmaron por medio de 275 escritos en cinco instituciones educativas en ambas ciudades, entre las que se referencian, por ejemplo, la IE Andreu Alfaro (Valencia) y el Colegio General Santander IED (Bogotá).

Para el caso de Valencia, como se mencionó líneas atrás, los estudiantes tienen una mirada de la ciudad desde la *urbs* con conocimientos específicos de la ciudad. La leen desde la historia local, al ser la ciudad un espacio donde confluyen diferentes épocas históricas que evidencian el legado de sociedades como los árabes, los griegos, los romanos, la ciudad medieval y el modernismo. En sus escritos es recurrente la alusión a lugares como Las Torres de Serranos, ejemplo de la arquitectura medieval; el Mercado Central como muestra del modernismo; o la plaza de toros de estilo neoclásico historicista: “Yo sobre todo te recomendaría visitar la plaza de la virgen, la catedral, el mercado central y la ciudad de las artes y las ciencias”, “Mi ciudad me gusta mucho porque hay muchas cosas antiguas y siempre puedes deslumbrarte viendo su arquitectura y su riqueza histórica se vive muy bien y tranquila”, “para mi Valencia es una ciudad muy bonita, además de ser muy antigua es moderna y contamos con edificios históricos”, “Te recomiendo conocer la calle Colón donde hay muchas tiendas, la plaza de toros, la ciudad de las artes y las ciencias, la Albufera”.

Para identificar las topofilias y las topofobias de los estudiantes, se acudió a las respuestas dadas a las preguntas en los 275 escritos realizados por los estudiantes: ¿Qué te gusta hacer en tus tiempos libres? ¿Qué lugares recomiendas en la ciudad? ¿Qué lugares no recomendarías? ¿Cuál es la mejor forma de conocer los lugares recomendados de la ciudad? ¿Cuál es la mejor forma de orientarse en los lugares sugeridos? Además, se solicitó realizar una representación donde los estudiantes indicaban el recorrido de los lugares recomendados, ejercicio que fue acompañado de las siguientes preguntas: ¿Qué peligros puede haber en el recorrido? ¿Qué piensas y sientes sobre tu ciudad?

A partir de las respuestas, que fueron interpretadas, sistematizadas y representadas en los mapas que a continuación se presentan, se evidencia los lugares mencionados por los estudiantes, tanto los recomendados como los que hay que evitar y el número de veces que se repitieron en los escritos entregados. La simbología en los mapas varía en función de las veces que se menciona un lugar. Así se identifican las topofilias con color amarillo y las topofobias con color rojo. El diámetro de la circunferencia (y su respectivo dígito en la leyenda) indica el número de las frecuencias en las respuestas. Esto permite evidenciar los patrones que se forman en cuanto a la lectura de la ciudad desde sus filias y fobias, que, para el caso de Valencia, tienden a asociar sentimientos positivos en

lugares que se concentran en la zona occidental de la ciudad, siendo el más representativo La Ciudad de Artes y Ciencias con 52 coincidencias, mientras que zona oriental se relaciona con lugares de desagrado, aversión o reparo como el caso del Cabañal y Nazareth con 9 referencias.

