



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**La ciudad como Currículum en praxis y espacio para la formación ciudadana**

**Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación en Didáctica  
de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana**

**JORGE IGNACIO GÓMEZ SÁNCHEZ**

**Asesor**

**IVÁN ANDRÉS MARTÍNEZ ZAPATA, Mg**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
CARMEN DE VIBORAL**

**2015**

1 8 0 3



*Este trabajo está dedicado a:*

A mi familia,  
por quitarle el tiempo que le pertenecía.

A mis estudiantes,  
por ser mis grandes maestros.

A mis amigos,  
por creer en mis chifladuras.

A todos mis formadores,  
por generarme todo tipo de galimatías.

Al Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo,  
por formarme desde hace 25 años.

A la Universidad de Antioquía,  
por permitirme vivir en el laberinto.

A Jaime Martínez Bonafé y José Gimeno Sacristán,  
por inspirar este trabajo conceptual y metodológicamente.

A Dios,  
por permitir que usted este leyendo este escrito.

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AICE	Asociación Internacional de Ciudades Educadores
EBCCS	Estándares Básicos de Competencias en Ciencias sociales
ECAES	Exámenes de Calidad de la Educación Superior
I-A	Investigación-Acción
ICEX	Instituto Español de Comercio Exterior
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior
ITIPB	Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo
LCCS	Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PACS	Plan de Área de Ciencias Sociales
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEIPB	Proyecto Educativo Institucional del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo
RALE	Real Academia de la Lengua Española
SISCCO	Semillero de Investigación Saberes Curriculares y Contextos



## Tabla de Contenido

Introducción.....	6
<b>1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>11</b>
1.1 Identificación.....	11
1.2 Planteamiento del problema.....	11
1.2.1 Asunto problemático.....	11
1.2.2 Formulación de la Pregunta.....	15
1.3 Justificación.....	16
1.4 Objetivos.....	22
1.4.1 General.....	22
1.4.2 Específicos.....	22
<b>2 MARCO CONCEPTUAL.....</b>	<b>23</b>
2.1 Concepciones de ciudad.....	24
2.1.1 Epistemologías de ciudad.....	25
2.1.2 La ciudad entre textos y metáforas.....	34
2.2 La ciudad educa.....	37
2.3 La ciudad que se enseña en la escuela.....	43
2.4 La ciudad, el currículum y la formación ciudadana.....	51
2.5 El currículum como praxis.....	57
<b>3 RUTA METODOLÓGICA.....</b>	<b>61</b>
3.1 Postura Teórica.....	61
3.2 Participantes y Contextos.....	62
3.3 Fases Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	64
<b>4 CURRÍCULUM PRESCRITO.....</b>	<b>68</b>
4.1 Los Lineamientos Curriculares de Ciencias sociales.....	69
4.2 Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales.....	76
4.3 Currículum prescrito y evaluación por competencias.....	81
4.4 Reflexiones sobre el currículum prescrito.....	84
<b>5 CURRÍCULUM DISEÑADO A LOS PROFESORES.....</b>	<b>86</b>
5.1 Políticas de Ciudad.....	86
5.2 Libros de Texto.....	91
5.3 Reflexiones sobre el currículum diseñado a los profesores.....	95



<b>6</b>	<b>EL CURRÍCULUM ORGANIZADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>97</b>
6.1.	PEI del Institucional del instituto Técnico Industrial Pascual Bravo....	98
6.1.1	El Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo y la ciudad.....	98
6.1.2	Análisis curricular al PEIPB.....	101
6.2	Plan de Área de Ciencias sociales.....	106
<b>7</b>	<b>CURRÍCULUM EN ACCIÓN.....</b>	<b>109</b>
7.1	Conceptualización del currículum en acción.....	109
7.2	Estrategia 1 <i>La Ciudad Como Currículum: Aprendiendo Desde Mi Espacio Cotidiano</i> .....	112
7.3	Estrategia 2 <i>Visiones de Ciudad</i> .....	115
7.4	Estrategia 3: <i>La Ciudad Representada: Metáforas de ciudad</i> .....	120
<b>8</b>	<b>CURRÍCULUM EVALUADO.....</b>	<b>124</b>
8.1	Consideraciones Iniciales.....	124
8.2	Valoraciones a la estrategia1 <i>La ciudad como currículum: aprendiendo desde mi espacio cotidiano</i> .....	128
8.3	Valoraciones a la estrategia 2 <i>Visiones de ciudad</i> .....	132
8.4	Valoraciones a la estrategia 3 <i>La ciudad Representada: Metáforas de Ciudad</i> .....	138
8.5	Voces de los estudiantes.....	147
	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>155</b>
	<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>162</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>168</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>182</b>
	<b>ANEXO 1 Consentimiento informado.....</b>	<b>183</b>
	<b>ANEXO 2 Unidad didáctica: La ciudad como currículum: aprendiendo desde mi espacio cotidiano .....</b>	<b>185</b>
	<b>ANEXO 3 Mapas Mentales.....</b>	<b>195</b>
	<b>ANEXO 4 Planos de los Barrios de Medellín.....</b>	<b>200</b>
	<b>ANEXO 5 Relatos visiones de ciudad.....</b>	<b>204</b>
	<b>ANEXO 6 Metáforas de ciudad.....</b>	<b>208</b>

## Introducción

Producto de mi experiencia como docente y de mis reflexiones personales he ido evidenciando una problemática muy extendida en nuestro sistema escolar educativo, el desfase existente entre lo que se vive, se enseña y aprende en la escuela, y lo que se vive, se enseña y aprende en la sociedad, en otras palabras la contradicción entre lo que sucede en la escuela y lo que sucede en el mundo de la vida.

Se han vuelto recurrentes frases, discursos y/o conceptos en torno a los problemas de la sociedad y el rol de la escuela para abordarlos como: “debemos involucrar la realidad de los estudiantes”; “la educación tiene un compromiso social que responde a las necesidades, problemas y viabilidad del entorno”; “la enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes están directamente relacionadas con la realidad de los estudiantes, generando mayor motivación y significación para el aprendizaje”; “educar en contexto” y “el conocimiento situado”, etc.

Como bien sabemos estas ideas no son nuevas, los pedagogos clásicos como: Dewey, Freinet, Pestalozzi y, un poco más cercano a nosotros, Paulo Freire, se lo han cuestionado. Pero muy a pesar de ello, la escuela como institución continúa anquilosada, claustrada y encerrada en abstracciones y fragmentos disciplinares que poco o nada le dice a los estudiantes, debido a que involucra muy poco el contexto social. Lo anterior se refleja en la apatía que tienen muchos estudiantes hacia diversas áreas del conocimiento incluyendo las Ciencias Sociales.

Por otra parte, se observa que la ciudad, el barrio, lo local, lo cotidiano, no están presentes de manera pertinente en el currículo escolar, probablemente porque ninguna disciplina escolar los haya convertido en objetos serios de estudio o por pertenecer a otras formas de saber, que los sistemas educativos en su afán por racionalizar u “objetivizar” los han invisibilizado. Lo cierto es que no existen puentes entre dos espacios formativos como lo son la escuela y la ciudad, espacios donde se producen saberes que no conversan, que

limitan y desaprovechan el potencial que brinda la experiencia y la vida misma como posibilidad de construir nuevas formas de saber y de vivir la ciudadanía.

La ciudad es un escenario, donde los ciudadanos interactuamos todos los días y ofrece posibilidades de aprendizaje experiencial inagotables. Vivimos en un mundo que apunta a ser global, multicultural y pluriétnico y no poseemos siquiera las coordenadas locales para enfrentarnos a esas nuevas dinámicas.

Numerosos asuntos ciudadanos pueden ser tratados desde los currícula de Ciencias Sociales como abordar las tribus urbanas, identificar los movimientos políticos de contracultura y las formas de resistencia ciudadana, identificar y comprender diferentes tipos de textos que pululan en la ciudad, cuestionarse por los problemas ambientales, por el uso y apropiación del suelo, los espacios de inclusión y exclusión social, la movilidad y el caos en los transportes, comprender la vida de los ciudadanos, etc.

De manera puntual, pretendo construir una propuesta teórica-metodológica donde sea valorada la ciudad como *currículum* en praxis y espacio para la formación ciudadana desde la escuela, empleando la Investigación-Acción (I-A) Tanto la I-A como el *currículum* se constituyen entonces en los referentes conceptuales y metodológicos de nuestra investigación. El primero de ellos, como metodología que constituye una estrategia de innovación en el aula, que tiene como objetivo principal el lograr la mejora del quehacer profesional de los docentes a través de un proceso de reflexión sistemática llevado a cabo en y sobre su propia práctica educativa. Y, en segundo lugar, del *currículum* como tradición educativa y plataforma conceptual y teórica para acercarnos al universo educativo, que comienza por cuestionarse por lo que se debe ser enseñado en las aulas, y continúa con analizar, deliberar y consensuar cuál es y debe ser la educación ofrecida, y los medios y formas para lograrlo (Bolívar, 2008: 129).

Entiendo el *currículum* como praxis o proceso, apoyándome en los planteamientos que llega al contexto hispanoamericano gracias a los aportes del profesor José Gimeno Sacristán (1994), quien considera que el *currículum* es un objeto que se construye en el

proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo (1994:119).

El *currículum* es un proceso complejo y se hace necesario abordar cada uno de sus elementos e intentar generar reflexiones holísticas e integradas, que nos posibilitará comprender los fenómenos educativos. Desde un enfoque procesual o práctico, el *currículum* es un proceso y un espacio en el que se conjugan la teoría y la práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que analizar los fenómenos educativos en su complejidad. Por ello, es pertinente comprender cada una de las instancias que definen y determinan el *currículum*, particularmente, visibilizando, analizando y valorando las posibilidades de la ciudad como *currículum* en praxis y espacio para la formación ciudadana.

En este escrito se reflejarán algunas de las acciones, luchas, resistencias, vacilaciones, cambios, reflexiones, teorías, etc., que se han generado en este viaje que comenzó hace cerca de tres años y que es el resultado de conjugar vivencialmente varios escenarios; el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, espacio donde laboro y que considero que cada día me cualifica personal y profesionalmente; otro escenario fue la Universidad de Antioquia, donde me formé como licenciado y ahora lo hago como magíster, además, de espacios como SISCCO (Semillero de Investigación Saberes Curriculares y Contextos) y el Colegio de Currículo que me permitieron, junto a mis colegas del curso, reflexionar sobre las teorías curriculares y el contexto social, acercándome al apasionante mundo del *currículum* que ha cambiado mi manera de analizar los procesos formativos.

En cuanto a la estructura de esta investigación, contiene 8 capítulos, en los que se pretende relacionar la escuela y la ciudad. El primero de ellos, titulado *Contextualización de la problematización* abordará el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos de manera detallada. El segundo capítulo, el más extenso de nuestro trabajo, lo



hemos denominado *marco conceptual*, en donde nos acercaremos al concepto de ciudad y su complejidad epistémica, las relaciones entre ciudad y educación, la ciudad que es enseñada en la escuela, las relaciones entre el *currículum* y la formación ciudadana, y, por último, una mayor precisión del *currículum* entendido como praxis.

En el tercer capítulo trataremos *la Ruta Metodológica* y precisaremos por qué la Investigación- Acción es la clave para materializar los procesos educativos donde identificaremos el contexto, los participantes, las fases, las técnicas y los instrumentos de recolección de la información.

En los capítulos cuarto, quinto y sexto, intentaremos *Identificar el papel que desempeña la ciudad como contenido escolar y espacio para la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia*. Para ello, trataremos en el cuarto capítulo el *currículum prescrito*, entendido como las disposiciones legislativas en materia curricular y allí de manera puntual intentaremos precisar como la ciudad es abordada, especialmente desde los Lineamientos (2002) y los Estándares Curriculares de Ciencias sociales (2004).

Posteriormente en el capítulo quinto tendremos como objeto *el currículum diseñado a los profesores* donde se analizará la influencia de los grupos editoriales y algunas políticas de índole local que dejan su huella en las prácticas educativas. Aquí el interés se centra en identificar algunas de ellas con relación a la enseñanza de la ciudad.

El capítulo sexto tratará el *currículum organizado o construido en la institución educativa*. El interés se centrará en estudiar el PEI (proyecto Educativo Institucional) y el Plan de área de Ciencias Sociales de manera sucinta para comprender como desde la Institución Educativa se enseña de la ciudad e incide en la formación ciudadana.

El *currículum en acción* y el *currículum evaluado*, se corresponderán con los capítulos séptimo y octavo respectivamente. En cada uno de ellos se analizarán tres estrategias didácticas desarrolladas en el contexto escolar. Aquí se establecerá el dialogo directo entre dos tradiciones teóricas en el ámbito educativo que poco conversan, como son

el *currículum* y la didáctica que en últimas ambas tienen mucho que aportar a los procesos formativos.

Por último, se expresarán unas conclusiones y recomendaciones, partiendo del análisis de los anteriores capítulos que nos orientarán para valorar las potencialidades y dificultades de enseñar entender la ciudad como *currículum* y espacio para la formación ciudadana.

Finalmente quiero invitar al lector, para que se acerque a este trabajo a explorar cada uno de los capítulos e intente develar la riqueza teórica y metodológica que conllevó el analizar objetos de estudio desde el *currículum* como praxis, donde se unió a través de la Investigación-Acción: el aula y la investigación, para construir prácticas-reflexivas que le aportan a la didáctica de las ciencias sociales, estableciendo las relaciones entre dos espacios en que se vivencian tangencialmente la formación ciudadana: la escuela y la ciudad.



## 1. Contextualización de la Investigación

### 1.1 Identificación

<b>Título del Trabajo de Grado: La ciudad como currículum en praxis y espacio para la formación ciudadana.</b>	
<b>Línea de investigación</b>	Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.
<b>Estudiante Investigador</b>	Jorge Ignacio Gómez Sánchez
<b>Sede</b>	Oriente
<b>Asesor</b>	Iván Andrés Martínez Zapata

### 1.2 Planteamiento del problema

*“El papel de la escuela no consiste en abolir, dentro de las paredes de la clase, “el caos de la vida” y substituirlo provisionalmente por un “cosmos de la cultura escolar” que, a su vez, sea abolido cuando se vuelva a “la vida”. La cuestión está en transformar el “caos” en “cosmos”, en trabajar para ordenar el desorden en la escuela con objeto de poder comprenderlo....”.*  
(Meirieu, 1998)

#### 1. 2.1 Asunto problémico

La ciudad es el espacio geográfico donde vivimos la mayoría de personas del planeta y aunque en los currícula de ciencias sociales en Colombia se esboza la ciudad como un contenido escolar, la ciudad no ha gozado de un tratamiento especial dentro del sistema educativo colombiano.

La ciudad simplemente aparece como un punto para localizar en un mapa completamente descontextualizada de los sujetos, es así que no se ha dimensionado la importancia de la experiencia ciudadana en los procesos formativos, la ciudad no presenta ninguna relación con la vida cotidiana de los sujetos inmersos en la educación; de esta manera y la ciudad es un contenido escolar acabado, preelaborado, estático y carente de todo tipo de significación y problematización.

La escuela está desperdiciando una poderosa posibilidad de generar aprendizajes significativos en los educandos al invisibilizar la ciudad como espacio geográfico y contenido escolar, que se enriquece a partir de las vivencias de los educandos y docentes y de los aportes de las ciencias sociales escolares.

Consideramos que el *currículum* es un campo de estudio, una tradición educativa y un dispositivo cultural que ordena y selecciona saberes (Bolívar, 2008:119) de ahí que sea importante cuestionarse por asuntos como: ¿quién diseña el *currículum*? ¿qué se selecciona de la cultura? ¿quién lo selecciona? ¿qué se visibiliza?, ¿qué se invisibiliza? De esta forma, el *currículum* se constituye en nuestra herramienta conceptual, teórica y metodológica para interrogarnos por el rol de la ciudad en la educación.

De manera inicial podemos afirmar que en la selección de los contenidos de las ciencias sociales en la Educación Básica y Media colombiana ha primado el academicismo, las políticas oficiales del Estado, los intereses de organismos de crédito foráneo y de los grandes grupos editoriales, la empresa privada nacional y extranjera, etc. Todas estas influencias en mayor o menor medida, buscan la estandarización y homogenización curricular, donde habitualmente se ha relegado la potencialidad que tiene el aprendizaje del medio social en contexto, en este sentido, no se ha permitido que los sujetos sean constructores de saber partiendo de su experiencia vivencial o como lo plantearía Freire la educación no puede ser el depósito de contenidos, sino la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (1980:84).

El origen de lo anterior podría ser el racionalismo occidental que en su afán de “objetivizar” el mundo ha privilegiado el conocimiento científico cartesiano y positivista, sobre otras formas de saber, ello ha posibilitado asentar dicotomías como: naturaleza/cultura, subjetivo/objetivo, cuerpo y alma, ciencia/saber vulgar, etc.

*“Y como consecuencia de esta epistemología, la pedagogía y la escuela han venido enfrentando estos y otros pares dicotómicos: prácticas y teorías, maestros e investigadores, conocimiento y experiencia, ciudad y escuela. El mundo del*

*currículum no escapa a este modelo y, además de fragmentar la experiencia cultural en la escuela en múltiples disciplinas académicas, fragmenta y separa esa experiencia escolar de la experiencia ciudadana...*” (Martínez, 2010: 543).

La vida y la escuela, están desligadas. La escuela se encuentra de espaldas a la realidad social y ciudadana, por tal motivo, los educandos no logran establecer relaciones entre la escuela y la ciudad. En esta situación, es evidente que se desconocen los intereses de los sujetos, necesidades y experiencias, el estudiante no es dimensionado como un sujeto constructor de saber. Por ello, las ciencias sociales como disciplina escolar les dice y sirve poco para su vida personal y social, ya que siempre se les presenta como paquetes que deben ser digeridos de manera memorística, acabada y parcializada.

La escuela se acerca de manera esporádica a la ciudad, sale con sus hábitos, su “disciplinamiento”, su “institucionalidad”, con su mirada fragmentada y anquilosada. Las salidas de campo son la acción educativa más utilizada, pero estas son, pasajeras, esporádicas y desarticuladas de los currícula escolares. Experiencias como la propuesta: “*Conoce tu ciudad*”, desarrollada por el Grupo Interinstitucional de Impulso y Seguimiento (GIS) con el apoyo de las Universidades de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Corporación Región y Comfenalco; *Salidas que enseñan ciudad* (Fundación Terpel), “*la ciudad un aula más*” y algunos programas relacionados con las políticas de gobierno como “*Medellín y Antioquia la más educada*”, son prueba de ello.

Muy a pesar del interés de los últimos años de las administraciones locales, de algunas instituciones de Educación Superior e incluso de la empresa privada, se han generado interesantes políticas y programas que buscan *llevar la escuela a la ciudad*, donde el educando continúa observando la ciudad a la manera del espectador o el turista, generándose la idea de que la ciudad simplemente es un espacio exótico, que poco tiene que ver con su vida cotidiana.

Nuestra propuesta busca por el contrario, *traer la ciudad a la escuela*, acercándonos a las relaciones sociales de todo tipo que se tejen entre los ciudadanos, valorando las

experiencias previas de los educandos, visibilizando las potencialidades educativas que presenta el hacer de la ciudad un contenido escolar esencial y a la vez el espacio formativo vital.

El educando se hace ciudadano viviendo y comprendiendo como se va estructurando constantemente la ciudadanía a partir de las experiencias de ciudad. El docente por su parte, desperdicia la posibilidad de transformar sus prácticas, obviando el contexto local, las vivencias, las experiencias de los estudiantes como plataforma para materializar los fines de la educación y en la que ha de comprender que la escuela no puede estar lejos de la realidad social en la que se circunscribe. (Freire, 1980).

De otro lado, se debe considerar que la ciudad presenta innumerables textos, que deberían ser interpretados por cada uno de sus habitantes, desafortunadamente, las ciudades se han convertido en *espacios de no lugar o lugares del anonimato* (Auge, 2000). Las urbes presentan lugares de miedo, lugares peligrosos, lugares de exclusión, por ejemplo el metro que es un lugar público, es un no lugar, un lugar solo para pasar, no para permanecer. El tiempo y el espacio se han convertido en servicios que se consumen.

Según lo planteado anteriormente, consideramos que la escuela como institución está perdiendo una gran oportunidad para hacer de la ciudad un espacio educativo y un claro objeto de conocimiento, que brinda innumerables posibilidades para formar ciudadanos más críticos, comprometidos, emancipadores y transformadores del contexto social. La enseñanza de la ciudad y su incidencia en la formación ciudadana, desbordan el espacio escolar y la escuela como institución no se percata de ello.

Nuestro proyecto de investigación se enmarca en la necesidad de visibilizar la ciudad como espacio para la formación ciudadana y *currículum* como praxis. Buscamos abordar la ciudad como construcción, proceso, experiencia, vivencia, posibilidad de subjetivación y producción de saber. (Martínez, 2010:543) El valor de la experiencia social y ciudadana por parte de los sujetos inmersos en la escuela, se convierte en un elemento,

qué acompañado de otras posturas epistémicas como las artes y las ciencias, puede hacer de la escuela un espacio de construcción de saber escolar.

Pretendemos de un lado, identificar como ha sido abordada la ciudad como contenido escolar en el contexto colombiano, y del otro, plantear estrategias didácticas que permitan ver las posibilidades educativas que presenta la ciudad como *currículum* en praxis y como espacio para la formación ciudadana.

No intentamos pues, simplemente realizar una reflexión, que se quede en la enunciación, buscamos igualmente, la acción, por tal motivo la investigación-acción será la metodología, más acorde con nuestras intencionalidades, ya que, este método es un vasto programa de integración de procesos, en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza partiendo de la investigación, mediante el perfeccionamiento de la práctica. La Investigación-acción unifica procesos frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del *currículum*, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional (Elliot, 1993: 72).

En concordancia con lo anterior, la Institución Educativa que hizo las veces de laboratorio de nuestra propuesta fue el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo de la Ciudad de Medellín, con estudiantes de noveno grado en el año lectivo 2013 y con los mismos educandos en décimo grado del año 2014. Particularmente, estos fueron los grados escolares que oriente y en los cuales se materializaron varias estrategias didácticas que tenían como epicentro la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad que fueron planeadas, diseñadas, ejecutadas y evaluadas, en este trabajo y como se ha recalcado, partiendo del principio de que debemos investigar en contexto, buscando articular teoría y praxis.

### **1.2.2 Formulación de la pregunta**

¿Cómo hacer de la ciudad un *currículum* en praxis y espacio para la formación ciudadana?



### 1.3 Justificación

La ciudad ha sido abordada desde la escuela sencillamente como un punto en un mapa que se nombra y se localiza, carente de significado y sin una relación estrecha con la vida cotidiana de los sujetos inmersos en la educación, de esta manera se evidencia que la ciudad ha carecido de problematización. Los educandos culminan su proceso formativo en la Educación Básica y la Educación Media en el contexto colombiano desconociendo las posibilidades formativas que brinda la ciudad, tanto para la comprensión de los problemas sociales, como para la resolución de los mismos.

La ciudad es el espacio donde las personas deberíamos ejercer nuestros deberes y derechos y hacernos ciudadanos como tal, desafortunadamente, el sistema escolar colombiano ha desperdiciado la posibilidad que brinda el territorio, la experiencia de ciudad y la democracia participativa para la formación ciudadana. Como señala Morin (2001), una educación para el siglo XXI debería servir fundamentalmente para abordar –no solo conocer sino actuar- los graves problemas del mundo en que vivimos.

Tenemos el reto de pensar la sociedad que queremos y tenemos el pleno derecho de soñarla y proponerla. Debemos, en esencia hacer a la ciudad, habitable, superando las dificultades de convivencia, intolerancia y rechazo social; por ello, la escuela tiene un rol estelar como posibilitador del encuentro de los ciudadanos y espacio esperanzador de la transformación social.

Así, debemos estudiar la ciudad porque muchos vivimos en ella. Nuestra cotidianidad ocurre en la ciudad; esta determina o condiciona a aquella, aunque pocas veces seamos conscientes de ello. La calidad de vida del individuo y del grupo social, así como sus factores objetivos, y aún los subjetivos e intersubjetivos, dependen del carácter y dinámica del fenómeno urbano y de la especificidad de la ciudad que habitamos. (Torres, 2000:54).

Igualmente, la ciudad es un escenario donde se vivencian procesos culturales, por ello, pensadores como Régis Debray (1997) señalan que la cultura y la ciudad contienen un



“segmento pedagógico”. Así, la ciudad es un espacio apto para la formación ciudadana, gracias a sus significados complejos y polisémicos referidos a su sentido social y a prácticas sociales históricas muy diversas que le son propias. Por ello, la institución escolar, no es el único espacio pedagógico, ni la pedagogía se restringe únicamente a lo escolar. Basta recordar que antes de existir el constructo “escuela”, las sociedades se educaban gracias a otras agencias culturales: las familias, las comunidades locales, las parroquias o los gremios de artesanos, etc.

Lo anterior nos da cabida a la posibilidad de descentrar las prácticas pedagógicas del espacio vertebral construido en la modernidad la “escuela”. Para hacer de la ciudad y la experiencia misma de la ciudad, un espacio educativo por excelencia.

La ciudad no ha contado con un tratamiento especial dentro del *currículum*, la ciudad es un espacio que no presenta ninguna relación con el mundo escolar, la escuela se encuentra de espaldas a la ciudad, la vida cotidiana, la experiencia ciudadana y los problemas sociales son asuntos ausentes en gran medida de las aulas escolares. La escuela se ha olvidado de las lógicas y las dinámicas de la vida diaria que se suceden en la ciudad. Las ciencias sociales escolares con gran lentitud y dificultad reconocen el valor de la experiencia social como forma válida de conocimiento. La ciudad no ha logrado convertirse en un contenido escolar transversal y al mismo tiempo espacio geográfico para la formación ciudadana. La ciudad es un entramado de signos que configuran textos, que deben ser interpretados, no obstante los ciudadanos no comprendemos los códigos que nos posibilitarían hacer más inteligible y comprensiva la ciudad. De otro lado, es aún latente la tensión entre la *ciudad vivida* con la ciudad *objeto de conocimiento*. No solo es objeto de reflexión la ciudad, sino también la experiencia de ciudad.

La ciudad no puede seguir siendo simplemente un espacio extraescolar. Para decirlo de otro modo, *el currículum de la ciudad* no es una *lista de contenidos* de la ciudad sino una actividad social cruzada por relaciones de poder, donde son posibles diferentes y contradictorias producciones de identidad y subjetivación; una experiencia en la que nos vamos haciendo como sujetos concretos, particulares y específicos. Decir que la ciudad es

*currículum*, quiere decir que la ciudad es proceso, experiencia, y posibilidad de construcción de saber. (Martínez, 2010: 543).

Estudiar la ciudad con un interés formativo, posibilita la entrada de una de las acepciones del espacio geográfico, esta, es la de lugar, que, según Pulgarín, (2010) es la categoría más contemporánea, la cual se orienta al redescubrimiento de lo local, a considerar lo cotidiano, el espacio vivido, que al ser abordada desde la escuela, posibilitará a los estudiantes apropiarse de la ciudad, como “ el más significativo de los lugares” como el espacio banal que permite las relaciones con los otros y la construcción de una historia que nos da la identidad. (Santos, 2010: 27).

La ciudad ha sido enseñada desde el fragmento y se carecen de miradas integradoras, puesto que existe la tendencia a valorar los diferentes componentes de la ciudad de manera “genérica y por separado”. Los problemas de la ciudad no se pueden captar aisladamente; se trata de problemas complejos que están interconectados y son interdependientes: el todo es más que la suma de sus partes; la ciudad es un fenómeno que se abre en muchas dimensiones y que actúa en múltiples interacciones tejidas por la realidad social e histórica. (Giraldo, 2000:60). Debemos intentar visibilizar la ciudad como un sistema contextualizado en un espacio geográfico y en un tiempo histórico determinado.

En otro orden de ideas, debemos considerar que en una ciudad habitan varias ciudades a la vez, no hallamos visiones de conjunto, por cuanto suele haber visiones restringidas del propio barrio, sector o grupo social al cual se pertenece y de las instituciones con las cuales uno se relaciona. Se hace difícil identificar las causas estructurales de los problemas y las dinámicas urbanas. Razón por la cual se justifica enseñar la ciudad y hacer de este un contenido escolar donde se den herramientas para ser lecturas más holísticas y significativas.

La ciudad, ofrece posibilidades de aprendizaje experiencial inagotables, máxime que vivimos en un mundo global, multicultural y pluriétnico, donde los nuevos tiempos nos demandan otras lecturas. La escuela se ha quedado en el discurso y no sale a apropiarse del nuevo *currículum* que brinda la ciudad: comprender las tribus urbanas, las formas de organizar el territorio por parte de diferentes comunidades, determinar las dinámicas de los

lugares tradicionales de la ciudad y los nuevos espacios como los centros comerciales, identificar los movimientos políticos de contracultura, las formas de resistencia ciudadana, las relaciones de poder en la ciudad, cuestionar las dificultades de movilidad, los problemas ambientales, los conflictos sociales, comprender las expresiones artísticas y culturales, visibilizar las historias locales, las biografías, las historias de vida, la vida de la ciudadanos, etc. Los sujetos de la escuela tienen la posibilidad de tomar la mochila y desplazarse a un entorno que es cercano, le pertenece y que ha relegado, que es la ciudad.

Es así que los educadores tenemos el compromiso social, profesional, ético y moral, de incidir en la mejora educativa. Una manera de hacerlo es construyendo “conocimiento escolar”. Este se reelabora en la escuela a partir de la interacción que se establece entre docentes, educandos y el currículo. Se trata, por tanto, de un conocimiento “peculiar”, que se genera en unas condiciones muy particulares, por unos actores definidos y con unas fuentes, finalidades y estructuras específicas; por lo que se considera epistemológicamente diferenciado de otros conocimientos como el científico o el cotidiano (García Díaz, 1998; García Pérez, 2002; González, 2011)

Los docentes nos tenemos que enfrentar al desafío de decidir cuáles son los conceptos y las ideas más pertinentes para comprender y explicar la vida social y cuáles son las estrategias didácticas más apropiadas para que los estudiantes puedan realizar aprendizajes significativos (Guverich, 2005: 15). Los estudiantes, por su parte, también deben ser dimensionados como sujetos productores y constructores de saber, a partir de sus saberes experienciales, ello redundará en procesos que posibiliten formar ciudadanos críticos, reflexivos, conscientes y participativos con su sociedad.

Por consiguiente la investigación-acción será el método de investigación que emplearemos en este trabajo de grado, puesto que integra en un mismo proceso, la reflexión y mejora de la práctica educativa y el desarrollo profesional de los docentes. Intentaremos no solo describir cómo es valorada la ciudad como contenido escolar en la Educación Básica Secundaria y en la Educación Media, sino que diseñaremos algunas estrategias pedagógicas que ejecutaremos y evaluaremos con el objeto de que posibilite observar el potencial educativo que tiene hacer de la ciudad el espacio apto para el aprendizaje y la enseñanza del conocimiento social y la formación ciudadana.

De manera puntual, queremos analizar la ciudad desde el *currículum* como praxis o proceso, esta será la plataforma conceptual y metodológica de nuestra propuesta educativa. Entender el *currículum* como praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, y que es un universo construido, no natural, (Grundy, 1987: 115). En otras palabras el *currículum* es un cruce de prácticas diferentes y complejas, que requieren ser estudiadas de manera individual, sin perder su mirada holística.

Por su parte, el profesor José Gimeno Sacristán en su prolífica obra analiza cuales son esos elementos, momentos o fases que posibiliten entender el *currículum* como praxis y que le darán un orden a nuestra investigación: *currículum* prescrito, *currículum* presentado a los profesores, *currículum* diseñado por los profesores, *currículum* en acción y *currículum* evaluado. (Gimeno, 1981; Gimeno, 1994; Gimeno & Pérez, 2008; Gimeno, 1998; Gimeno, 2010).

Nuestra propuesta pretende contribuir en la visibilización de la ciudad como *currículum* en praxis y espacio de formación ciudadana, reconociendo la importancia de la experiencia urbana por parte de los educandos y el aporte de las disciplinas sociales en la construcción de saber escolar. Modestamente intentamos construir un “*currículum* alternativo” y socialmente pertinente, donde la escuela sea copartícipe y se relacione con la comprensión de la ciudad y la posibilidad de solución de algunas de sus problemáticas, en el marco de la formación de ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con su sociedad.

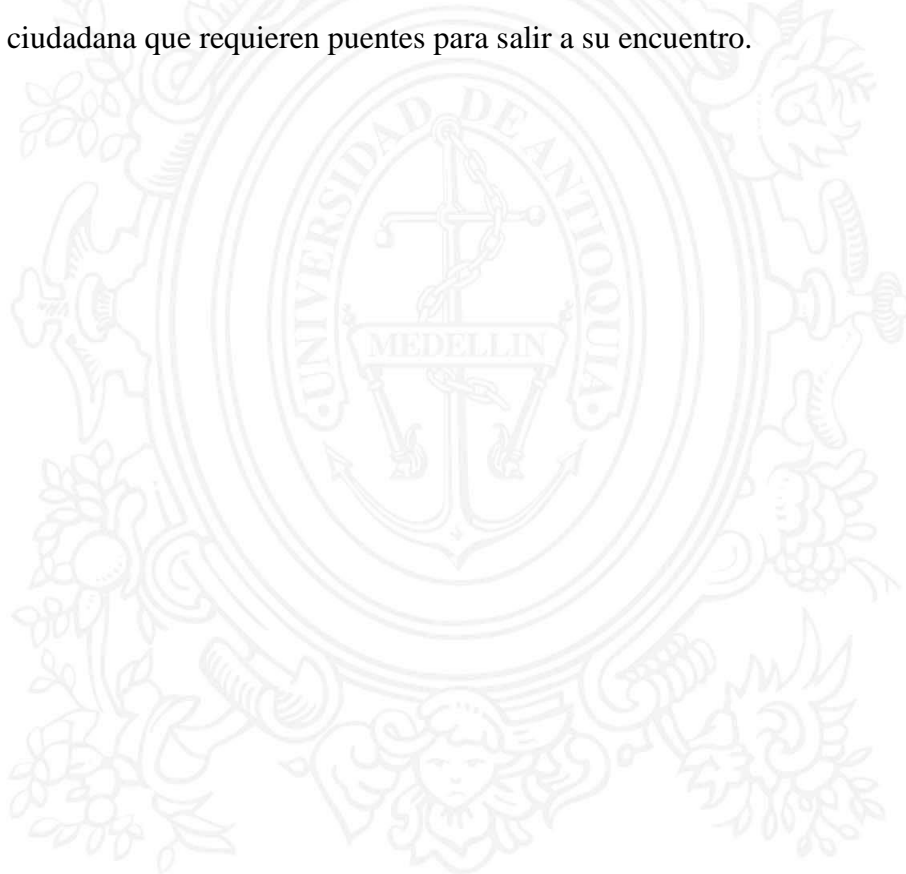
La investigación didáctica no supone la transformación de la enseñanza, ni la mejora de los aprendizajes. La voluntad y las intenciones no son suficientes, no obstante, es importante intentarlo. La enseñanza es una práctica social compleja con múltiples determinaciones; su transformación requiere de contextos y coyunturas sociales que van mucho más allá de los aportes de la investigación (Gimeno, 1994: 123).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Y aunque la ciudad es un contenido escolar y habitamos en ella requerimos nuevas lecturas comprensivas y contextualizadas que nos permitan aprovechar las oportunidades de la cotidianidad en la ciudad, la investigación en el aula y los aportes de las ciencias sociales escolares. Requerimos abordar didácticamente la ciudad o hacer de la ciudad el *currículum*, parafraseando al profesor Jaumé Martínez Bonafé. (2010) En aras de ver con nuevos ojos o mirar de otra manera las realidades existentes entre escuela y ciudad como espacios para la formación ciudadana que requieren puentes para salir a su encuentro.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## 1.4 Objetivos

### 1.4.1 General

Construir una propuesta teórica-metodológica donde sea valorada la ciudad como currículum en praxis y espacio para la formación ciudadana desde la Escuela.

### 1.4.2 Específicos:

- Identificar como ha sido abordada la ciudad en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.
- Diseñar y ejecutar estrategias didácticas que permitan visibilizar la ciudad como *currículum* y espacio para la formación ciudadana con estudiantes de los grados 9° y 10° del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.
- Valorar las potencialidades y dificultades de enseñar la ciudad como *currículum* y espacio para la formación ciudadana.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## 2. Marco conceptual

[...] *el estudio de nosotros mismos tiene que proceder desde dentro de nuestra historia, la historia que nos ha convertido en lo que somos.*

K. Hultqvist .

En este capítulo procuramos realizar ciertos viajes y acercamientos a las relaciones que se tejen entre la ciudad y la escuela, en un intento por develar las tensiones, conflictos y posibilidades que brinda abordar la ciudad como *currículum*, en praxis y espacio, para la formación ciudadana. Para ello es conveniente, en primer lugar, aproximarse al concepto *ciudad*, no solo como objeto de estudio de diferentes disciplinas, sino también como espacio habitado donde se construyen numerosas concepciones, producto del intercambio sociocultural de los ciudadanos. En segundo lugar, se realiza un acercamiento a las posibilidades de la ciudad como espacio educador, y a los discursos que en las últimas décadas han enriquecido las relaciones que se dan entre esta y la educación. En tercer lugar, se inquiriere en torno de la noción de ciudad que es enseñada en la escuela, y cómo ha sido el tratamiento e historicidad [de la ciudad] como contenido escolar. Valga advertir: pensamos que la enseñanza de la ciudad no es simplemente la inserción de un contenido escolar en las etapas educativas; es el espacio para la formación ciudadana. En cuarto lugar, se determina la relación entre la ciudad, el *currículum* y la formación ciudadana, identificando el *currículum* como un marco conceptual deliberativo que permite cuestionarnos, entre otras cosas, respecto del ideal de ciudadano que deseamos formar.

En un último momento de este viaje, delimitamos qué se entiende por *currículum* como praxis o proceso, que en esencia es la plataforma conceptual y metodológica que le da norte a nuestra travesía.



## 2.1 Concepciones de ciudad

*Somos la ciudad y somos algo distinto:  
somos su pregunta y su negación,  
su conciencia y su poema*  
Octavio Paz

Ciudad es un concepto polisémico y de compleja definición; es, además, objeto de estudio de múltiples disciplinas científicas; es, igualmente, el espacio geográfico habitable por excelencia en la contemporaneidad, y el constructo humano más elaborado a través de los tiempos, donde se tejen todo tipo de relaciones. Puesto en estos términos, procuramos acercarnos a distintas posturas que, como ya lo advertimos, no se agota en una acepción, mucho menos, a una sola concepción.

La ciudad se puede definir a partir de características generales: la cualidad, el dato y las experiencias compartidas:

- a. La ciudad *como cualidad* hace referencia al estatus político- administrativo, al aspecto físico y a las actividades económicas; aquí se destacan: el espacio que dispone de infraestructura, los centros de actividades económicas, la unidad administrativa, la agrupación de edificaciones.
- b. La ciudad *como dato* hace alusión a los indicadores de concentración demográfica, es definida dentro de unos límites específicos, una población total o una densidad de población superior a un mínimo especificado. Cada país, indistintamente, precisa una ciudad a partir de un número determinado de habitantes, asunto que complejiza su conceptualización.
- c. La ciudad cuando es vista *como un conjunto de experiencias compartidas*, se hace énfasis en la ciudad como modo de vida. Se concibe, entonces, desde la perspectiva de los ciudadanos, como una experiencia singular, donde se relacionan entre sí los individuos y sus maneras de verla. En esta línea, Ítalo Calvino (1995) precisa la



ciudad como un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como explican todos los libros de historia de la economía, pero esos trueques no son solo de mercancías; también son trueques de palabras, de deseos, de recuerdos.