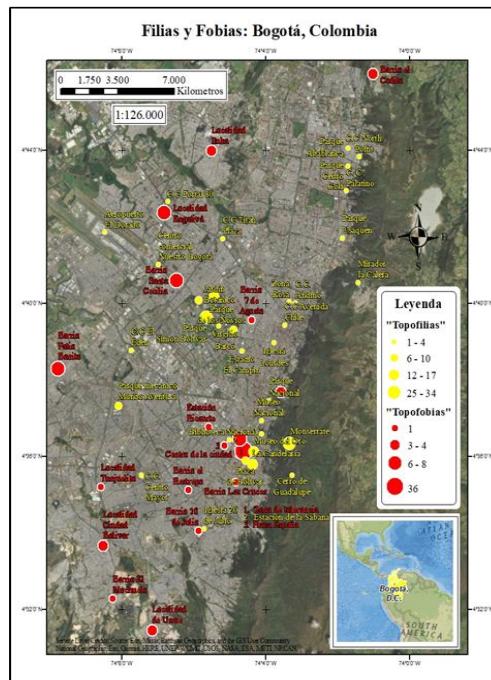


**Mapa 1.** Topofilias y topofobias en los escritos de los estudiantes de Valencia  
**Fuente:** Elaboración propia.

A partir de los escritos proporcionados por los estudiantes, se evidencia además el conocimiento espacial desde la ubicación de la ciudad como puerto mediterráneo, el río, la albufera y el desarrollo urbano de la ciudad que articula el relieve y los procesos históricos; valoran el reconocimiento de la educación patrimonial y la exploración de la ciudad a partir del mismo; nombran celebraciones como las Fallas y platos gastronómicos como la paella.

El reto en los estudiantes valencianos es que los profesores incorporen los conocimientos políticos y ciudadanos en el contexto de la enseñanza de la ciudad, algo que es frágil y quedó evidente en los escritos del alumnado. Algo que se explica porque en la normativa española está separado el profesor que enseña cívica o ciudadanía de los profesores de historia y geografía.

Para el caso de los estudiantes de Bogotá, en sus escritos se aprecia una mezcla de información donde pesan más las experiencias personales, la vivencia del espacio, su relación directa con el espacio cotidiano y los imaginarios que tienen de la ciudad, que parte de una relación entre peligrosa y rica en cultura. Un lugar de miedo, pero a la vez moderno y con diversos centros comerciales. Se evidencia preferencia por espacios como Monserrate y el Parque de Los Novios cuyas coincidencias oscilan entre 25 y 34, mientras que las fobias se concentran en la localidad de Suba, el barrio Santa Cecilia y el centro de la ciudad con 36 referencias. Los conocimientos específicos de la geografía urbana desde *polis*, *civitas* y *urbs* no son tan palpables, excepto en algunos escritos que hablan de orientación y construcción de mapas con mayor nivel de detalle. A continuación, se muestran sus lugares de topofilias y topofobias:



**Mapa 2.** Topofilias y topofobias en los escritos de los estudiantes de Bogotá  
**Fuente:** Elaboración propia.

En esta oportunidad, a diferencia del caso valenciano donde se pueden identificar claramente zonas opuestas y diferenciadas de topofilias y topofobias, para Bogotá estos lugares se mezclan, comparten espacio o incluso se superponen, como es el caso del centro de la ciudad, un lugar a evitar que es

mencionado 33 veces. Sin embargo, es allí donde se concentra parte de la oferta cultural que los mismos estudiantes recomiendan visitar. El hecho de percibir de forma general la ciudad como insegura, no impide que se construyan relaciones de significado positivas con partes de esta.

Esta distribución de referencias también puede dar cuenta de las representaciones espaciales que circulan en las fuentes de información de los estudiantes. Para en el caso de Bogotá, las fobias están concentradas en las localidades periféricas, usualmente consideradas como focos de inseguridad y delito. Del mismo modo, las referencias de los estudiantes de Valencia respecto a las fobias están puestas en el sector de las playas Malvarrosa y Cabañal, donde actualmente se han venido desarrollando fuertes procesos de gentrificación vinculados a representaciones negativas del lugar y de sus habitantes. Es decir, llama la atención que los lugares más atractivos para el turismo de masas sea un lugar considerado inseguro o de temor por parte del alumnado.

Un segundo proceso didáctico se relaciona con un recorrido urbano realizado con 26 estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. En este ejercicio, contó con una preparación previa donde un grupo de estudiantes realizaban un recorrido anterior para identificar elementos urbanos con alto potencial pedagógico. Durante la salida, se establecieron cuatro puntos de referencia en los cuales se desarrolló una reflexión en torno a los aspectos históricos, las características geográficas y su impacto educativo. Una vez realizada la salida de campo por el sector del Chico en la ciudad de Bogotá, se solicitó a los docentes en formación que, a partir de diferentes fotografías describieran sus percepciones sobre el espacio urbano antes y después de realizar el recorrido. Esta actividad se trabajó a partir de un cuestionario en línea y los resultados fueron:



<b>Percepciones antes del recorrido</b>
Desapercibido, edificio administrativo
<b>Percepciones después del recorrido</b>
Lugar de memoria y de encuentro con un valor arquitectónico, lugar de interacción de la realidad social, lugar agradable, una extensión temporal y espacial, espacio de serenidad y calma.