Estas tres características generales son complementarias, pero, habitualmente, la ciudad se ha definido por su aspecto exterior y sus formas demarcando una distinción con lo rural, la ciudad se ha precisado por su opuesto y ello no nos permite mucha claridad.

Existen muchas formas de acercarse a la ciudad: algunos han convertido la ciudad en objeto de estudio (científicos sociales), otros en fuente de inspiración (artistas, escritores, novelistas, cineastas), para otros, en campo de intervención social y política (técnicos, gobernantes, ecologistas, empresarios organizaciones sociales), pero, para la mayoría la ciudad es simplemente un lugar para la vida, donde se están produciendo constantemente aproximaciones y representaciones diferenciadas sobre ese mismo espacio. Todas estas miradas y estas formas de vida coexisten y es esto lo que impide hablar de ella como un espacio homogéneo e, incluso, como una unidad perfectamente delimitable (Moncada, R. & Villa, M., 2007:99).

### **2.1.1 Epistemologías de ciudad**

El mundo urbano no es homogéneo ni espacial ni temporalmente y de allí derivamos los siguientes cuestionamientos: ¿cómo acercarnos a la ciudad?, ¿cómo pensarla? ¿cómo estudiarla? La forma más común es hacer de esta objeto de estudio y allí la tradición disciplinar ha contado con sus propias lecturas, habitualmente, desde parcelas de saber, autismos y poco diálogo entre las disciplinas.

La geografía es, sin duda, una de las disciplinas que más han abordado el concepto aludido que, en últimas, es un espacio geográfico. Lamentablemente, a la escuela continúa llegando la versión descriptiva y determinista, sesgada a las características físicas de las

regiones, o inventarios de población y productos de la actividad económica (Delgado & Murcia, 1999).

Toda ciudad está “georreferenciada”, como dicen los geógrafos; toda ciudad nace en un lugar determinado, el cual adopta y no abandona, salvo algunos casos; la localización se vuelve una ventaja y cualidad para la prosperidad de las mismas. En la Geografía, la velocidad o lentitud de los transportes de la época explican la dinámica de muchas ciudades. Todas las ciudades en el mundo tienen sus suburbios, los cuales son manifestaciones de su vigor, así se trate arrabales (Torres et. al., 1999:135).

La Geografía, como disciplina social y escolar, ha coadyuvado a construir un imaginario de Estado-nación; por ello, la geografía regional ha estado centrada en enaltecer las características especiales de un paisaje determinado y, este, históricamente, ha sido el paradigma dominante. En el currículo de ciencias sociales colombiano esta postura clásica ha definido lo urbano en oposición a lo rural y ha clasificado la Geografía en dos grandes ramas: la humana y la natural, lo que ha imposibilitado tener lecturas espaciales más complejas y holísticas.

Ahora bien, atendiendo a la clasificación epistemológica de Habermas, planteamos la existencia de:

- Una geografía *empírico-analítica*, también denominada *teórica*, desarrollada por el interés técnico que ha entendido de un lado, la utilidad del conocimiento geográfico por su capacidad para intervenir en el planteamiento territorial, y del otro, la posibilidad de crear modelos y leyes que expliquen las dinámicas de los espacios geográficos.
- Una geografía *histórico-hermenéutica* guiada por el interés práctico y el estudio de los intereses de los agentes sociales que intervienen en la producción del espacio, se ha preocupado, igualmente, por la lucha de clases, las desigualdades sociales, las

injusticias, las relaciones de poder, las transformaciones de la ciudad, el deterioro ambiental, etcétera.

- Una geografía *crítica* de interés emancipatorio que desde los años sesenta, junto con la geografía de la percepción y del comportamiento, hacen hincapié en la existencia de unos espacios con características subjetivas, donde prima el estudio de las percepciones, descripciones literarias, sentimientos, opiniones y representaciones sociales del espacio.

Hoy, las nuevas geografías, consideradas en el contexto de la geografía humana, asocian el territorio a la noción de espacio socialmente producido (Santos, 2000); un espacio apropiado y valorizado, simbólica y/o instrumentalmente, por los grupos humanos (Silveira, 2006). Es decir, son lecturas del espacio geográfico en los que se privilegia la perspectiva cultural; donde se marcan los lugares y las historias de los sujetos, las dinámicas que afectan y transforman la identidad territorial. De ahí que al territorio se le pueda considerar como un espacio geográfico donde se inscribe la cultura (Giménez, 1996, 2005); aquel que es fruto de la interrelaciones entre flujos, múltiples movimientos y dinámicas diversas.

Es en este territorio donde se imprimen costumbres, comportamientos y percepciones para reconocer el lugar al cual se pertenece, lo que genera y promueve procesos de pertenencia socio-territorial que conducen a considerarlo como el espacio de todos, y a entender la geografía como el análisis de la existencia de la vida (Gutiérrez, 2012).

Retomando a Milton Santos (2000), la ciudad es un espacio socialmente construido, el cual debe explorarse desde el proceso de su producción, porque no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado; es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial y nuevas lecturas. Para poder comprenderlo en su complejidad, es necesario acudir al eclecticismo geográfico como posibilidad (Pillet, 2004), apelando a las diversas ramas de la Geografía y a la necesaria complementariedad entre ellas.

Los movimientos actuales en el quehacer geográfico abogan por una Geografía de perspectivas múltiples, multifocal y contextual, metodológicamente diversa y con posibilidades de recuperar la singularidad, sin perder las pretensiones universalistas, porque se ha interesado más por lo singular, que por lo general, en el entendido de que los estudios son más micro que macro, porque se interesan más por los actores y menos por las estructuras, y lo local les llama poderosamente la atención (Delgado & Murcia, 1999). De allí se deriva el interés en los últimos años por estudiar la ciudad.

Desde la antropología, los estudios sobre la ciudad (Hannerz, citado por Rodríguez, 2000) han tenido cuatro momentos temporales: la escuela de Chicago (1920) que centra su atención en el estudio de los mundos sociales y el lugar donde se desarrollan; la escuela de Rhodes-Livingstone (1937) que analiza las transiciones entre lo rural y lo urbano; el desarrollo del enfoque relacional (años 50) que estudia las redes de relaciones que establecen los individuos, los flujos de comunicación y las formas como se regulan tales flujos, y, por último, la perspectiva de Erving Goffman (segunda mitad de siglo) quien plantea que la ciudad es el escenario donde los individuos actúan.

Esta mirada antropológica sugiere algunos focos para estudiar la ciudad de la siguiente manera: a. como sistemas de significación al interior de los grupos o pequeños universos que conforman la ciudad; b. la ciudad en su conjunto; c. la gente de la ciudad y la ciudad misma, frente a cómo se gana la vida y, d. la percepción del espacio y cómo este influye en las relaciones entre las personas.

Otro antropólogo más reciente, Manuel Delgado (1999), en *Ciudad líquida, ciudad interrumpida*”, se pregunta: ¿lo urbano y la ciudad son una misma cosa?

En una ciudad en efecto, vemos estructuras, articulaciones, instituciones, familias, iglesias, monumentos, centros, estaciones, palacios, mercados. En cambio, ninguna de esas cosas corresponde propiamente a lo urbano, como lo demuestra el hecho de que todo ello, si hace o no hace, haya estado antes, de hecho siempre, en todos los sitios. Al mismo tiempo, y en sentido contrario, la ciudad siempre está en la ciudad, mientras que lo urbano trasciende sus

fronteras físicas. Convirtiéndose en el espacio público que es transformado por sus habitantes, produciendo la urbanidad, esa reunión de extraños, unidos por aquello mismo que los separa, la distancia la indiferencia y el anonimato. (p.9).

La antropología del espacio ha sido casi siempre una antropología del espacio construido, es decir, del espacio habitado. Pero, a diferencia de lo que sucede con la ciudad, lo urbano no es un espacio que pueda ser morado. La ciudad tiene habitantes, lo urbano no. Este último es fluctuante, efímero, escenario de metamorfosis constantes, por todo lo que hace posible la vida social, en un proceso que nunca nos sería dado ver concluido y cristalizado (Delgado, 1999). Las lecturas antropológicas de la ciudad y lo urbano, como constructo social, permite acercarnos a una mirada más vivencial de la ciudad.

De interés reciente y con fronteras porosas entre antropólogos y sociólogos, emerge el estudio de las denominadas *tribus urbanas*, donde los jóvenes, especialmente, han construido nuevas formas de habitar, sentir y expresar la ciudad. Comprender la ciudad implica identificar las dinámicas sociales, políticas y culturales que viven los sujetos en las urbes contemporáneas.

La sociología, históricamente, ha intentado delimitar espacialmente su objeto de estudio: la sociedad. Esta, en buena medida, es urbana; por ello, como disciplina ha construido interesantes categorías para comprender la ciudad; entre ellas tenemos: *lucha de clases, estructura social, instituciones sociales, movilidad social, comportamiento colectivo, problemas sociales*, para citar algunas, que se convierten en herramientas teóricas y metodológicas que debemos tener en cuenta para comprender la complejidad de la ciudad.

La sociología urbana también goza de aproximaciones puntuales relativas al estudio de la ciudad. Urrutia (1999) formula tres grandes líneas teórico-metodológicas acerca del asunto en cuestión:

1 8 0 3

- Los marcos espaciales concretos, a partir de los cuales se explican los procesos y fragmentos de una sociedad global que está dentro de un espacio más o menos determinado.
- Las investigaciones de tipo empírico, necesarias para contrastar y comprobar modelos y supuestos teóricos, en sus límites con otras disciplinas cercanas a la realidad material de las personas y los grupos.
- El ámbito local, al cual, en general, deben circunscribirse los estudios urbanos.

La ecología, disciplina de aparición reciente, se ha acercado en las últimas décadas de manera considerable al estudio de la ciudad, y ha ido construyendo todo un marco teórico, conceptual y metodológico que se ha denominado *ecología urbana*. Odum (citado por Bettini, 1998:77) ha definido la ciudad como un “ecosistema heterótrofo” dependiente de amplias zonas limítrofes y no limítrofes, para la energía, los alimentos, las fibras, el agua y otros materiales.

La ciudad simplifica el medio ambiente, y lo somete a inestabilidad, sustrayendo defensa, acelerando los procesos de degradación; pierde con ello la individualidad y la flexibilidad. Con su crecimiento cada vez será más dependiente del entorno periférico, especialmente, el rural. Su afán de consumir y expandirse, posibilita su fin. Parafraseando a Canguilhem (1974) en la noción de progreso se halla inexorablemente su culminación.

La ciudad contemporánea no puede abastecerse mediante la energía que proviene de su propio entorno; necesita tomar gran parte de la energía necesaria para sus actividades a partir de la introducción de combustibles fósiles (carbón, petróleo, gas natural), los cuales servirán para fabricar electricidad, para calentar las habitaciones, para cocinar los alimentos, para accionar los vehículos automóviles, etcétera. Habitualmente, la energía eléctrica viene de espacios exteriores a las urbes. La ciudad no tiene una ecología separada del campo que la circunda. Ésta sólo puede ser considerada un ecosistema completo si se consideran completamente incluidos en él los ambientes de entrada y de salida (Bettini, 1998: 79).

La ciudad se puede entender como un ecosistema humanizado, siendo el hombre y sus sociedades subsistemas del mismo. En ella confluyen una comunidad de organismos vivos, un medio físico que se va transformando, fruto de la actividad interna, y un funcionamiento a base de intercambios de materia, energía e información.

Consideramos, entonces, que la ecología urbana tiene mucho que aportar en la comprensión de la ciudad. En este trabajo acudimos a categorías que nos han posibilitado construir metáforas como forma de representación y conceptualización, entre ellas se destacan, la ciudad como un ser vivo o la ciudad como ecosistema. A propósito, Bettini (1998) manifiesta:

Las necesidades metabólicas de una ciudad son esencialmente de materiales y facilidades indispensables para las cuatro funciones cardinales de su población: *habitar, trabajar, circular y recrearse*. Incluyen los materiales de construcción necesarios para remodelar la propia ciudad, o aumentar su superficie. La Ecología Urbana sirve especialmente para un fin político: “*volver la ciudad más humana*” (57).

De su parte, los urbanistas y los arquitectos tienen una posición intervencionista sobre el devenir de las ciudades. Particularmente, en el siglo XX cambió la forma de habitar el espacio geográfico al punto que hoy la mitad de los habitantes del mundo viven en ciudades. En esta línea, Salmona (1993), uno de los más notables arquitectos colombianos, denuncia el desaforo especulativo de los urbanismos importados, y una cierta noción de "progreso" ha hecho que las actuales ciudades latinoamericanas dejen de ser el lugar de encuentro y goce para convertirse en laberintos de padecimiento.

La ciudad es considerada por los urbanistas como el resultado de las voluntades de los individuos. Su vida y su historia conforman su cultura a la cual adhieren y de la cual participan sus habitantes, y es a través de ella como encuentran su identidad que da sentido de ciudadanía, de pertenencia (Rodríguez, 2009).

De manera especial el arquitecto Kevin Lynch (1974) ha manifestado su interés por comprender las imágenes mentales que las personas pueden construir sobre la ciudad; por eso, propone que la ciudad debe ser visible y debe haber una clara organización de sus

partes. La imagen de la ciudad está integrada por elementos como: caminos o sendas, bordes o fronteras, distritos o zonas, nodos y mojones o hitos.

La obra de Lynch ha influido diversos campos como la geografía, la sociología, la arquitectura, la semiología, entre otras. Battro y Ellis, ampliaron la obra iniciada por Lynch que de manera especial ha llegado a las aulas escolares y ha contribuido a ampliar y complejizar la imagen mental que niños y jóvenes tienen sobre las ciudades; prueba de ello son los dibujos y mapas de barrios, los recorridos y salida de campo (González, 2011)

En esta dirección, la ciudad, constituida por sus habitantes, entraña, entonces, un asunto humano más que técnico; por tanto, su estudio debe orientarse a comprender no solo las señales colectivas que ha dejado la historia a través de sus huellas físicas, sino el significado que esas huellas tienen para sus habitantes de hoy y los indicios que desde allí se atisban para construir la ciudad deseada que, por su complejidad, no puede pensarse como homogénea. Esta es diversa, fragmentada y viva (Rodríguez, 2009).

Como disciplina, la política urbana se encarga de manera directa de administrar la ciudad; así mismo, es considerada como una unidad compuesta por diversos elementos que posibilitan su gobernabilidad; entre ellos sobresalen: el espacio público, el saneamiento, la vivienda, la seguridad, los transportes, el suelo urbano, etc.

Los gobernantes estiman que la ciudad se puede administrar y posee gobernabilidad, y, por ende, los problemas sociales se pueden intervenir mediante la búsqueda, de un lado, de la cohesión, y, de otro, mediante la generación de lazos de identidad colectiva. La unidad que hemos venido planteando debe ser entendida con coherencia, articulación y armonía relativa, porque coexiste en medio de la diversidad, de la complejidad, de la heterogeneidad, de la contradicción, del cambio y de la transformación permanente, tanto de sus elementos como del conjunto (Giraldo, 2000).

La ciudad integra pero al mismo tiempo estimula la diferencia; concilia pero no disuelve los orígenes del conflicto; unifica pero mantiene distancias entre sectores sociales, barrios y actividades económicas. Este balance contrastado es el que hace de ella un



organismo en permanente movimiento, con gran capacidad de cambio y con inmensas posibilidades de liderazgo.

Hasta aquí hemos intentado realizar una especie de mapa de viaje por las diversas conceptualizaciones que exponen las diferentes disciplinas sociales sobre la categoría central de este trabajo: la ciudad. Para terminar este aparte nos parece interesante tomar los campos disciplinares y sus posibles aportaciones (la tabla 1) elaborada por el profesor García (citado por González, 2011) en donde de manera sintética aparece la relación de esos saberes disciplinares, con sus temas y problemas, que bien podrían ser llevados a las aulas escolares.

**Tabla 1.** Aportes de diferentes disciplinas al estudio de la ciudad. Adaptado de: García (citado por González, 2011).

<b>Campos disciplinares</b>	<b>Posibles aportaciones</b>
<b>Geografía regional Clásica</b>	Descripción y análisis de casos de ciudades, así como conclusiones relevantes en relación con el análisis paisajístico y con la evolución histórica de las ciudades
<b>Geografía Cuantitativa</b>	Análisis de la distribución espacial de los fenómenos urbanos y modelización de los mismos para llegar a explicaciones generales y a proyecciones de futuro.
<b>Geografía de la percepción y del comportamiento</b>	Dimensión “subjetiva” en el análisis de la realidad urbana, destacando la importancia de la percepción del medio y la vinculación de la percepción, la cognición y el comportamiento.
<b>Geografía radical</b>	Comprensión del espacio como producto social. Comprensión de la dinámica social y su plasmación en el mundo urbano desde una interpretación crítica.
<b>Geografía humanística</b>	Dimensión “subjetiva” en el análisis de la realidad urbana, prestando más atención al hombre, como persona y como ciudadano, y revalorizando la idea de su “lugar” como territorio vinculado a las vivencias.
<b>Urbanismo</b>	Vinculación con la intervención ciudadana concreta en la realidad urbana.
<b>Sociología</b>	Manejo de contenidos como espacio social, desigualdad, etc., muy pertinentes para favorecer la comprensión del modelo de sociedad del mundo urbano en que vivimos.
<b>Semiología</b>	Aproximación a la ciudad como “texto” que puede ser leído e interpretado, tanto por el investigador como por el ciudadano.
<b>Antropología</b>	Mirada “etnográfica” sobre el acontecer social en la ciudad, con especial atención a las relaciones sociales.
<b>Economía</b>	Comprensión de uno de los elementos básicos del sistema social, el subsistema económico y su plasmación en las actividades urbanas.
<b>Historia</b>	Perspectiva de análisis centrada en la dimensión temporal y en el carácter evolutivo de la realidad urbana.
<b>Historia del arte</b>	Aproximación específica al estudio del paisaje urbano, particularmente a los centros históricos
<b>Ecología</b>	Análisis de la ciudad como ecosistema. Atención al metabolismo urbano.

Retomando los párrafos anteriores, junto con la tabla 1, se pueden identificar los avances que ha tenido cada una de las disciplinas, producto de la construcción de sus objetos y nichos de estudio, sus investigaciones y formulación teórica; en contraste, se evidencia la excesiva parcelación de estudios sobre la ciudad, debido a los diversos campos y enfoques que enriquecen y amplían la mirada, a la vez que dificultan tener una comprensión globalizadora y holística.

En beneficio de la discusión, abordar la ciudad de manera holística tiene sus posibilidades ya que favorece la interdisciplinariedad y se tendrán valiosas herramientas teóricas y conceptuales para leer los centros urbanos. No obstante, se corre el riesgo de caer en simplificaciones, reduccionismos e, incluso, problemas relacionados con la comunicación y el poder entre las diferentes disciplinas. Lo cierto es que el riesgo hay que correrlo, y por ello vemos con *buenos ojos* acercamientos metodológicos al naciente paradigma del pensamiento complejo del profesor Edgar Morin, aunque aún no han sido exploradas de manera suficiente y comprensiva las lecturas que pueden hacerse sobre la ciudad.

### **2.1.2 La ciudad entre textos y metáforas**

La ciudad no es solo un espacio geográfico y físico es un constructo sociocultural donde convergen y conviven los saberes, las emociones, las vivencias, la cotidianidad de personas de carne y hueso.

Las disciplinas científicas, por sí solas, no permiten comprender la ciudad y a los sujetos que habitan en ella; el academicismo, el legado del Siglo de las Luces, la fe desahogada en la ciencia ha imposibilitado el tener acercamientos a otras formas de saber que viabilizarían la comprensión, de una manera más vivencial y cotidiana, de las realidades humanas. Por ejemplo: el transportador, el albañil, el vendedor ambulante, la maquilladora, el guarda de tránsito, el hombre de la calle, el taxista, el artista callejero, el vigilante, el barrendero, el policía, la trabajadora sexual, el campesino, el turista, el desplazado, para ilustrar, , tienen miradas muy particulares de ver y entender la ciudad.



En el mismo sentido, graffiteros, punks, góticos, barras bravas, skinsheads, emos, raperos, metaleros conviven con nosotros y no los conocemos; simplemente, se les ha denominado como *tribus urbanas*, concepto cargado de estereotipos y prejuicios que devela, básicamente, el desconocimiento que para la mayoría de los ciudadanos presentan estos colectivos humanos que poseen diferentes maneras de vivir y habitar la ciudad. Estos colectivos tienen diferentes manifestaciones artísticas e intelectuales a las que debemos acercarnos en una actitud tolerante y de respeto. Por ello, consideramos que el saber cotidiano no ha sido llevado de manera asertiva y pertinente a la escuela, por cuanto se han invisibilizado otras realidades y formas de saber no establecidas, por tanto, no normatizadas y reguladas.

Partamos del principio de que todas las personas de alguna manera, somos sujetos que vivimos, habitamos y recorremos la ciudad, pero no poseemos las coordenadas que nos posibilitarían unas lecturas más críticas y comprensivas de los fenómenos y problemas urbanos. Si aprendemos a descifrar los códigos y signos que poseen las urbes, tendremos más herramientas para lograr la transformación social y así hacernos mejores ciudadanos. Por ahora, simplemente quiero definir la ciudad, como un *conjunto de textos*, y los textos son un conjunto de signos que forman un sistema complejo (Gennari, 1998). Al abordarse de tal manera, la ciudad podrá hacerse contenido de una manera más significativa y vivencial.

A tenor de lo dicho, habrá que decir que la escuela, como institución, no ha formado ciudadanos en la lectura e interpretación de esos signos que les posibilitaría comprender la ciudad. Consecuencia de ello, sus acercamientos a algunos elementos son escasos e inconexos que no han posibilitado leerla en su conjunto. Los textos se caracterizan por dar cabida a la interpretación; al ser un conjunto de signos, la ciudad es objeto de análisis semiótico.

Otra forma de interpretar o leer un fenómeno es la construcción de metáforas; particularmente, la ciudad presenta un alto grado de significación y de representación. Se

conoce como metáfora a la utilización de una expresión con un sentido diferente y en un contexto distinto al habitual; con un componente real y otro ficcional, por ejemplo: en la expresión "la ciudad es una selva de asfalto". Lo real es la ciudad; lo ficcional es que sea una selva de cemento.

Las ciudades, pues, representan muchas cosas a la vez; pueden ser sinónimos de orden o de desorden, de progreso o pobreza, calidad de vida o hacinamiento demográfico, bienestar colectivo o inseguridad. Por ello, una ciudad no es simplemente un lugar, un espacio físico; tan pronto como se inventaron, engendraron una versión fantasma de sí mismas, un desdoblamiento imaginativo que vivía una vida independiente en la imaginación de las especies humanas. En otras palabras, significaban algo. Miller, 1968: 570).

De igual manera, las metáforas ayudan al ser humano a comprender la realidad. Utilizarlas permite evidenciar la comprensión de fenómenos o conceptos; es una manera de expresar pensamientos y emociones, y una forma de construcción de sentidos. Por tal motivo, las metáforas se utilizan en diferentes géneros literarios, poesía, ensayos, memorias, crónicas, novelas, etc. También en la vida cotidiana utilizamos constantemente metáforas.

Por tal motivo, las metáforas de ciudad, como representaciones y constructos sociales pueden ser llevadas a las aulas escolares, en razón a que favorecen la elaboración de miradas más integrales para comprender la ciudad. En esta investigación, los educandos han construido diversas metáforas de ciudad y la han representado como un ser vivo y metabólico; es un rizoma, es una máquina, es como la piel, es *flaneur* (procede del francés y significa: paseante, callejero), es célula, es tejido, es un conjunto de venas y arterias, un ecosistema, un fluido sanguíneo, archipiélagos de islas...

De las diferentes imágenes y metáforas sobre la ciudad de Medellín, se pueden evidenciar los ideales, anhelos, visiones, representaciones e, incluso, problemáticas que son en esencia construcciones de sentido.

La ciudad se puede interpretar; lo urbano, no. Lefebvre lo había sugerido con claridad: lejos de aparecer estructurada a la manera de un lenguaje, la ciudad presenta una disposición lacustre, hecha de disoluciones, de socialidades minimalistas, frías, de vínculos débiles y precarios conectados entre sí hasta el infinito, pero también constantemente interrumpidos (Delgado, 1999).

En este sentido, el estadio, la tienda, la escuela, la calle, el centro de la ciudad, el vagón del metro o el bus, el parque, el centro comercial,, a cualquier hora del día, en cualquier ciudad, permite visibilizar su funcionamiento, los intercambios sociales, las relaciones de poder, las subjetividades, las exclusiones e inclusiones sociales, los modos de habitar y de vivir; por tanto, la ciudad es un objeto cultural que posibilita vastas lecturas semióticas, como ya se había enunciado. Los grafitis, las pancartas, la publicidad, las vallas políticas, la propaganda estatal, son textos al igual que el mimo, el payaso, el músico, el acróbata; posee unos lenguajes y discursos que también han de ser interpretados. La ciudad es un recipiente de experiencias sociales es un continente lleno de memoria social (Torres et. al., 1999).

La ciudad es un conjunto de textos, por lo que es una poderosa narración sobre nosotros y sobre el mundo, sobre nosotros y los otros distintos y diferentes, sobre lo que fue, lo que está siendo y sobre lo que va a ser; una narración cruzada de significados y repleta de conflictos y luchas por el significado (Martínez, 2010).

## 2.2 La ciudad educa

*La ciudad se te aparece como un todo en el que  
ningún deseo se pierde y del que tú formas parte,  
y como ella goza de todo lo que tú no gozas,  
no te queda sino habitar ese deseo y  
contentarte [...]....*  
Italo Calvino (1995)

Partiendo del principio de que la ciudad es un espacio donde se enmarcan las relaciones entre las personas, es posible inferir que es por naturaleza un espacio educador. Como espacio social público es un ámbito de socialización, de convivencia e intercambio de

múltiples sectores sociales, de distintos niveles de formación educativa, profesional y cultural (Moreno et. al., 2011)

Probablemente, desde el origen de las ciudades el vínculo con el componente socioeducativo ha estado presente. Por ejemplo, Moncada (1997) precisa que las relaciones entre la ciudad y la educación pueden rastrearse desde la polis griega y la *civitas* romana. Las obras de Mumford (1979), Pounds (1989), Sennett (1994), Romero (2001), entre otras, dan cuenta de ello.

La ciudad educa en todo momento a través de diferentes actividades. Los sujetos hacemos representaciones de la ciudad, vivimos y aprendemos constantemente de ella; es el marco de nuestra existencia, como lo dijera Noremborg-Shulz; es el espacio existencial y como tal aparece en nuestras representaciones (Pergolis, 2004).

Aunque la relación ciudad-educación haya estado presente desde los orígenes de la ciudad hace más de cinco mil años, la preocupación por dicha relación en la época contemporánea parece obedecer a la paulatina construcción de cierta caracterización de la ciudad como problema (Rodríguez, 2009).

Es de resaltar que algunas de nuestras fuentes bibliográficas han precisado como hito histórico y referente conceptual sobre la relación escuela-ciudad, en el contexto hispanoamericano, la publicación de un documento, *Aprender a Ser*, escrito por Edgar Faure (1973) y patrocinado por la Unesco, donde se revela el desbordamiento de los espacios escolares, el agotamiento de los espacios pedagógicos tradicionales y se relata que la ciudad mantiene un potencial educador que tal vez está siendo desaprovechado (González, 2011; Moncada & Villa, 1998; Pergolis, 2004; Pimienta, 2012; Pulgarín, 2011; Rodríguez, 2002).

En ese estudio se inspira *la carta de las ciudades educadoras* como movimiento que se inició en Barcelona en 1990 con la finalidad de replantear la formación ciudadana en las condiciones actuales de la llamada “sociedad de conocimiento”. La ciudad hoy plantea

muchos retos a la educación pública; a su vez, nuevas posibilidades, esto es, la contribución para conformar la identidad(es) de la ciudadanía, y el desarrollo del sentido de pertenencia frente a los espacios que habita (Pulgarín, 2011).

Las ciudades de Medellín y Bogotá, están adscritas a esta interesante red mundial que pretende entender las relaciones entre la ciudad y la educación. Es necesario tener claro que la escuela no es el único espacio formativo y que el problema en el que nos movemos no es nuevo. La ciudad aparece como un lugar al cual la escuela no le ha prestado la suficiente atención, en aras a formar ciudadanos, muy a pesar del esfuerzo de los planes educativos de las administraciones locales.

Desde esta perspectiva, se erigen dos vías de trabajo que comienzan a configurarse. Por un lado, quienes buscan los mecanismos para transformar la ciudad y hacer de ella un vehículo comunicador más inteligible, más amable y vivible; que sea ella el reflejo de expectativas, pero también de logros relacionados con la igualdad, la solidaridad, desde una postura política; por otro lado, la vía que propende por llevar la ciudad a la escuela, convertirla en un contenido escolar. Aquí se busca involucrar dentro de su quehacer elementos que posibiliten al individuo hacer un manejo más racional de la ciudad, a partir de la comprensión que este tiene de su vivencia, desde una postura educativa (Rodríguez, 2000).

Particularmente en la ciudad de Medellín se observa en los últimos años, de un lado, la construcción de parques bibliotecas, parques temáticos, museos, centros interactivos y otras instituciones para convertir la ciudad en un espacio educativo itinerante; sumado a ello, la vinculación de la élite antioqueña y el sector productivo ha creado, con su intervención, una especie de “consumo escolar”, articuladas a políticas educativas, asociadas a los restaurantes escolares, tiquetes de transporte estudiantil y a la gratuidad de la educación. De otro lado, se percibe una proliferación de programas, dígame, las salidas pedagógicas, excursiones escolares, salidas de campo, y algunas publicaciones relacionadas con unidades didácticas, documentales, páginas web que intentan acercar a los estudiantes a la ciudad.

Según Jaumé Trilla (1993), las relaciones entre la ciudad y la educación presenta tres dimensiones: la ciudad como entorno, contexto o contenedor de educación (aprender en la ciudad); como fuente o agente educativo (aprender de la ciudad); y como objetivo y contenido de la educación (aprender la ciudad). Tal como lo plantea el autor, se trata de tres dimensiones conceptualmente distintas que han sido separadas por una razón metodológica, pero que en la realidad se manifiestan de una forma notablemente mezclada. "Cuando alguien aprende en la ciudad y de la ciudad, aprende simultáneamente la ciudad", manifiesta el mismo Trilla. (p.180).

Antoni Colom (1998) sintetiza algunos aportes que la educación urbana hace a las ciencias de la educación o también podría entenderse como el papel educador que cumple la ciudad:

- Amplía el campo de la pedagogía, categorizando a la ciudad como territorio de interés educativo.
- Aporta nuevas perspectivas en el plano ideológico-formativo (nuevos valores, competencias, hábitos).
- Aporta incidencias de gran valor social, tales como prácticas orientadas al consumo, al cuidado del ambiente, a la promoción de la interculturalidad...
- Aporta nuevas perspectivas didácticas, al considerar la ciudad como objeto de conocimiento y exigir innovaciones en medios y estrategias de aprendizaje.
- Incide en la personalidad de los sujetos.
- Aporta perspectivas investigadoras de carácter antropológico-cultural, y dirige la educación hacia el estudio de formas de vida en las ciudades y en diferentes ámbitos territoriales (como el campo, para hacer comparaciones).
- Aporta perspectivas encaminadas a la mejora de la institución escolar.
- Incide en la innovación curricular, porque al aproximar la tarea educativa a la realidad hace que el aprendizaje cultural se convierta en tarea vivida y compartida.

La ciudad enseña y además exige a la escuela que forme ciudadanos competentes para vivir en comunidad que se preocupen por lo local y lo global. Las instituciones educativas



no pueden marginarse de contribuir en la solución de los problemas urbanos. Debe brindar las herramientas conceptuales y metodológicas para comprender y transformar la ciudad.

En el contexto internacional se pueden señalar algunas experiencias diferentes al movimiento de las ciudades educadoras donde se establecen las relaciones entre la ciudad y la escuela. Por ejemplo, la obra de Francesco Tonucci (1994), *La ciudad y los niños*, es una idea que se ha materializado en varias ciudades europeas y latinoamericanas que intenta dignificar el derecho de los niños, especialmente lo asociado al juego, para vivenciar su ciudad. Por su parte, Joan Subirats (1999), gracias a su libro: *Educación y ciudad: actores, percepciones y tendencias* se convirtió en un referente de ciudad que influyó en el Proyecto educativo de ciudad de Barcelona PEC; allí se esbozaron seis campos en los que se involucran a los ciudadanos, la comunidad educativa y lo que en ella confluyen: el territorio, las relaciones del hecho educativo y el hecho territorial; las relaciones del hecho educativo con el hecho escolar; los nuevos retos y contenidos educativos; los agentes e instrumentos educativos, y el proceso que se debe seguir para poner en marcha el proyecto construido con la participación de miles de personas y organizaciones. El legado de Barcelona se siente mucho más allá de sus fronteras, como bien lo expone Rodríguez (2000).

Fiorenzo Alfieri (1995) también se pronuncia al respecto. Sus experiencias en el municipio de Torino modelan el diálogo entre los tiempos y espacios de la escuela con las “situaciones culturales” en el territorio. En la misma línea, Franco Frabboni (1995, citado por Martínez, 2010) propuso “casar” la escuela con el medio ambiente.

Igualmente, Paulo Freiré con su pensamiento crítico, a partir de su pedagogía emancipadora, inspira numerosos proyectos educativos en el mundo. Como secretario de educación de la ciudad de Sao Paulo entre 1989 y 1990, realizó una interesante gestión en la cual articuló los principios y las acciones que orientan la ciudad educadora. Su legado se materializó en políticas relacionadas con la formación permanente de maestros, ampliación de la cobertura, realización de una reforma curricular, e inserción de los contextos locales a partir del trabajo escolar y su participación en la comunidad (Freire, 2007).

Con los anteriores referentes se ha intentado plasmar los principios de la ciudad educadora; valga aclarar que van más allá de la enunciación de los contenidos, en el entendido de que la ciudad y la escuela tienen responsabilidades comunes que trascienden y se enmarcan en la necesidad, de formar ciudadanos. La escuela debe superar la idea obsoleta de institución de mera instrucción y preparación para el futuro, puesto que ella no es solo institución de preparación para la vida, esto es, para una profesión u oficio; es, sin ambages, una institución viva que debe ayudar a participar a sus alumnos en la vida de la ciudad (Puig, 1997).

La ciudad, como escenario que educa, ofrece a la escuela la oportunidad de aprender en ella, lo que significa apostarle a superar la enseñanza de lo social a espaldas de la ciudad; es conectar los saberes y experiencias cotidianas en el espacio vivido con el conocimiento escolar y el conocimiento científico. Es hacer de la ciudad un ambiente propicio para educar a los ciudadanos, para leer las formas urbanas, la configuración espacial; de ahí el requerimiento de que la ciudad sea fácilmente legible, en medio de su complejidad; interpretable y utilizable para toda clase de ciudadanos. Es verla como una escuela a cielo abierto (Pulgarín 2011). Se aprende del espacio donde se desarrolla la vida: el espacio familiar. En su seno, se establecen las primeras relaciones a nivel individual, los afectos cercanos y el espacio escolar, en el cual se desarrollan relaciones con los iguales. La ciudad, en cambio, se avista como otro espacio de aprendizaje, enseña las diferencias; en coherencia, la urbe es el espacio de convivencia con el otro (Moreno & Celly, 2011).

El reconocimiento del otro en la diferencia, la vinculación de la ciudad en el aprendizaje, la lectura comprensiva de las problemáticas y las dinámicas urbanas permiten fomentar la formación ciudadana y la construcción de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el sentido de pertenencia, claves para generar ambientes democráticos, y, de igual manera, favorecer la apropiación de conceptos propios del área de ciencias sociales.

La ciudad enseña, gracias a que es multifacética, diversa y compleja, lo que permite aprendizajes de todo tipo, no sólo en el ámbito del conocimiento científico, sino que

también posibilita que el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar dialoguen. El profesor Jaumé Martínez Bonafe (2010) define la ciudad como *currículum*. Esto es lo que dice:

[...] es producto pero también es proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber. La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías (p.531).

El currículo escolar, por su parte, ha permanecido tradicionalmente encerrado entre las paredes del aula, aislándose del entorno social y sus influjos. El currículo está quieto, es inerte, e ignora a los sujetos que se encuentran allí involucrados. A pesar de que la escuela no es el único agente formativo, sigue teniendo un papel protagónico; por ello, es indispensable pensar los contenidos escolares en relación con la formación de ciudadanos, los medios y las estrategias, entre las cuales se propone el fortalecimiento de las relaciones de la escuela con su entorno y con la ciudad.

### 2.3 La ciudad que se enseña en la escuela

*La ciudad se proyecta en el futuro y sueña  
haciendo referencia al repertorio simbólico y comunicativo existente.  
Las formas del sueño son las provenientes de su pasado...*  
Giandomenico Amendola (2000)

La escuela no ha sido ajena a la inclusión del entorno circundante como un contenido escolar ni ha desconocer el valor formativo que brinda la experiencia y la interacción social como posibilidad de conocimiento. La pedagogía clásica se ha acercado a estos asuntos. Prueba de ello son las obras de John Dewey (2004), Celestine Freinet (1976, 1994) y Johann Pestalozzi (2003), para citar algunos. Muy a pesar de la masificación y la estandarización de los sistemas educativos centrados en formar ciudadanos republicanos, las instituciones educativas se fueron alejando y relegando del contexto social como ámbito importante en la formación ciudadana. Particularmente, la ciudad, es objeto de estudio que cuenta con una larga y variada tradición en diferentes disciplinas científicas, especialmente

en la geografía que, sin duda, es la que mayor repercusión ha tenido en las aulas escolares en la enseñanza de las ciencias sociales, en especial, el paradigma geográfico regional francés que realiza una diferencia clásica del espacio, como rural y urbano, donde solo interesa el territorio y las características físicas.

Este paradigma hace énfasis en la especificidad de los espacios y persigue finalidades educativas que, para la época, se consideraron adecuadas en la formación de un determinado tipo de ciudadano en los Estados nacionales de finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX. La enseñanza de la geografía regional ha sido básicamente descriptiva y memorística; por eso, el rol protagónico del educando en la adquisición de aprendizaje se diluye.

El papel hegemónico del paradigma geográfico regional francés ha relegado otras posibilidades que incluso podrían enriquecer los currícula de ciencias sociales y, prácticamente, ha ignorado otras aportaciones de estudio del medio urbano procedentes de otros campos científicos, para citar, el sociológico, el antropológico, el económico, el ecológico, campos que tenían ya una larga trayectoria de tratamiento de este objeto de estudio (González, 2011).

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia se ha preocupado por abordar contenidos sin acudir a su problematización, muy a pesar de que los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales aboguen por preguntas problematizadoras de estructura abierta, flexible, integrada y en espiral (MEN, 2002).

Históricamente, se ha pretendido en nuestro país formar en la paz, formar en valores o formar el ciudadano nacional, pero, como lo plantea Gutiérrez (2012), se ha intentado formar un ciudadano que desconoce el componente territorial, en virtud de lo cual no se está formando un ciudadano que resignifica, arraigue crítica, dinámica y libremente al espacio geográfico, para así dotarlo de sentido y configurar el territorio. En este panorama, la ciudad, la enseñanza y el contexto social, no han sido problematizados como *currículum* en praxis y espacios que posibiliten formar otro tipo de ciudadano.



Indistintamente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, diversas ciencias sociales legaron problemáticas, conceptos, teorías y métodos que en mayor o menor medida han dejado su influencia en la escuela. Según Alderoquí & Villa (1998), en su extensa obra dedicada a la ciudad como objeto de estudio, existen cinco enfoques que abordamos a continuación:

1. *Enfoque morfológico*: el énfasis está puesto en la descripción de las formas constructivas y visibles, como las manzanas que rodean la escuela o la clasificación de los comercios del barrio o el tipo de edificación. Aquí los protagonistas son las casas, las escuelas, los parques, las calles, las iglesias, interesa el espacio geográfico en sus formas y en su representación. Las personas pueden o no aparecer o estar en un plano secundario.