**Imagen 1.** Edificio P – Universidad Pedagógica Nacional  
**Fuente:** Archivo personal



**Imagen 2.** Universidad EAN

**Fuente:** Archivo personal

<b>Percepciones antes del recorrido</b>
Lugar de exclusividad, fachada bonita, edificio administrativo, no se conocía.
<b>Percepciones después del recorrido</b>
Lugar de localización político e ideológico, universidad en crecimiento, oferta académica, educación como servicio, nuevos significados, cambio del paradigma institucional, innovación, emprendimiento, relaciones espaciales

**Imagen 3.** Colegio Gimnasio Moderno

**Fuente:** Archivo personal



<b>Percepciones antes del recorrido</b>
Imponente, exclusividad, miedo por su altura, estructura moderna, curiosidad, bonito, edificio administrativo.
<b>Percepciones después del recorrido</b>
Lugar de aprendizaje, espacio público, lugar cultural y de desarrollo deportivo, renovación de la ciudad, entre lo público y lo privado, lugar de reflexión pedagógica.

**Imagen 4.** Centro “La Felicidad” de Chapinero

**Fuente:** Archivo personal

Con el anterior ejercicio se pondera el papel de los recorridos urbanos como una estrategia didáctica que permite contrastar las percepciones acerca de la ciudad por parte de los estudiantes. Se interpretan diferentes espacios urbanos de la localidad de Chapinero en Bogotá aledaños a la Universidad Pedagógica Nacional, en este caso, con un alto potencial pedagógico y que, en la mayoría de los casos, pasaban desapercibidos o se relacionaban con imaginario estereotipado. Al mismo tiempo se resalta el papel de la imagen fotográfica como un elemento didáctico al convertirse en una representación del espacio que se busca estudiar. En este sentido, al preguntar a los docentes en formación por su uso para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad, surgieron respuestas relacionadas con el análisis de los significados iconográficos, los procesos históricos, el paisaje, la configuración histórica, económica y social de la ciudad, el apego cultural, el uso del espacio público, los usos del suelo, la cotidianidad del transporte, la experiencia, los cambios sociales y culturales y las realidades urbanas y rurales.

En este sentido, se relacionan dos estrategias desde la didáctica de la geografía para el estudio de la ciudad: la salida de campo y la fotografía, desde las cuales es posible escribir y leer el medio urbano desde las narrativas que los estudiantes logran articular a su experiencia previa y posterior a los recorridos, lo cual se traduce en un proceso cognitivo donde la percepción cobra un sentido pedagógico, no solo como la capacidad de recibir información sensible del medio, también como una manera de construir un conocimiento significativo sobre el espacio geográfico donde interviene el pensamiento y el raciocinio espacial en las maneras de interpretar los espacios y sus representaciones.

## Conclusiones

Para desarrollar una propuesta didáctica relacionada con el estudio del espacio geográfico, es fundamental establecer una precisión conceptual entre las categorías que acompañan la reflexión pedagógica. En este sentido, la educación geográfica y la didáctica de la geografía aluden a una serie de procesos que permiten del desarrollo del conocimiento geográfico para interpretar las dinámicas sociales derivadas de las relaciones entre los seres humanos y el medio que habitan. Bajo esta perspectiva, la educación geográfica permite a los estudiantes percibir las realidades sociales y actuar sobre las mismas. La construcción del conocimiento geográfico conlleva a relacionar conceptos propios de la geografía con las vivencias y con las prácticas cotidianas.