El aporte del urbanista Kevin Lynch (1974) iniciado en su clásico texto *La imagen de la ciudad* ha sido clave para que este enfoque coadyuve en las representaciones espaciales de los niños y jóvenes, a través de su esquema vigente de crear sendas, bordes, hitos, nodos, mojones y distritos el cual busca realizar representaciones sencillas como los planos o un poco más complejas como las maquetas, lo que posibilita el manejo funcional de la escala, los puntos cardinales, coordenadas geográficas, ubicación y localización espacial.

2. *Enfoque histórico patrimonial*: el interés se centra en la concepción de ciudad como hecho cultural y constructo social; por tal motivo destaca no solo el aporte y el significado de las obras arquitectónicas, sino también, aquellos constructos que no lo son. Los temas de enseñanza se organizan a partir del relato de la biografía de la ciudad, la “vida” de sus edificios, sus personajes y sus habitantes.

La historia como disciplina social y sus vertientes: la historia oral, la historia de la vida cotidiana y la microhistoria, con ayuda de la antropología han brindado nuevas herramientas a la enseñanza de las ciencias sociales.

Entre los principales recursos que utiliza este enfoque, sobresalen los mapas y relatos de guías y maestros, centrado en la historia de los edificios y de los monumentos. Se complementa con las visitas a los lugares de la ciudad o el barrio y con fotografías actuales y antiguas. Este enfoque vela por un sujeto que busca la conservación del patrimonio y con este el legado histórico e identitario de la ciudad.

3. *El Enfoque ambiental:* llega a las aulas escolares en los últimos años producto del reciente interés por preservar los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente. La ciudad se presenta como una totalidad, bajo el modelo de un gran organismo alimentado por flujos procedentes de zonas inmediatas y mediatas (alimentos, energía, agua, materias primas, insumos, etc.) con procesos complejos para metabolizar lo recibido y con una producción de residuos (sólidos, líquidos y gaseosos) que deben ser eliminados.

Diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje se utilizan en este enfoque como los recorridos por la ciudad, la toma y comparación de fotografías, la lectura de noticias de diarios impresos, las entrevistas, etc. Habitualmente, la información se suele emplear para realizar carteleras, afiches y campañas ecológicas.

4. *Enfoque social:* varias ciencias sociales se acercan con sus conceptualizaciones a la escuela. Ejemplo de ellas: la antropología, la sociología y la economía, y comienza lentamente a reconocer los diferentes grupos sociales que habitan la ciudad. Las actividades productivas en la ciudad y la población son temáticas presentes en la enseñanza a partir de la definición misma de lo urbano que suele adoptarse: cuántas personas viven en la ciudad y a qué actividades se dedican es uno de los ejes preferidos por docentes y producciones editoriales, para caracterizar la especificidad de lo urbano.

Los recursos didácticos también son diversos, y se combinan procedimientos metodológicos tanto cuantitativos y cualitativos, entre los que se destacan tablas estadísticas, gráficos, mapas y planos, encuestas y entrevistas.

5. *El enfoque ciudadano como protagonista:* es el que propone secuencias de enseñanza centradas en el conocimiento y el ejercicio de los derechos de los ciudadanos; así mismo, en el funcionamiento de la ciudad (en su esfera política y administrativa).

Este enfoque es el que en los últimos años mayor influencia presenta en nuestro país. Puntualmente, se intenta materializar en el denominado *gobierno escolar*, que desafortunadamente, no posibilita formar ciudadanía activa y representativa ya que el rol político de los estudiantes simplemente se reduce a elegir y ser elegido y allí se invisibilizan las potencialidades del territorio y de la ciudad.

Cada uno de los anteriores enfoques contribuye a un acercamiento a este complejo objeto de estudio que es la ciudad, porque cada uno aporta su propia perspectiva, pero no es posible su comprensión total. Por ello, estimamos importante que la ciudad como contenido escolar debe estar presente a lo largo de todas las etapas educativas para construir saber escolar. Para lograrlo, es necesario recurrir a diversos tipos de fuentes y formas de conocimiento, acudiendo al saber científico y al saber cotidiano. Por lo dicho, la ciudad aparece como el espacio geográfico para ejercer la ciudadanía, pero no ha contado con un tratamiento especial dentro del *currículum* por diversas razones diversas entre las cuales se pueden citar:

- a. La tensión ineludible al momento de hacer de la ciudad un contenido escolar, en razón a la diferencia entre *la ciudad vivida* y *la ciudad objeto de conocimiento*. Con gran lentitud las ciencias sociales y su academicismo han intentado tomarse este espacio, y con gran dificultad se reconoce el valor de la experiencia como forma válida de conocimiento. La ciudad bien la podríamos leer a la manera de Eisner (1979) como *currículum* nulo.

De allí, la validez de nuestra propuesta didáctica que bebe, de un lado, de diversas formas de leer y entender la ciudad partiendo de representaciones iconográficas

provenientes de diferentes ciencias; del otro lado, de las posibilidades de construir conocimiento a partir de las vivencias de los mismos sujetos.

- b. Los modelos que han desarrollado las disciplinas sociales no permiten retomar las concepciones e ideas previas de los estudiantes; sin embargo, sí ofrecen un marco conceptual para interpretar las ciudades. Tampoco podemos caer en la ilusión de que los contenidos escolares se resuelven con un simple traslado de las ciencias sociales como disciplinas y ser llevadas a las aulas sin que haya un ejercicio de reflexión previo sobre lo que debe ser enseñado en el aula.
- c. Los docentes y estudiantes, por su parte, llegan con un caudal de información, producto de sus vivencias, y estas pueden ser un gran insumo para construir, en colaboración con las ciencias sociales, conocimiento escolar. Lo complejo es no caer en la trivialización. Por el hecho de que estos sujetos habitan la ciudad, se suele tener representaciones urbanas simples que requieren alto grado de problematización para ser comprendidas. Por consiguiente, es necesario incorporar contenidos y problemas de la ciudad en los programas escolares de todos los niveles. Así mismo, es imprescindible la elaboración de materiales de desarrollo curricular con información actualizada acerca de las problemáticas urbanas, que al tiempo que ofrezca sugerencias para el trabajo en el aula, sirva en la capacitación de los docentes (Alderoqui, 2002).
- d. Otro aspecto es el hecho de que las editoriales, productoras y distribuidores de libros de textos de ciencias sociales, en su afán de llegar a más mercados para incrementar sus ventas, optan por publicar libros que traten escalas geográficas globales, como los continentes y países, cambiando solo, entre un país y otro, los contenidos relacionados con la geografía y la historia nacional. Para el caso puntual nuestro, los textos escolares no tratan los departamentos, las subregiones, mucho menos los municipios y ciudades colombianas, lo que ahonda en el desconocimiento y la invisibilización de escalas geográficas más pequeñas y cercanas a lo que podríamos llamar la cotidianidad.





- e. Desde el siglo XIX, Pestalozzi proponía que los saberes se debían estructurar desde los más cercanos a los más lejanos. En la enseñanza de la geografía se ha tomado las escalas espaciales iniciando con la cuadra, el barrio, la ciudad, la región, el departamento, el país, el continente, el mundo. Hoy sabemos que ya no es universalmente válida la afirmación de que hay que conocer primero lo cercano y luego lo lejano, vinculado en términos de facilidad/dificultad, interesante/ aburrido, concreto/abstracto, particular/general. La vivencia o experiencia “cercana” se da con objetos cercanos y lejanos a la vez (Camillioni, 1993; Alderoqui & Villa, 1998).
- f. También es de notar que existe un cierto “conservadurismo” curricular, que imposibilita realizar reformas curriculares estructurales, que no solo se queden en lo prescrito, sino que trasciendan lo pedagógico y lo didáctico. Al parecer, la ciudad y su enseñanza no han sido abordadas sistemáticamente; la ciudad, de modo singular, no ha sido valorada como una realidad compleja y clave para ser enseñada y, a pesar de que las ciudades son dinámicas por naturaleza, como lo plantea Bernard (1979) la ciudad siempre está en proceso de hacerse; hay ruinas y construcciones esa dinámica no llega a las aulas escolares.

Igualmente, como lo señala Alderoquí (1994), en las propuestas curriculares la ciudad y el barrio son contenidos oficiales de los primeros grados, y, generalmente, se pierde la posibilidad de analizar la ciudad en su complejidad con alumnos mayores de 10 años).

Para el caso de la Educación Básica Secundaria, la enseñanza de la ciudad se ha centrado en tratar problemas de orden deductivo que desconoce las particularidades de cada ciudad; en muchos casos, su enseñanza se reduce a aprenderse de memoria las capitales; en otros, solo determinar las funciones de las mismas, sin establecer relaciones entre el espacio geográfico y los sujetos que lo habitan.

En una ciudad habitan varias ciudades a la vez y se hace complejo construir visiones de conjunto sobre la ciudad, por tal motivo, suele haber visiones restringidas del

propio barrio, sector o grupo social al cual se pertenece y de las instituciones con las cuales uno se relaciona. Lo dicho, hace difícil identificar las causas estructurales de los problemas y las dinámicas urbanas, razón por la cual se justifica enseñar la ciudad y hacer de este un contenido educativo, ya que posibilitaría realizar lecturas comprensivas a partir de los constructos disciplinares con sus conceptos y procedimientos, articulado el valor de la experiencia.

Alderoquí (2002) propone como finalidades, al hacer de la ciudad un objeto de enseñanza en la Educación Básica, las siguientes: contribuir a la formación del ciudadano para que actúe con eficacia en su ciudad, se sienta identificado colectivamente (escala nacional y local) y pueda imaginar escenarios de futuro; comprender la dinámica social y espacial que permita superar las visiones fragmentarias y casuísticas de los problemas urbanos.

Para hacer de la ciudad un contenido escolar, se debe considerar, de una parte, la interacción existente entre la realidad física, la forma, las estructuras, los objetos, los usos de la ciudad; de otra, leer las dinámicas que vivencian los sujetos con sus intereses, representaciones y significados. Y aunque la ciudad como contenido no es un problema ni asunto nuevo en la escuela, la transformación de las ciudades, sus nuevas y viejas problemáticas, las nuevas investigaciones de las ciencias sociales, las nuevas maneras de habitarla, las construcciones simbólicas que realizan los sujetos sobre el territorio, exigen problematizarla didácticamente de otra manera; en otras palabras, abordar didácticamente la ciudad ofrece posibilidades de comprender críticamente la realidad social y generar posibilidades de transformación del entorno ciudadano.

## 2.4 La ciudad, el *currículum* y la formación ciudadana

*Toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de mundo.*

Paulo Freire

Atendiendo a este epígrafe de Freire, que podríamos igualmente interpretarlo como: a todo proceso formativo le subyace una concepción de hombre y sociedad, estimamos pertinente cuestionarnos de entrada: ¿qué incidencia presenta en la formación ciudadana entender la ciudad como *currículum*? El intento por acercarnos a la respuesta de este interrogante, será el movilizador de las siguientes líneas.

La ciudad es el escenario ecológico y social donde los sujetos hemos de ser y hacernos ciudadanos. Como ya lo hemos esbozado, siguiendo a Jaume Trilla (1993), la ciudad es agente (se aprende de la ciudad), medio o contexto (se aprende en la ciudad) y contenido escolar (se aprende sobre la ciudad). Aprender la ciudad es, finalmente, aprender a participar en su construcción.

El ideal de formación ciudadana, en buena parte de su historicidad, ha sido asunto de determinados entes e instituciones, pero, a partir del siglo XIX y principios del XX, con la aparición del Estado Moderno y la necesidad de educar a las masas, se convierte en un asunto central del Estado. Mientras la educación fue cuestión de élites, tales restricciones fueron relativamente fáciles de mantener; con la educación de masas, el control de la educación pasa a constituir objeto de regulación estatal (Kemmis, 1993).

En este contexto emerge el *currículum* tradicional y prescrito, entendido como los planes que deben ser enseñados. Finalmente, representa la versión escolar de determinados modelos de cultura “lo que es valioso y debe ser enseñado y aprendido, y también la forma concreta en que el conocimiento es organizado y tornado accesible a los estudiantes, facilitando sus aprendizajes” (Escudero, 2002: 144).

En sentido restringido, según Young (citado por Bolívar) *currículum* es

El modo como el conocimiento es seleccionado y organizado en materias y campos con propósitos educativos; más ampliamente, es un modo de plantear cuestiones sobre cómo las ideas sobre conocimiento y enseñanza están unidas a propósitos educativos particulares y además, de ideas sobre la sociedad y el tipo de ciudadanos y padres que deseamos que la gente joven llegue a ser (2008:133).

En el *currículum* no solo están inmersos los contenidos y áreas del saber, sino la reflexión misma de cómo esos saberes llegan a la escuela. Cuestionamiento importante en este trabajo es intentar develar, en la enseñanza de la ciudad, ¿qué intereses se tejen en la enseñanza de la ciudad? ¿por qué históricamente ha primado el enfoque academicista, invisibilizándose otras visiones?

En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales su *currículum*, de manera especial, ha estado cargado de un alto grado de “ideologización estatal”, pues en este se resalta a los héroes, a los próceres, a las batallas, la cronología, etcétera. Es decir, las ciencias sociales se han enseñado desde el esquema de vencedores y vencidos y se pretende favorecer la formación de valores determinados y una identidad nacional a través de los símbolos patrios, las gestas de la independencia, entre otros. Así, se busca la formación de un ciudadano republicano. Esta tendencia decimonónica patriótica de la historia persiste y por ello la mayoría de los estudiantes tienen una visión de la sociedad, estática, fragmentada, dogmática, estrecha y acabada.

Temáticamente, la formación ciudadana se ha centrado en la educación cívica, la formación en valores, la educación para la ciudadanía y la democracia, el patriotismo, la equidad, el multiculturalismo, la diversidad, la convivencia, los derechos humanos, los deberes y derechos, y la participación en el marco de la globalización; en suma, ciudadanos políticos y sociales, tradicionales, clásicos y útiles al proyecto político vigente (Gutiérrez, 2012:30). De igual modo, la formación ciudadana ha estado al servicio de gobiernos totalitarios, socialistas, liberales, clericales, plutocráticos, tecnocráticos, oligárquicos. Este concepto ha posibilitado, de un lado, que la escolarización haya constituido un medio para la ilustración y el desarrollo del individuo y, de otro lado, lo ha sido para lograr propósitos del Estado. (Kemmis, 1993).

Desde la misma óptica, Alejandro Pimienta (2012) manifiesta que la formación ciudadana es el proceso de constitución del ciudadano bajo ciertos ideales dados por el proyecto político. En este escenario ponemos de ejemplo los proyectos de gobierno de las últimas administraciones en la ciudad; es decir, los de Sergio Fajardo (2004-2007) y Alonso Salazar (2008-2011) denominado “Medellín la más educada”.

En la formación ciudadana sigue primando la educación formal como la manera más efectiva de materializar sus fines, y, para ello, se crearon especialmente los estándares de competencias ciudadanas que se presentan en varias etapas del sistema educativo colombiano, pero, en esencia el asunto se ha quedado en el plano deontológico, ya que poco trasciende en las realidades socioculturales de los ciudadanos.

De manera singular, la formación ciudadana en las aulas escolares continúa presentando la variable del contenido que ha de ser aprendido especialmente de manera memorística, destacando temáticas importantes como la constitución política, los deberes y derechos humanos, las formas de solucionar los problemas sociales, las formas de participación ciudadana; pero estas se encuentran totalmente descontextualizadas de las posibilidades de transformar los espacios circundantes de los estudiantes. Se quedan en la teoría bancaria que sabiamente modeló Paulo Freire (1980) en su pedagogía del oprimido.

En la escuela se reproduce el modelo de la democracia representativa, la postura se centra solo en elegir y en pocos casos en ser elegido, relegando la posibilidad de instaurar una democracia participativa, donde todos somos responsables de manera directa de nuestra sociedad. Como lo expresa Pimienta (2012):

Los énfasis de la educación ciudadana en la escuela...se parte de asumir al ciudadano como individuo que pertenece a una sociedad; se define como la finalidad superior hacer de estos seres humanos ciudadanos responsables, es decir, competentes, cívicos, democráticos, participativos y responsables colectivamente; su fin último son los buenos ciudadanos, es decir, ciudadanos clásicos, de corte republicano, sin aludir al contexto plural y diverso en que se forman, ni al proyecto político en que están inmersos y, por tanto, determinando así, en forma aparentemente inocente, la política pública educativa orientadora del sistema educativo vigente (p.146).

En el *currículum*, al ser un escenario de tensiones y contrastes, se origina relaciones de poder y habitualmente los grupos hegemónicos se imponen y desean tener poder definitorio sobre el tipo de ciudadano a formar en un tiempo y sociedad determinada. Es pertinente plantearnos algunos cuestionamientos: ¿por qué las enunciaciones referentes a la formación ciudadana han sido de carácter vertical, especialmente, provenientes de instituciones estatales?, ¿qué pasa con la posibilidad de involucrar la horizontalidad en la formación ciudadana?, ¿la legislación impuesta por el Estado, por sí misma genera transformaciones?, ¿se nos ha preguntado a los docentes que tipo de ciudadanos debemos formar?, si la democracia se cimienta en la participación, ¿porqué no se le posibilita a la Escuela que piense no solo su institución, sino también su ideal de formación ciudadana?, ¿por qué no pensar la escuela de cara a la ciudad?, ¿Por qué parece que se dan unas lógicas en las regiones, localidades y ciudades, y otras muy diferentes en la órbita nacional?

Estos interrogantes demandan otros tiempos y espacios para resolverlos; no obstante, queda esbozada la necesidad de que los sujetos inmersos, especialmente en procesos educativos, sean escuchados y sean partícipes de la construcción de sociedad que desean, ya que habitualmente se ha considerado que plantear los fines educativos en diferentes legislaciones, de entrada avizora éxitos educativos. Esto no es tan simple en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en razón a que ya existe una gran diferencia entre la intencionalidad y la realidad, y entre la teoría y la práctica.

Por ello, la formación ciudadana debería articular lo teórico y lo práctico, lo ideal y lo real, porque permitiría que el aprendizaje fuera significativo en la medida que se articule con lo cercano, lo propio, lo cotidiano, lo conocido, lo local; la misma ciudad. Desde esta perspectiva, la educación tendría que dejar de ser la vía para la afirmación y reproducción del orden social y, en cambio, ser una posibilidad para conocer y explicar la realidad desde los propios sujetos, así como para proponer acciones que contribuyan en la transformación de problemas y dificultades, que remuevan estructuras de injusticia e inequidad (Pimienta, 2005).

De allí, la validez de que los docentes intervengan de manera significativa en la construcción curricular y en el ideal de ciudadanos que quieren formar. Stenhouse (1996) considera que los profesores deben participar en la construcción de una tradición de investigación que es accesible a los profesores y alimenta la enseñanza si la educación ha de ser mejorada. Aquí proponemos un *currículum* de carácter crítico, en el que se permee y se cuestionen los postulados pedagógicos y didácticos.

El ciudadano contemporáneo vivencia serias tensiones entre lo global y lo local, el individuo y la sociedad, la identidad y la diferencia, la riqueza y la pobreza, la formación y la escolarización, lo natural y lo cultural, lo subjetivo y lo objetivo, el conocimiento y la experiencia, la ciencia y el saber, la cognición y la emoción, el poder y la dignidad humana. Pero, todos estos son cuestionamientos dicotómicos herederos de la racionalidad occidental que en su afán academicista, positivista, ha relegado al hombre y el valor de su experiencia y su cotidianidad.

Este proyecto de investigación pretende estudiar la ciudad como proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber (Martínez, 2010). Expresándolo de otro modo, la formación ciudadana y el *currículum* de la ciudad no son conceptos que se limiten a aspectos escolares, a pesar de que la modernidad ha intentado encerrarlos entre las cuatro paredes del aula, porque la escuela es solo un componente de la sociedad, y aunque la mayoría ciudadanos pasan por ella, no todas las personas en todas las etapas de su vida se encuentran en la escuela. Resulta, entonces, irrefutable, que la formación ciudadana y la ciudad como *currículum* desbordan el espacio escolar y en la actualidad ello se hace más evidente. Estamos obligados a sacar la ciudad del reducto escolar, para abrirlo a otras escalas.

Preguntarnos por el *currículum* implica comprender el tipo de ciudadanos que deseamos formar; posibilita *pensar y develar* los contextos sociales, políticos e ideológicos que subyacen en las propuestas curriculares y en las prácticas escolares; cuestionar su propia legitimidad y quién deba ser la instancia última de decisión. A partir de allí, podremos plantearnos los siguientes interrogantes: ¿queremos una educación que nos

induzca a pensarnos como súbditos o como ciudadanos?, ¿estamos formando ciudadanos o consumidores?, ¿ambicionamos una educación profesional que sirva a las clases dirigentes para profundizar la diferencia de clase, género y status o, al contrario, que actúe como un arma fundamental en la defensa del sistema democrático de gobierno?, ¿qué tipo de conocimientos o saberes deben ser seleccionados para responder a determinada finalidad?, ¿qué tipo de contenidos o conocimientos son más válidos que otros?, ¿qué contenidos se deben visibilizar y cuáles invisibilizar?, ¿hasta qué punto la legislación educativa modifica las prácticas?, ¿las prácticas por sí solas transforman las realidades educativas?, ¿quién selecciona los contenidos?, ¿quiénes seleccionan los contenidos y cómo nos afecta este tipo de decisiones?, ¿cómo podemos los docentes construir *currículum*?, ¿deseamos currícula generales y de alcance nacional que se funden en el acatamiento mecánico de normas y reglas dictadas por las burocracias educativas estatales o currícula más flexibles que toque a los sujetos en contexto?, ¿es posible reflexionar y propiciar espacios para entender la ciudad como *currículum*?

Como se observa, el *currículum* va más allá de los lineamientos y estándares curriculares; desborda las posibilidades de los planes de área y planes de curso, de manera que se convierte en una plataforma conceptual para analizar, deliberar y consensuar cuál es y debe ser la educación ofrecida, y los medios y formas a emplear para lograrlo.

El *currículum* se refiere a todo ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive su experiencia escolar. El *currículum* es, por un lado, un ámbito de la realidad educativa, objeto de una práctica profesional y una experiencia escolar; y por otro, un espacio o campo que es objeto de elaboración teórica e investigación (Bolívar, 2008). Como campo de reflexión teórica e investigación el *currículum* puede ayudarnos a comprender que la formación ciudadana, en su sentido más básico, está pensada en la necesidad de vivir juntos en sociedad, que permita la cohesión social, que permita aprender a participar responsablemente y que respalde en el respeto de los derechos humanos (MEN, 2004). Igualmente, la formación ciudadana, debe propiciar una experiencia social y cultural que nos posibilite desarrollar la personalidad (de una manera crítica y responsable); así mismo, reconocer y aceptar a los demás en la diferencia; asumir A la par, el *currículum*



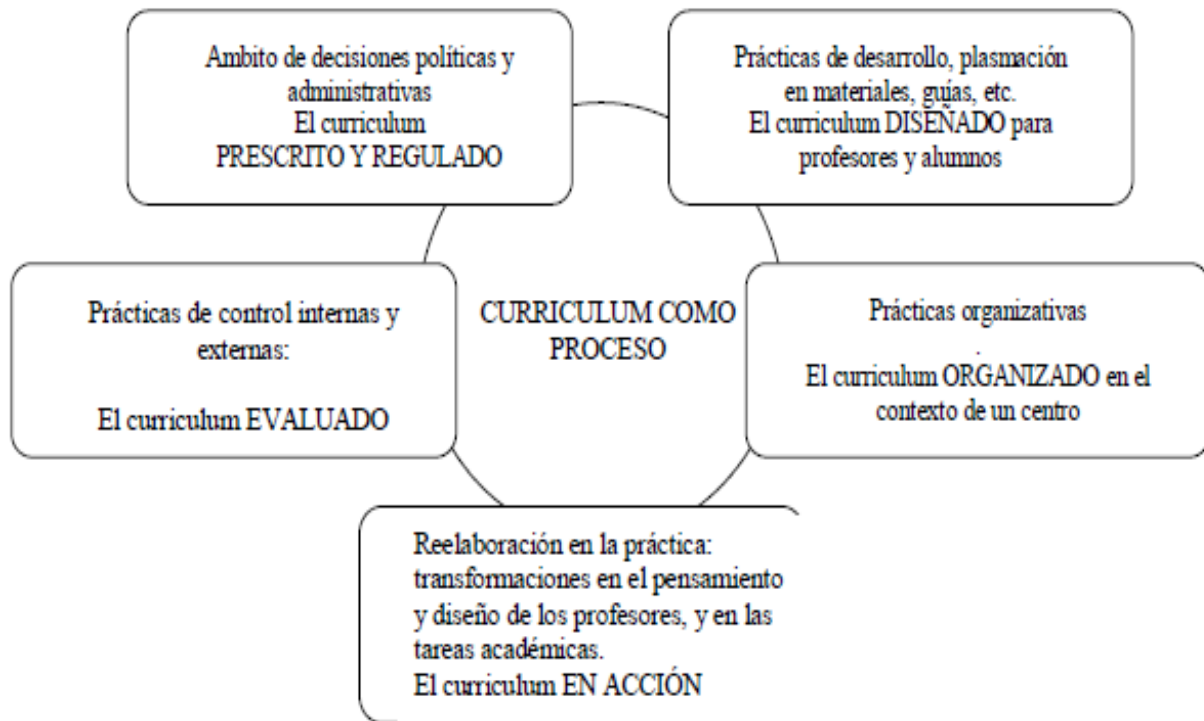
nos invita a problematizar, mediante la asunción de una postura crítica, las políticas relacionadas con la formación ciudadana que promueven en nuestro país el modelamiento de comportamientos y conductas sin conciencia política (Pimienta, 2012).

Hacer de la ciudad objeto de estudio, posibilitará la integración curricular de varias áreas del saber científico, con el saber experiencial; propiciará el diálogo entre los docentes con otros científicos sociales y naturales; la investigación podrá ser la base de la enseñanza; facilitará la lectura contextualizada y comprensiva de la ciudad; el aprendizaje será significativo y se formarán sujetos sociales capaces de reflexionar su entorno para ayudar a su transformación.

Numerosas instituciones, organismos y empresas, gubernamentales o no, deberían acercarse a la ciudad y pensar que estas también tienen una “función educadora” y una responsabilidad social. La ciudad, la localidad, el barrio, es ese espacio primigenio que debemos conocer y redimensionar, porque a la hora de la verdad es el espacio geográfico en el que todos vivimos. Muy a pesar de nuestras diferencias y como lo planteaba Gabriel García Márquez: “no tenemos otro mundo al que nos podamos mudar”. Por lo tanto, necesitamos estrechar lazos de convivencia que nos posibilite vivir mejor y hacer de nuestro espacio cotidiano un lugar donde germine la esperanza y la vida.

## **2.5 El *currículum* como praxis**

El profesor Gimeno Sacristán en su prolífica trayectoria entiende el *currículum* como praxis, como proceso. Especialmente en sus escritos *El currículum una reflexión sobre la práctica* (1994), *Comprender y transformar la enseñanza* (2008) y en *Saberes e incertidumbres del currículum* (2010) se puede evidenciar de una manera más clara su concepción de *currículum*. Siguiendo a Joseph Schwab (1986) manifiesta que existe un *currículum* prescrito y regulado, un *currículum* diseñado para profesores y alumnos, un *currículum* organizado en el contexto de un centro o institución educativa, un *currículum* en acción y un *currículum* evaluado (figura 2).



**Figura 2.** *El currículum como proceso.* Adaptado de: José Gimeno Sacristán & Ángel Ignacio Pérez Gómez (2008).

Entendemos el *currículum* como la posibilidad de revisar de manera integral y holística diversos discursos y prácticas de diferente índole que se enmarcan en el plano ideológico, político, burocrático, económico, social. Cada uno de esos componentes, que a la vez son autónomos e interdependientes, van teniendo sus repercusiones en mayor o menor medida en la acción pedagógica.

Schubert (1986) ha indicado que el campo del *currículum* no es solamente un cuerpo de conocimientos, sino que es una dispersa y trabada organización social. Por ello, entendemos el *currículum* como praxis, donde muchos tipos de acciones intervienen en su configuración. Como lo señala Walker (1973, citado por Gimeno, 1994):

Los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las que el currículum es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado,

defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor, etc. (p.23).

En la misma línea el profesor Sacristán expresa que

El *currículum* es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido (p.119).

Entendemos el *currículum* como un proceso y un espacio en el que se conjuga la teoría y la práctica. Por ejemplo: las decisiones políticas, los exámenes de Estado, los decretos salariales de los docentes, las reformas curriculares, la formación de los maestros, la influencia del mundo empresarial, las elecciones curriculares de las casas editoriales, la misión y visión institucional, para citar algunas. Tienen influencia en la escuela, allí se generan las contradicciones, las resistencias, las sumisiones, todas las relaciones de poder que subyacen en el universo educativo.

Contenidos y experiencia no se pueden separar y tampoco las condiciones de la misma (Gimeno, 1994). Habitualmente, las decisiones curriculares no son competencia de los profesores; son responsabilidad de la administración; y la incomunicación sumada a las relaciones verticales y autoritarias han imposibilitado ese diálogo. Además, históricamente se ha estimado que la prescripción curricular o la ya clásica expresión, *renovación curricular*, por sí misma va a mejorar los procesos educativos. El abandono de la práctica por parte del Estado, es notorio, y por ello la posición más facilista de los gobiernos de turno es responsabilizar del fracaso escolar a los maestros,

Si el *currículum* es un objeto en construcción cuya entidad depende del proceso mismo, es preciso ver las instancias que lo definen, hay que analizar los fenómenos educativos en su plena complejidad. Por ello, es importante comprender cada uno de las instancias que definen y determinan el *currículum*, particularmente, visibilizando,

analizando y valorando las posibilidades de la ciudad como *currículum en praxis* y espacio para la formación ciudadana.

Partimos del principio de que el *currículum* es un proceso complejo; por esto, se hace necesario abordar cada uno de sus elementos e intentar generar reflexiones holísticas e integradas que, en mayor o menor medida, posibilitará comprender los fenómenos educativos.

En nuestro caso, intentamos que la ciudad sea valorada como *currículum en praxis* y espacio de formación ciudadana desde la escuela. Si la ciudad se hace *currículum* como praxis, será viable mejorar la comprensión de la realidad, desarrollar mayores sentidos de pertenencia, visibilizar las múltiples prácticas sociales, formar en ciudadanía y hacer emerger concepciones renovadas acerca de la misma (Pulgarín, 2011).

La lectura comprensiva y contextualizada de la ciudad por parte de los actores sociales que interactúan y viven en ella, es una necesidad de los ciudadanos que requieren elementos para enfrentarse a los procesos de globalización, que en últimas también, se localiza en algún lugar. Debemos tener una mirada crítica y reflexiva frente a las tendencias homogenizantes, partiendo de valorar la importancia de la identidad local.

En definitiva, abordar la ciudad como *currículum en praxis* debe permitir el aprovechamiento de las oportunidades de la cotidianidad en la ciudad, y pensar y demandar la gestión y la planificación más conveniente, es decir, disponer de criterios que permitan opinar y participar de diferentes modos en el marco de la pluralidad, la igualdad y la justicia, y así romper con el viejo esquema de formar ciudadanos jurídicos. Recordemos que el ciudadano es, ante todo, quien se expresa políticamente y se construye y deconstruye día a día, a partir de la convivencia con los demás, y quien es consciente de que es un ser político que debe transformar su espacio geográfico, la ciudad y su realidad socio-cultural para hacerse sujeto social.

### 3. Ruta Metodológica:

#### 3.1. Postura teórica

Este trabajo ha sido realizado desde el enfoque cualitativo, pues la naturaleza del mismo parte del principio de que el conocimiento es un acto de comprensión, que se da en un contexto experiencial, donde los sujetos son portadores y constructores de saber. Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados, sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos de personas (Pérez, 2008:120).

El paradigma ha de ser el crítico social, por cuanto consideramos que el conocimiento es un acto de construcción. Es así que proyectamos realizar una crítica constructiva a la racionalidad occidental que en su afán de “objetivizar” el mundo ha privilegiado el conocimiento científico positivista y cartesiano y ha invisibilizado otras formas de saber, como en nuestro objeto de estudio, la experiencia de ciudad.

En esta misma línea, nuestro tipo de estudio es interpretativo, porque nos interesa construir conocimiento a partir de las experiencias y vivencias de ciudad de los educandos: sus voces, sus metáforas, sus relatos, sus representaciones, van a ser valoradas como productos que serán analizados a la luz del sentido y el significado.

Esbozado lo anterior estimamos que el método que mejor se relaciona con nuestro problema de investigación y nuestros objetivos es la Investigación-Acción (I-A) que según Shirley Grundy, consiste en una serie de “momentos” que se relacionan de manera recíproca. El proyecto de IA incorpora al mismo ciclo momentos de planificación, acción, observación y reflexión (1998: 209).

A través de la I-A los profesores transforman el escenario de aprendizaje (*currículum*, didáctica y clima de la escuela) en uno que capacite a los alumnos para descubrir y desarrollar por si mismos su poder y sus capacidades. La Investigación-acción posibilita la comprensión y materialización de los procesos curriculares y la mejora de la

calidad en los contextos escolares, ayuda a resolver los problemas cotidianos e inmediatos de los profesores en ejercicio y los orienta a actuar de una manera reflexiva y autónoma (Pérez, 2008: 426).

Hemos tomado como referente conceptual y metodológico para nuestro ejercicio investigativo el *currículum* como praxis o proceso, por cuanto se trata de un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo.

El *currículum* como praxis o proceso posibilita en los docentes reflexionar los fenómenos educativos de manera integral. No basta con realizar propuestas de orden teórico sobre los objetos de estudio, como en nuestro caso la ciudad como espacio para la formación ciudadana y *currículum* como praxis, como tampoco es suficiente con realizar proyectos curriculares, unidades didácticas y estrategias metodológicas, carentes en muchos casos de soportes teóricos críticos y contextuales. Es por ello que intentamos relacionar teorías y prácticas.

Partimos de la premisa de que *el currículum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal*. Esto significa que se debe estudiar en relación con las condiciones históricas y sociales en las que se producen sus diversas realizaciones concretas, en el intento por resolver el planteamiento abordado por Stenhouse: el desequilibrio entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestros intentos de operativizarlos. (Kemmis, 1993).

### **3.2. Participantes y Contextos**

El Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo está ubicado en la comuna 7 de la ciudad de Medellín, en el sector de Robledo. Es de carácter oficial y ofrece los grados de la Educación Básica Secundaria y Media, es decir de grado 6° a 11°. Gradúa bachilleres técnicos especializados en: sistemas, fundición, mecánica automotriz, dibujo técnico, mecánica industrial, metalistería y electricidad.

La población que participó fueron estudiantes del grado 9° (grupos 9°-7, 9°-8 y 9°9), en el año 2013, y con un total de 113 educandos. En el año 2014 fueron estudiantes del grado décimo (grupos 10°-1, 10°-2, 10°-3, 10°-4, 10°-5, 10°-6, 10°-7, 10°-8), con un total de 306 participantes. Este trabajo se realizó en las clases de Ciencias sociales, como se ha mencionado, partimos del principio de investigar en contexto, a partir de la reflexión sobre nuestra praxis. Los estudiantes fueron parte activa en este proceso; ellos son valorados como sujetos de saber, que construirán saber escolar, a partir de sus saberes experienciales y la adquisición de saberes científicos.

Los estudiantes viven en diferentes zonas y barrios de la ciudad, y la mayoría pertenece a los estratos uno, dos y tres. Nuestra población educativa pertenece, especialmente a los barrios Robledo, La Floresta, Castilla, Córdoba, 12 de Octubre, La América. Aunque es una institución situada en el casco urbano, asisten estudiantes de corregimientos como Santa Elena y San Cristóbal y municipios cercanos del área metropolitana como Bello, Copacabana e Itagüí. El Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo (ITIPB) comparte sus instalaciones con la Institución Universitaria Pascual Bravo, lo que hace que ocupen ese espacio más estudiantes de múltiples contextos.

Puntualmente, los estudiantes realizaron diferentes actividades partiendo del contexto local, especialmente sus barrios, y, de manera gradual, nos acercamos a la ciudad como totalidad. Las edades de los educandos oscilan entre los 13 y 16 años de edad. Cabe indicar que en dos capítulos son claves las voces de los estudiantes, por cuanto ejecutaron algunas estrategias didácticas de una manera vivencial. Los resultados de las experiencias aparecen narradas en primera persona.

En esta misma dirección, el docente hace parte de este proceso, puesto que trabaja simultáneamente en varios frentes: planifica, diseña, observa, ejecuta, sistematiza, evalúa, reflexiona. Es un investigador que participa en el desarrollo del conocimiento como una acción social y política, en un intento por relacionar teoría y práctica, docencia e investigación, saber académico y saber escolar, la ciudad y la escuela.

Vale advertir que buscamos más los procesos que los productos; por ello, a partir de diferentes experiencias curriculares, se muestran las potencialidades educativas que posee la ciudad como espacio de interacción que posibilita la articulación de saberes.

En este escrito somos respetuosos con los pensamientos de los educandos, y abogando por un criterio ético, se cuenta con los permisos institucionales y de cada uno de los estudiantes que participaron y expresaron sus reflexiones.

### **3.3 Fases, técnicas e instrumentos de recolección de la información**

De manera panorámica, nos acercamos a las fases que incidirán en nuestras técnicas e instrumentos, en el desarrollo de la investigación.

Fase 1: ***currículum prescrito***: aquí el interés se centra en identificar y valorar la ciudad como contenido escolar en la legislación educativa, particularmente, los estándares curriculares y los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. La técnica es el análisis documental y el instrumento las fichas temáticas que se sintetizan finalmente en tablas que posibilitan unas conclusiones parciales.

Fase 2: ***currículum diseñado a los profesores***: en esta fase se revisan las implicaciones de algunas políticas de ciudad, como *Medellín la más educada* y el *Programa salidas que enseñan ciudad*, que se relacionan con la formación ciudadana, de un lado; se analiza el papel que desempeñan los textos escolares y los grupos editoriales en la invisibilización de la ciudad como contenido escolar, del otro. La técnica es el análisis documental y, el instrumento, una ficha documental.

Fase 3: ***currículum organizado en los centros educativos***: en esta fase se analiza dos documentos institucionales: el Plan de Área de Ciencias Sociales y el PEI del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, en aras de identificar cuál es el tratamiento que se le da la ciudad como contenido escolar, y reconocer la relación de nuestra institución educativa con la ciudad. Como técnica se utiliza el análisis del discurso apoyado en una tabla del



texto documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo, del profesor Tomaz Tadeu da Silva (1999) que nos permiten reconocer las teorías curriculares a las que se adscriben los dos textos que se revisan.

Fase 4: *el currículum en acción*: Se generaron tres estrategias didácticas que se aplicaron y ejecutaron en el aula. La técnica que se utilizó fue la planeación didáctica y los instrumentos fueron las unidades didácticas y los diarios de campo del docente y el observador (docente en formación) no participante. Igualmente, los productos arrojados por los estudiantes también fueron materia de análisis. A partir de allí, se elaboraron unas conclusiones que posibiliten hacer de la ciudad *currículum* como praxis.

Fase 5 *el currículum evaluado*: El interés se centra en percibir los aprendizajes de los estudiantes y las nuevas herramientas conceptuales y vivenciales que poseen para comprender las dinámicas urbanas. La técnica nuevamente es el análisis documental de los productos de los educandos (mapas mentales, planos de los barrios, escritos y metáforas) y de las autoevaluaciones que realizaron los mismos estudiantes en aras de dar un tratamiento vivencial de la información.