Por su parte, desde la didáctica de la geografía, se reflexionan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la realidad de los estudiantes para relacionar conceptos, contenidos, procesos y materiales que sean pertinentes para el análisis de las dinámicas espaciales y que contribuyan a mejorar el desarrollo del pensamiento y el raciocinio geográficos al tiempo que se fortalecen los procesos de pensamiento, la formación ciudadana y la construcción de un pensamiento crítico. Con este propósito se involucran las acciones intencionadas de los docentes con los intereses y el contexto de los estudiantes, para así planear recursos y materiales que permitan una medición didáctica en el proceso de comunicación que da sentido y significado el conocimiento que se construye sobre el espacio geográfico.

La reflexión que se establece entre la educación geográfica y la didáctica de la geografía permite encontrar escenarios educativos en la cotidianidad de los estudiantes. En este sentido, se presenta la ciudad como un espacio geográfico con alta potencialidad didáctica en cuanto se relacionan las acciones de los seres humanos y los elementos físicos que configuran el espacio. La ciudad entonces se concibe como una realización humana en la cual entran en juego los sentidos y los significados que los seres humanos damos a la realidad espacial. El dinamismo de las ciudades involucra una relación espaciotemporal que permea las formas de experimentar, vivenciar y habitar el medio. Bajo esta perspectiva, la ciudad es entendida como un texto escrito y leído por quienes la habitan y la transitan, por consiguiente, la experiencia con el medio urbano genera una identidad y una imagen legible de un espacio geográfico que transciende la concepción de contenedor para dar cabida a las narrativas que los ciudadanos construyen desde su interpretación de mundo.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad, las narrativas que se establecen a partir de textos e imágenes dan paso a interpretar elementos como la percepción dentro de los procesos cognitivos de los estudiantes. Aquí, la construcción de la ciudadanía juega un papel fundamental, no solo en el conocimiento sobre el medio, sino también como una condición de convivencia. Es por esto por lo que pensar estrategias didácticas que involucren categorías como *polis*, *civitas* y *urbs*, posibilitan comprender y relacionar el orden administrativo, las relaciones sociales y la configuración morfológica de las ciudades dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las miradas de la geografía desde la perspectiva del giro espacial asociadas a las percepciones, a las concepciones y a los imaginarios sobre el espacio, son temas innovadores que deben permear los materiales educativos como los libros

de texto, los lineamientos y las políticas educativas del orden nacional y regional. Temas como fobias y filias son experiencias que abordan los educadores innovadores desde su experiencia de aula. En ese sentido, se hace relevante la articulación de las prácticas que llevan a cabo los educadores para fortalecer el aprendizaje de la ciudad en la escuela.

Esto conlleva a desarrollar propuestas curriculares que involucren tanto la subjetividad (desde la percepción) como la comprensión del medio urbano (desde la triada *polis-civitas-urbs*) acorde a la edad de los estudiantes y a su contexto a partir de las experiencias individuales y colectivas. La propuesta didáctica involucra diferentes niveles escalares. A nivel contextual se parte del espacio escolar para pasar al barrio y posteriormente a la ciudad en su conjunto. A nivel pedagógico: 1) se toman en cuenta los conocimientos y los intereses de los estudiantes, 2) se reflexiona acerca de los docentes que innovan sus estrategias didácticas, 3) se incorporan los temas urbanos en los textos escolares, 4) se diseñan las políticas públicas que orientan los procesos educativos, y 5) se relacionar las construcciones teóricas propias de la disciplina geográfica.

Como punto final, se establece como principal limitante en la presente reflexión el hecho que los estudios y las estrategias didácticas aplicadas involucraron tal solo dos ciudades, si bien el potencial comparativo entre Colombia y España permite articular una reflexión teórica, metodológica, pedagógica y didáctica relevante para la geografía y en general para las ciencias sociales, se puede sugerir para futuras indagaciones, involucrar un grupo mayor de ciudades, comparar contextos urbanos y rurales e incluir perspectivas intergeneracionales para ampliar la interpretación propuesta.