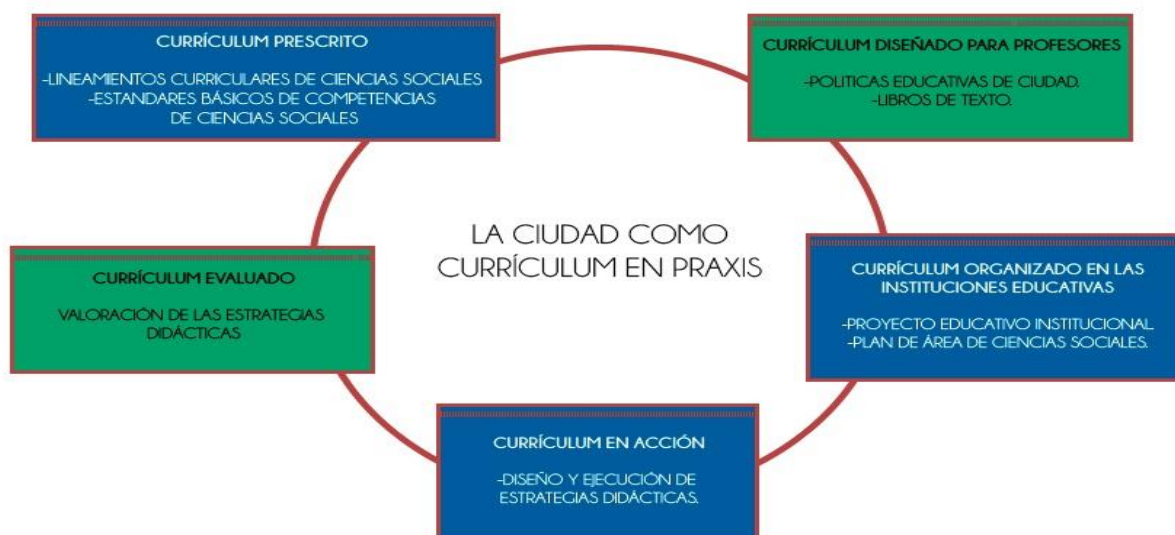
Fase 6 *elaboración de las conclusiones y recomendaciones*. A partir de las diversas conclusiones generadas en las fases anteriores y de la reflexión sobre diversos textos y artículos que abordan la ciudad como contenido escolar, se plantean unas recomendaciones generales que posibiliten hacer de la ciudad el *currículum* como praxis y, por ende, un aporte a la didáctica de las ciencias sociales.

Como se puede apreciar, nuestras principales técnicas son dos: de un lado, el análisis documental que está presente en todas las fases anteriores, y del otro, la planeación educativa, especialmente en la fase 4 donde se diseñó e implementó tres estrategias para hacer de la ciudad *currículum* y espacio para la formación ciudadana.

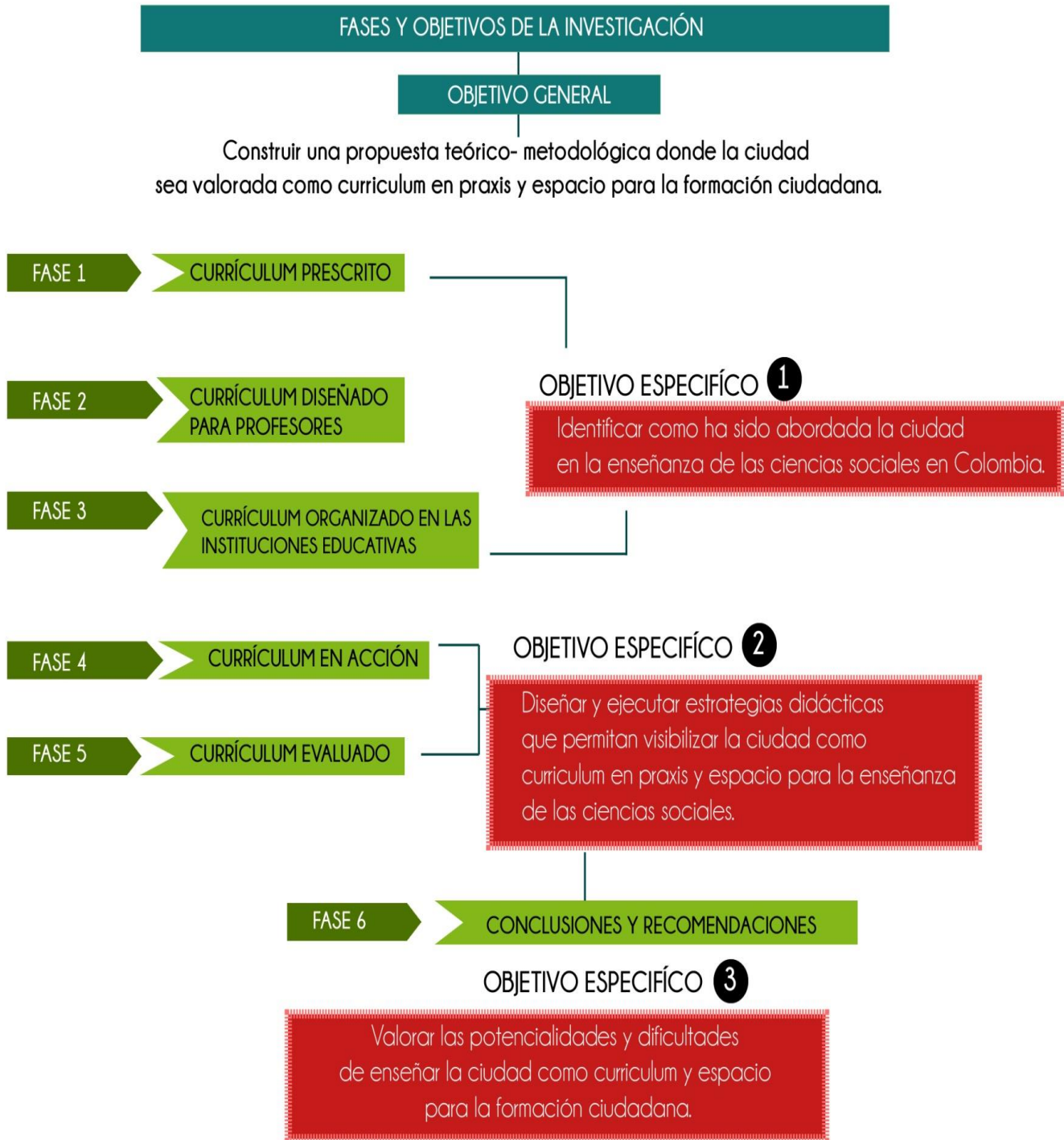
Ambas técnicas se encuentran en sintonía, puesto que no pretendemos solo quedarnos en la reflexión teórica o en la exposición de cómo se encuentra la ciudad en el

currículo de ciencias sociales colombiano, sino que proponemos posibles rutas de trabajo que pueden llevarse a los planteles educativos. La investigación-acción influyó todo nuestro trabajo, en nuestra intención de unir teorías y prácticas, investigación y docencia, ciudad y escuela.

Para finalizar este aparte, procuramos que las figuras que se anexan a continuación ayuden en la comprensión de la complejidad que reviste valorar la ciudad como *currículum* en praxis (figura 2) y las fases y su correlación con los objetivos de esta investigación (figura 3)



**Figura 2** La ciudad como currículum en praxis. Adaptación propia siguiendo a José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (2008) *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata



**Figura 3. Fases y Objetivos de la Investigación. Elaboración propia**



#### 4. Currículum Prescrito

*“El interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico. (Grundy, 1998:29)*

El *currículum* prescrito lo integran todas las disposiciones de carácter legal, jurídico y normativo que determinan el funcionamiento del sistema educativo. Puntualmente, en el contexto colombiano la educación es regulada por la Constitución Política de la República Colombia de 1991 donde se estipula que la educación es un derecho (Art. 67) y es desarrollado en la Ley General de Educación de 1994 donde se esboza los fines de la educación colombiana (Art. 5), las áreas obligatorias y fundamentales (Art. 23 y 31) las directrices curriculares (Art. 76-79), basamento que soportan los Estándares Básicos de Competencia y los Lineamientos Curriculares para la Educación Básica y Media.

En este apartado no pretendemos realizar una investigación de la legislación colombiana, ni un estudio exhaustivo de una investigación documental “formal” de análisis de texto, queremos acercarnos a las alusiones que se esbozan en materia curricular a nuestro objeto de estudio, la ciudad y su tratamiento como contenido escolar, especialmente, para la Educación Básica Secundaria.

Para ello, construiremos fichas temáticas que serán el punto de partida para plasmar la información obtenida en tablas que nos permitirán hacer lecturas e interpretaciones, para identificar cómo abordada la ciudad como contenido escolar en el *currículum* prescrito colombiano. Particularmente, nos centraremos en los Lineamientos curriculares del área de ciencias sociales LCCS (MEN, 2002) y los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales EBCCS (MEN, 2004).

#### 4.1 Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales

Los lineamientos curriculares de las áreas fundamentales fueron creados en atención al artículo 78 de la Ley General de Educación de 1993 en la cual se estipula que: “El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal, establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, atendiendo igualmente, al artículo 148 de la misma ley. Como se esboza en la introducción del ministro de la época con esta publicación se completaba la serie de los lineamientos curriculares. (MEN, 2002:9), la cual tardo más de 8 años en materializarse, después de constituida la Ley General de Educación.

Lo anterior, guarda relación con el hecho de que el área de las ciencias sociales posee un alto carácter ideológico, porque en estas disciplinas subyace el tipo de ciudadano que se pretende formar en la educación formal sin olvidar que también se pueden presentar fuertes disensos durante el proceso educativo.

El *currículum* es una prescripción socialmente construida. El *currículum* escolar es un artefacto social, concebido y elaborado con propósitos humanos deliberados. Es una suprema paradoja, por lo tanto, que en muchas descripciones de la enseñanza, el *currículum* escrito, la más notoria de las construcciones sociales, haya sido tratado como un elemento “previamente dado” (Goodson, 2003:41)

Los LCCS es una propuesta que pretendió ser un referente en materia educativa y curricular en Colombia que se construyó desde un enfoque problémico, donde existen ocho ejes generadores y cada uno de ellos tiene una pregunta problematizadora por grado. Cada pregunta enuncia una serie de ámbitos conceptuales y competencias, a través de una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral. (MEN, 2003:16)

Los ejes generadores clarifican y organizan el trabajo académico, debido a que permiten optimizar y potenciar las tareas que debían afrontar los estudiantes y profesores. Además, se caracterizan por ser una selección o agrupación temática importante que se ha

hecho realidad social pasada-presente, en torno al cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina (MEN, 2002:57). Un ejemplo de ello, es el eje N° 8 titulado *conflicto y cambio social*, aglutinando disciplinas como la ciencia política, historia, derecho, sociología y geografía.

Por su parte, las preguntas problematizadoras, buscan fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase, ayudan a limitar y estructurar los ejes generadores, facilitan la integración disciplinar; puertas a nuevas preguntas, permiten que las y los estudiantes adopten y construyan conocimientos más complejos, facilitan el ingreso de temas nunca antes abordados o sencillamente relegados por no corresponder claramente a ninguna asignatura, posibilitan los desequilibrios cognitivos y promueven una evaluación integral (MEN, 2002:61).

Los ámbitos conceptuales corresponden a la dimensión donde se agruparan varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, que ayudaran a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras, por ejemplo, el ámbito conceptual *recurso* es clave en la economía, poder en ciencias políticas, espacio en geografía, etc.

Del cuadro 2 se derivarán nuestras primeras reflexiones sobre los LCCS en el cual es evidente que en los primeros grados de escolaridad, la ciudad y el barrio son contenidos oficiales, ya que pervive la lógica de Pestalozzi, de aprender desde los espacios más próximos a los más lejanos.

El espacio cotidiano, el entorno, la comunidad y el barrio son las acepciones más cercanas que guardan relación la ciudad. En términos de escalas espaciales se desatacan la casa, el barrio, el departamento, el país y el continente, que corresponden linealmente a los cinco grados de la Educación Básica Primaria.

Nuestro debate no se centrará en el currículum de la Educación Básica Primaria, donde vemos que hay pertinencia y coherencia en las primeras etapas educativas, ya que, en los primeros años, los niños aprenden las ciencias sociales desde las experiencias familiares,

vivenciales y sociales para llegar a los conceptos, los procedimientos y los valores propios de las ciencias sociales como área escolar.

Se hace necesario abordar en los primeros grados escolares: las normas de convivencia, el autocuidado y del entorno, reconocer las formas de organización de las comunidades, diferenciar las actividades de las personas en diferentes espacios geográficos, reconocer las características físicas del entorno, identificar los mecanismos de participación ciudadana, diferenciar diversos medios de transporte, etc.

A continuación mostraremos los resultados obtenidos de analizar los lineamientos curriculares de ciencias sociales con respecto a la enseñanza del concepto de ciudad.

**Tabla 2 Contenidos de los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales que se relacionan con la enseñanza del concepto ciudad. Elaboración propia.**

<b>Grado</b>	<b>Eje 1</b> <b>La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana</b>	<b>Eje 2</b> <b>Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz</b>	<b>Eje 3</b> <b>Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.</b>	<b>Eje 4</b> <b>La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.</b>
1°	Pautas o normas de comunicación y Preservación de tradiciones en su entorno		Acciones humanas que Benefician el entorno inmediato	Cuidados de los servicios públicos
2°				Trabajos propios de la ciudad y el campo
3°		Las normas de mi escuela, barrio y ciudad. La participación ciudadana como respuesta a las necesidades de la escuela, barrio y ciudad.		
4°				Las necesidades básicas



				de servicios públicos, educación y vivienda
5°	Tipos de discriminación género, etnia, religión, cultura, etc.			
6°				
7°				
8°			El ambiente y la calidad de vida de las comunidades	
9°	Participación social y política de las mujeres en el país			
10°				
11°				

Grado	Eje 5 Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita	Eje 6 Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.	Eje 7 Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)	Eje 8 Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.
1°	Características físicas de mi colegio, barrio y/o vereda		Las primeras viviendas en el mundo	Estructura organizativa del barrio/Vereda
2°	Representación gráfica de lugares importantes del municipio.	Medios de Transporte utilizados en tu entorno y en la actualidad		Organizaciones juveniles, infantiles y de adultos y mayores
3°	Elementos que ponen en riesgo una comunidad y departamento			Organizaciones de protección a grupos etarios
4°				Colombia, sus ciudades, pueblos, museos y parques naturales
5°				
6°		Para qué sirve la educación campo/ciudad, antigüedad y hoy		
7°		Desarrollo urbano, costumbres y	Alteración del tejido y roles	





		formas de vidas en las ciudades	sociales, resistencia de los más desprotegidos	
8°				
9°				La democracia participativa y la descentralización colombiana
10°				
11°	Las grandes ciudades en la economía global			

En la Educación Básica Secundaria y Media, observamos que la ciudad como contenido escolar, tiene una funcionalidad periférica o complementaria y emerge en momentos circunstanciales donde es necesario espacializar determinado acontecimiento o fenómeno social. Por ejemplo, en el grado 6° del eje curricular 6 trata de *las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos*, allí se aborda puntualmente el advenimiento de la educación y solo un ámbito conceptual hace alusión a la educación en la ciudad en una constante oposición a la educación rural.

En el grado 7° empleando el mismo eje, aparece el ámbito conceptual, *desarrollo urbano, costumbres y formas de vida en las ciudades*, que cambia radicalmente su esencia al ser un elemento que se aborda a partir de la siguiente pregunta problematizadora: *¿qué genero el cambio del ideal de cristiandad al ideal antropocéntrico moderno?* Aquí la ciudad espacialmente es vista en clave para acercarse a las posibles transformaciones históricas, dejando en segundo y tercer plano el objeto de estudio del eje en estudio.

Igualmente, en el grado 7° otro ámbito conceptual denominado *Alteración del tejido y roles sociales, resistencias de los más desprotegidos*, correspondiente al eje 7 denominado *las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos*.

Este ámbito conceptual resulta interesante, no obstante esto se diluye al hacer parte de la siguiente pregunta problematizadora: *¿Por qué ciertos conocimientos en ciencia o*

*tecnología, suelen al comienzo producir rechazo en las sociedades?* Claramente existe un enfoque ideológico neoliberal el cual pretende incidir en la creación de la necesidad de consumir y considerar qué lo más reciente es lo mejor en materia tecnológica.

Podrían plantearse en este eje otras preguntas problematizadoras y darle otro énfasis para acercarse a las subjetividades que habitan la ciudad, las diversas manifestaciones culturales, las tribus urbanas, las relaciones de poder, recordemos que una ciudad es un espacio de tensión - confrontación, con consensos y disensos que pueden beneficiar a todos los ciudadanos cuando se busca resolver un problema de forma colectiva.

En el grado 8° hay otro ámbito conceptual denominado *el ambiente y a la calidad de vida de las comunidades*, correspondiente al eje tres: *Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra*. Aquí se busca acercarse a la siguiente pregunta problematizadora: *¿Por qué el cuidado y la preservación del ambiente es un derecho y deber de todo ciudadano?* La política y la ecología son las disciplinas sociales que gozan en este eje de mayor relevancia, puesto que, los conceptos y/o contenidos claves allí serán los derechos, los deberes y la preservación del medio ambiente, la ciudad indistintamente, en mayor o menor medida podría hacerse presente como contenido escolar.

Asimismo, en el grado 9° hay dos ámbitos conceptuales uno correspondiente al eje 1 y el otro al eje 8, ambos tienen en común el concepto de participación; en el primero de ellos, hace alusión a la mujer y la política y en el segundo a la democracia y a la descentralización en Colombia. Se evidencia que el concepto de ciudad podría emerger o no ya que tendría un rol subsidiario, puesto que, dependería del tratamiento didáctico que se haga de este ámbito conceptual.

En el grado 11° solo encontramos esta alusión a la ciudad como contenido escolar: *las grandes ciudades como espacio de la economía global*. Enmarcada en el eje 5 *Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita*. Aquí, si la pregunta problematizadora tiene gran concordancia con el ámbito conceptual y el eje

curricular: *¿Es el hombre para la economía o la economía para el hombre?*, no obstante, la ciudad no alcanza a ser entendida como objeto de estudio.

Como se puede observar en los casos presentados, la ciudad en la Educación Básica secundaria y media aparece de manera forzada en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, en una posición sumisa en términos de relevancia curricular, frente a otros conceptos y objetos de estudio. En esencia la Geografía de manera puntual haya sido bajada con la Historia del pedestal de las Ciencias Sociales a la luz de este documento y se ve menguada su participación en el currículo de Ciencias Sociales.

La ciudad emerge indistintamente en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, pero no se hace objeto de estudio, ni contenido escolar, las veces en que aparece lo hace de manera fragmentaria, rezagada y periférica, ya que su centro es focalizado y reducido desde el ámbito especial.

Los lineamientos curriculares dejan ver de manera desordenada y operando desde la lógica neoliberal como emergen y cobran fuerza conceptos como: el desarrollo sostenible, el papel de los medios de comunicación, los organismos internacionales de crédito, vigilancia y control, la empresa privada, el poder del capital, la tecnología, la sociedad de consumo, los derechos humanos, etc., abogando en términos generales por la formación de un ciudadano global pero deslocalizado en su contexto.

En detrimento del rol de los sujetos en comunidad, la preservación y cuidado real de los recursos naturales, las relaciones interpersonales, el estudio de los entornos locales, las representaciones sociales, las formas de resistencias, las alternativas reales a la democracia representativa, los imaginarios sociales, estas son otras formas válidas de saber (como el cotidiano y el escolar) donde bajo esta prescripción el espacio local desaparece con sus interacciones e impiden conocer el barrio y en la ciudad en sus propias complejidades.

## 4.2 Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales

En el contexto curricular colombiano se presenta la siguiente particularidad, dos legislaciones apuntan a ser prescriptivas y logran confundir al profesorado, en vez de brindar posibilidades de acción en el aula. Los LCCS abogan por tener una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral; los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (EBCCS), por su parte, son cerrados, restrictivos y buscan la especificidad.

Dos años después de ser publicados los LCCS, el MEN publica los EBCCS, que presentan una política de carácter regresivo en materia curricular y deja leer entre líneas que no se requieren cambios curriculares porque en esencia lo realizado estaba bien.