## Referencias

- Araya, Fabian. “Educación Geográfica en Chile”. En *Círculo e ensino de geografia, apontamentos para a formação de professores no contexto Ibero-americano*, coordinado por Cavalcanti, Lana de Souza et. al. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.
- Borja, Jordi. *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial S.A, 2003.
- Calvino, Italo. *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela, 2018.
- Capel, Horacio. La morfología de las ciudades I, Sociedad, cultura y paisaje urbano. Barcelona: Serbal, 2002.

Capel, Horacio “A modo de inducción: Los problemas de las ciudades. Urbs, civitas, polis”. *Mediterráneo económico: Ciudades, arquitectura y espacio urbano* nº 3 (2003): 9-22.

Cavalcanti, Lana de Souza. *A geografia escolar e cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. São Paulo: Papirus Editora, 2008.

Cavalcanti, Lana De Souza. “El análisis de la espacialidad y comprensión del mundo: llave para la relevancia de la geografía escolar”. En *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el Siglo XXI*, coordinado por Sebastiá Rafael y Emilia Tonda. Alicante: Universitat D’Alicant, 2017.

Cely, Alexánder y Nubia Moreno. *Ciudad y literatura: una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

Copetti, Helena. Educação geográfica: ensinar e aprender geografia. En Sonia Castellar y Gislaide Munhos: *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: EJR Xamã Editora, 2012.

García Monteagudo, Diego y Luis Torres. “Pensar la ciudad global desde sus representaciones escolares: un estudio de caso entre Valencia (España) y Bogotá (Colombia)”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* nº 34 (2018): 49-62.

Gurevich, Raquel. “Claves pedagógicas para un análisis geográfico”. En *Geografía, nuevos temas, nuevas preguntas*. Un temario para su enseñanza, coordinado por María Victoria Fernández y Raquel Gurevich. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009.

Havik, Klaske. *Leer y escribir la arquitectura: un viaje literario a través de la ciudad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2017.

Hiernaux, Daniel. y Lindón, Alicia. *Tratado de geografía humana*. Barcelona: Anthropos, 2006.

Hurtado, Mario Fernando. “Las tradiciones de la geografía urbana escolar en España y Colombia: Análisis desde Polis, Civitas y Urbs”. Tesis Doctoral, Valencia: Universidad de Valencia, 2025.

Jacobs, Jane. *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Capitán Swing, 2013.

Lefebvre, Henry. *El derecho a la ciudad*. Barcelona: ediciones península, 1969.

Lynch, Kevin. *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili, 2000.

Montoya, John. *De la ciudad hidalga a la metrópoli globalizada: una historiografía urbana y regional de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018.

Pinker, Steven. *Los ángeles que llevamos dentro*. Barcelona: Paidós, 2011.

Prata, Ana Filipa. *Escribir la ciudad: crónicas urbanas de Carlos Drummond De Andrade, Maria Judite De Carvalho y Jacques Réda*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2017.

Rodríguez, Amanda. *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 2000.

Rodríguez, Amanda. *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. Bogotá: Estudio Caos, 2010.

Romero, José Luis. *La ciudad occidental: culturas urbanas en Europa y América*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.

Souto, Xosé Manuel. *Didáctica de la geografía, problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1999.

Sudjic, Deyan. *El lenguaje de las ciudades*. Barcelona: Ariel, 2017.

Torres, Luis Guillermo. “Ciudad imaginada: Educación geográfica por medio de la fotografía”. Tesis Doctoral, Bogotá – Valencia: Universidad Pedagógica Nacional – Universidad de Valencia, 2022.

## Citar este artículo

Torres Pérez, Luis Guillermo y Mario Fernando Hurtado Beltrán. “La ciudad como texto: Una reflexión didáctica desde la percepción, la *polis*, la *civitas* y la *urbs*. Experiencias en Valencia (España) y Bogotá (Colombia)”. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 35, No. 35 (2025): 65-95. Doi: <https://doi.org/10.22267/rhec.253535.134>.