A pesar de ser un texto en el que participaron numerosas Facultades de Educación e instituciones educativas de la educación básica y la media colombiana, secretarías de educación, fundaciones, asociaciones y academias (MEN, 2004: 47). Se planteó una propuesta poco estructurada en materia pedagógica donde no se dieron pautas concretas para la anhelada “Revolución educativa”, programa educativo del Gobierno en los dos cuatrienios del presidente Álvaro Uribe Vélez.

Los EBCCS en su introducción responden a lo que deben aprender nuestros niños y jóvenes, y establecieron el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles (MEN, 2004: 5). La propuesta está enmarcada en formar gente de ciencia desde el principio, (2004: 8), donde los estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales son equiparados como un mismo saber dejando en el aire un mensaje claro: formar ciudadanos es lo mismo que formar científicos:

*“busca crear las condiciones para que nuestros estudiantes sepan qué son las ciencias naturales y las ciencias sociales, y también para que puedan comprenderlas, comunicar y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida*

*real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno, tal como lo hacen los científicos...”(MEN, 2004: 6).*

Lo anterior muestra el reduccionismo al que se somete la enseñanza de las ciencias sociales bajo esta legislación, considerando a las ciencias sociales, como disciplinas que poseen el mismo método científico, que los aprendizajes en el aula se relacionan directamente con la manera como los sujetos se acercan a las ciencias, y qué la única posibilidad válida de saber es la científica, por ello, la ciencia es el único saber que circula en la escuela. Las ciencias sociales si se pueden articular, integrar o relacionar con las ciencias naturales, pero el asunto se diluye cuando se enuncia desde una postura pseudo-científica donde priman los métodos cuantitativos sobre los cualitativos.

En tal sentido, en los EBCCS se invisibilizan otras formas de saber desconociendo las particularidades de las Ciencias Sociales, sus objetos, sus métodos, su carácter interpretativo y/o propositivo, obviando principalmente, el rol de las Ciencias Sociales en la formación de ciudadanos críticos que valoren, cuestionen y busquen transformar su propia sociedad.

No se puede enseñar sin contenidos, por tal motivo, a continuación analizaremos los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y a partir de allí haremos las observaciones y reflexiones relacionadas con el concepto de ciudad.

**Tabla 3. Contenidos derivados de los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales (Elaboración propia)**

<b>Grados</b>	<b>Relaciones con la historia y la cultura</b>	<b>Relaciones espaciales y ambientales</b>	<b>Relaciones ético-políticas</b>
1° y 3°	-Características socioculturales de mi comunidad. -Organizaciones de mi entorno -Identidad nacional y territorial -Diversidad étnica y cultural de Colombia. -Conflictos en mi	-Ubicación y representación espacial -Relieve -Tipos de paisaje -Formas de medir el tiempo -Diversas actividades económicas -Clima -Recursos naturales (renovables y no	-Funciones de las organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, colegio, barrio, vereda, etc.) -Derechos y deberes. -Normas que rigen mi comunidad. -participación en la creación de normas.



	comunidad	renovables).	
4° y 5°	-Nomadismo y sedentarismo -Primeras organizaciones humanas -Edad antigua y Edad media -Culturas precolombinas -Descubrimiento de América -Colonización española. -Independencia de Colombia	-Ubicación y representación espacial -Ecosistemas -Diversas actividades económicas -Usos del suelo -Organizaciones que resuelven necesidades básicas (salud, educación, vivienda, servicios públicos, vías de comunicación)	-Organizaciones político-administrativas de diferentes épocas en Colombia. -Ramas del poder público. -Límites de Colombia en la historia. -Democracia -Derechos de los niños y organismos que velan por su cumplimiento.
6° y 7°	-Egipto antiguo -Grecia antigua -Edad Media y Feudalismo -Renacimiento -Civilización Inca -Encuentro de mundos -Colonias en América, españolas, portuguesas e inglesas	-Características de la tierra -Husos de la tierra -Representación cartográfica Regiones naturales de Colombia. Climatología Orografía Demografía colombiana -Organización económica	-Normas de algunas de las culturas tratadas -Sistemas políticos y jurídicos -Tipos de ciudadanía en el tiempo. -Criterios de división política de territorios. -Organización política de las colonias europeas en América.
8° y 9°	-Revoluciones: Francesa, Rusa, China e Industrial -Independencias americanas -Colombia siglo XIX (federalismo, centralismo, Radicalismo, Regeneración) -Aportes de grupos étnicos -Modernización e industrialización en Colombia. -Imperialismo y Procesos de descolonización en África y Asia.	-Tipos de ecosistemas -Regiones naturales de Colombia -Geografía económica de Colombia -Colonización antioqueña -Desplazamiento forzoso -Proteccionismo y liberalismo económico. -Bonanzas agrícolas, procesos de urbanización e industrialización.	-Mecanismos de participación ciudadana. -Constituciones políticas de 1886 y 1991. -Movimientos sociales y organizaciones estudiantiles en Colombia. -Tipos de revoluciones.
10° y 11°	-Bipartidismo en Colombia -La violencia en Colombia -El frente Nacional -Guerrilla, paramilitarismo y narcotráfico. -Guerras mundiales -Guerra Fría -Globalización -Dictaduras	-liberalismo clásico, socialismo -Diferentes modelos de desarrollo económico de América Latina y Colombia -Industria y medio ambiente -Organización de la economía mundial (bloques económicos, T.L.C) <b>Migraciones del campo a la ciudad</b>	-Bogotazo y frente Nacional -La democracia colombiana -Crisis del bipartidismo -La guerrilla en la actualidad. -desplazamiento forzoso -Organismos internacionales (ONU, OEA). -Mecanismos de protección de los derechos.



	latinoamericanas -Luchas de grupos étnicos -Manifestaciones artísticas e ideológicas del siglo XX.		
--	--	--	--

Una mirada atenta a la tabla 3 nos permite afirmar que los EBCCS no fomentan el cambio, ni la renovación curricular, puesto, que en esencia esos han sido los contenidos abordados históricamente en la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro país.

La Historia ha estado en el pedestal de la enseñanza de las Ciencias Sociales y giran en torno a un discurso construido desde lo cronológico, lo evolutivo y lo lineal, como se evidencia en la primera columna, titulada: *las relaciones de la historia y la cultura*. Por ello, se comienza con la prehistoria y continúa, con la edad antigua, la edad media, la edad moderna y la edad contemporánea; los contenidos son eurocéntricos cuando se habla de historia universal y se intenta fomentar la nacionalidad a través de los contenidos de la Historia de Colombia.

En cuanto al ámbito latinoamericano emerge esporádicamente llegando al punto conocer más Europa que nuestro propio continente y en términos espaciales es invisibilizada en lo local y lo cotidiano porque la historia departamental, regional, municipal y barrial no existe. Únicamente, los dos primeros ciclos corresponden a los grados de la Educación Básica Primaria.

En la columna *relaciones espaciales y ambientales*, se evidencia un trabajo muy interesante en los ciclos de la Educación Básica Primaria donde se observa continuidad en los procesos formativos, al abordarse por ejemplo, la ubicación espacial, las representaciones espaciales, los ecosistemas y paisajes, coincidiendo con el propósito de etapa educativa, el cual debe ser vivencial, cercano y cotidiano para los educandos.

La dificultad es evidente en los otros niveles educativos porque la Geografía pierde autonomía curricular con respecto a las otras Ciencias Sociales como la Historia, la

Economía y la Política que gozan de mayor protagonismo; lo ambiental por su parte, no se evidencia de manera evidente en la descripción de los estándares, perdiéndose la intencionalidad que tenían los LCCS en este aspecto. Además, la Geografía en los EBCCS corresponde a la tradición de enseñanza de la Geografía regional francesa porque en ella no aparecen otras tendencias como la Geografía subjetiva, y la percepción o la Geografía crítica.

Esta tradición es la que ha gozado de mayor acogida en los currícula de Ciencias Sociales en nuestro país, al plantear la discutible dicotomía entre el hábitat rural y el hábitat urbano ya que las fronteras entre uno y otro concepto es cada vez más porosa y la ciudad solo es abordada en los grados 10° y 11° de manera tangencial vinculada con el tema de la violencia y el desplazamiento forzado con en incidencia demográfica, desconociendo otras problemáticas.

La columna correspondiente a *las relaciones ético-políticas* es importante abordarlas porque las normas de convivencia, los derechos humanos, los mecanismos de participación ciudadana, los tipos de gobierno, las funciones de las organizaciones sociales son contenidos relevantes que un ciudadano debe saber emplear en su diario vivir, sin embargo, se han quedado en lo cognitivo al igual que las competencias ciudadanas porque estos no trascienden y no busca formar un ciudadano crítico que cuestione el sistema político vigente. Por lo anterior, las relaciones éticas y políticas aparecen especialmente en los últimos ciclos ligadas a la Historia y el componente territorial y geográfico es obviado.

No pretendemos realizar una apología a lo local en detrimento de lo global, consideramos que diversas miradas a diferentes escalas espaciales son pertinentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales, abogamos más bien, para que en la educación secundaria sea visibilizada la ciudad como *currículum* y a partir de allí sea analizada desde su complejidad.



### 4.3 Currículum prescrito y evaluación por competencias

Los LCCS y los EBCCS tienen un carácter, técnico, instrumental, cientificista y universalista acorde a la cultura seleccionada como *currículum*, de allí, la necesidad de beber de las ciencias e invisibilizar otras orientaciones y discusiones como las humanidades.

Por tal motivo, consideramos que se debe tener en cuenta en la formación ciudadana, el relacionar la escuela con la sociedad, incluir el saber cotidiano y experiencial, igualmente, los saberes disciplinares, con la intención de hacer de la escuela un espacio de transformación social, sin embargo, el resultado arrojado es que la escuela se muestra de espaldas a la ciudad y sus dinámicas.

Particularmente, el discurso “modernizador” de la ciencia, pareciese ser suficiente, configurando la creencia de que la humanidad, y la sociedad como un todo, mediante el uso de la razón, la acumulación del conocimiento y el progreso de la ciencia, evolucionan hacia un futuro mejor (Casagrande, 2011: 39). Es indudable que las ciencias sociales escolares deben tomar los marcos conceptuales, teorías, métodos y reflexiones de las Ciencias Sociales, pero éstas deben servir transformaciones para hacerse contenido escolar (Chevellard: 1997).

La ciencia, el academicismo y el método científico por su misma praxis presentan cercanía con el *currículum* técnico, puesto que se enmarcan en la demanda científica de la formación para el mundo trabajo y la capacitación de la mano de obra, apoyada en los discursos empresariales asociados a la competitividad y la productividad instalados en la escuela. La razón pasa a ser entendida como una fuerza unificadora, capaz de reunir los datos complejos de la realidad, organizarlos, analizarlos y representarlos en nuevas ropas, como un conocimiento universal y necesario (Díaz, 2011:38).

En la misma línea, el proceso de elaboración de políticas tiene afinidad con una concepción racionalista de la enseñanza y el docente, las razones son simples: la voluntad

del planificador político debe llevarse a la práctica; las expectativas con respecto a lo que las escuelas tienen que cumplir deben traducirse en acción, los trabajadores (docentes) de la fábrica (escuela) deben realizar las tareas que se les asignan y la burocracia debe estar poblada de burócratas que implementen las metas oficiales en la institución (Goodson, 2003: 54).

El lenguaje educativo, está constituido por conceptos provenientes de la economía como gestión, proyectos, emprendimiento, competencias, estándares, etc. En este panorama la evaluación tendrá un carácter predominante, porque será el motor que sistematizará el universo educativo.

En este orden de ideas, evaluar por competencias es sinónimo de “calidad” y de “mejora educativa”, puesto que se requerirán sistemas de medición, más “precisos” donde se evalúan constantemente, a los estudiantes en todas las etapas educativas través de las pruebas saber 5°, 9° en la básica Primaria y Secundaria, saber pro 11° (antiguas pruebas del ICFES), para la educación Media y las pruebas ECAES para la educación superior, a partir de estos resultados se categorizan las instituciones educativas e igualmente, los maestros son sometidos al denominado Concurso de méritos docentes pruebas de ingreso, ascenso y nivelación salarial e incluso el país también, es evaluado al participar de las denominadas pruebas PISA.

La evaluación por competencias en términos generales ha influido en asuntos puntuales donde importa más el resultado que el proceso, prima la evaluación sobre el aprendizaje, la cobertura sobresale en desmedro de la calidad educativa, en este panorama, el docente logra la desprofesionalización al ser un simple programador que ejecuta con el fin de dar cumplimiento a las metas establecidas o responder a las demandas que circulan en el ambiente escolar fundadas en creencias que sugieren que una buena sesión de enseñanza se mide por la cantidad de cuadernos que rebosan de contenidos (Díaz, 2011: 80).

Puntualmente, se ha privilegiado el *currículum* como cuerpo de contenidos para las etapas educativas, en donde se busca un resultado *producto*, la escuela se entiende como una *empresa* y se ha relegado la posibilidad de hacer del *currículum* mismo la experiencia que los alumnos y profesores viven en la escuela tal como no lo plantea. Tomaz Da Silva:

“El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, currículum vitae; en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad” (2001: 185).

Las relaciones de poder están inmersas en el *currículum*, el Estado no puede perder el monopolio que posee sobre la educación; la evaluación por competencias se ha convertido en la mejor herramienta para ello.

En consonancia con lo anterior, el *currículum* prescrito sin duda es un arma ideológica, tal como lo expresa Stephen Kemmis: las formas dominantes del *currículum* escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad. La vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad en general: científicos, burocráticos y técnico instrumentales (1993: 123).

Si bien, las directrices curriculares se imponen en sentido vertical y de arriba hacia abajo, los docentes necesitamos generar estrategias de resistencia, que busquen construir conocimiento escolar en sentido horizontal y de abajo hacia arriba. La misma realidad y la práctica educativa sostiene que: lo que se prescribe no es necesariamente lo que se lleva a cabo, y lo que se planifica no es necesariamente lo que sucede (Goodson, 2003: 230).

También en la misma línea José Gimeno Sacristán precisa que: las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que la realidad hacemos. (2010:33). En este espacio contradictorio, es en el que se encuentra la posibilidad de mejorar nuestras prácticas y acercarnos a otras posibilidades de construir saber escolar.

#### 4.4 Reflexiones sobre el currículum prescrito

Atendiendo a los pensadores de la tradición educativa anglosajona del *currículum*, entendemos la ciudad como contenido escolar en los LCCS y los EBCCS en la Educación Básica Secundaria a la manera como la analiza Eisner como un concepto perteneciente al *currículum* nulo, puesto que, aunque se halla esbozado existe de manera fragmentaria, dispersa, periférica y su tratamiento es insuficiente.

El *currículum* nulo podría definirse como los objetivos que podrían aparecer, los contenidos excluidos, las actividades no sugeridas, los procesos de evaluación no aplicados, etc. (Arrieta, 2000).

Recordemos que el *currículum* es una selección cultural y por ende, allí se reflejan un conjunto de intereses, es imposible que “todo” este presente o por lo menos planteado en el *currículum* oficial o prescrito, por ello, debemos fijarnos en la estructuración y en los enunciados de estos textos, para igualmente cuestionarnos por los elementos que ignora, excluye o desconoce.

En este apartado nos cuestionamos tanto por lo que está presente como por lo que está ausente en el *currículum* prescrito, ya que partimos de la premisa de que el docente debe ser un constructor de saber relacionando el contexto social y cultural, por ello, nos interrogamos: ¿cómo hacer de la ciudad *currículum* en praxis y espacio para la formación ciudadana?

Los LCCS abogan principalmente por la conformación de un ciudadano universal, los EBCCS por un ciudadano republicano, ambos no presentan unas coordenadas claras territoriales, que en esencia se dan en un contexto local, primigenio y cotidiano porque es allí donde se tejen las primeras relaciones sociales entre los ciudadanos. Igualmente, en los LCCS posee gran relevancia en términos disciplinares la Economía y la Política. Con respecto a los EBCCS es notable el interés presenta la enseñanza de la Historia, en ambas legislaciones curriculares la Geografía, no goza de relevancia disciplinar.



Las razones de invisibilización, procede del interés ideológico neoliberal que presentan los LCCS en su afán por pretender construir la noción de un ciudadano global eclipsando al ciudadano de sus espacios locales. A pesar de esta apuesta educativa del orden internacional que viene ocurriendo por el afán de los diferentes organismos multinacionales para imponer políticas económicas de carácter global, lo paradójico es que está generando un resurgir de las autonomías locales reflejado en los movimientos sociales, pero infortunadamente esto no se evidencia con fuerza en la escuela.

Los EBCCS, por su parte, abogan por la construcción de un ciudadano-republicano, el *currículum* prescrito expresa el rol del Estado en aras de alcanzar tal fin, el gobierno del Estado se arroja a la prescripción del qué, cómo y cuándo del contenido de enseñanza, a través de una forma de diseño del *currículum* básico (Martínez, 1997:15).

En el *currículum* claramente están presentes las tensiones, los intereses y las relaciones de poder, allí se refleja el tipo de sociedad que se ha de formar. Estas oposiciones rara vez se resuelven, incluso en las escuelas, en donde se hacen esfuerzos sistemáticos para adoptar una filosofía educativa coherente, por que expresan amplias divisiones y diversos intereses en la sociedad. (Kemmis, 1993: 123).

En la actualidad el *currículum* se selecciona y valora básicamente siguiendo las directrices del neoliberalismo sustentado en función de la rentabilidad del capital, en el mercado y las relaciones hegemónicas de unos grupos sociales sobre otros. En ese panorama los espacios locales ven menguada su participación en el currículo colombiano.

Demandamos otras selecciones de la cultura que involucre de manera más directa los sujetos, porque las disciplinas escolares no pueden ser ajenas a la experiencia y a los intereses de los estudiantes, el *currículum* como constructo cultural, no está dado de y para siempre, es finito, este debe acomodarse a los contextos y a las necesidades de la escuela.

## 5. Currículum diseñado para los profesores

*“En el currículum se refleja el conflicto de intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos” (Gimeno, 1994:18).*

Como ya sabemos, el *currículum* no es un concepto, es una construcción cultural, es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, más bien, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas (Grundy: 1987: 5). Puntualmente, aquí abordaremos el *currículum diseñado para los profesores*, espacio donde se vivencian todo tipo de intereses y agentes externos a la escuela que buscan incidir en los procesos formativos, entre ellos sobresalen: las directrices municipales, los planes de gobierno, los sistemas evaluativos, la universidad y la academia, los asesores pedagógicos, los sindicatos de docentes, las editoriales, etc.

Analizar cada uno de estos aspectos nos demandaría realizar otro ejercicio investigativo. En este apartado, simplemente, pretendemos acercarnos, de una manera crítica y reflexiva, a dos elementos claves inmersos en el *currículum* diseñado para profesores y que guardan mayor relación con la ciudad como contenido escolar y espacio para la formación ciudadana: las políticas educativas de ciudad y los libros de texto.

### 5.1 Políticas de Ciudad

Las organizaciones gubernamentales de índole local, como las alcaldías y las JAL (Juntas Administradoras Locales), son las que gozan de mayor grado de injerencia en el asunto de hacer de la ciudad un espacio educador. Particularmente, se inscriben en la mayoría de los casos a la concepción de la ciudad educadora, que hace parte de un Movimiento Internacional de las Ciudades Educadoras, que precisamente concibe que la ciudad es un agente educativo que se construye en escenarios y ambientes globales de

aprendizaje, donde confluyen procesos, estrategias y vivencias educativas, así como el concepto de educación permanente a lo largo de la vida (AICE, 2004).

En la Carta de Ciudades Educadoras se precisa que: *"La ciudad educadora es una ciudad con personalidad propia e insertada en el país donde se ubica. Por tanto, su identidad es interdependiente con la del territorio del cual forma parte. Es también una ciudad no cerrada en sí misma sino que se relaciona con sus entornos: con otros núcleos urbanos de su territorio y con ciudades semejantes de otros países, con el objetivo de aprender e intercambiar y, por lo tanto, de enriquecer la vida de sus habitantes"* (AICE, 2004).

También, en otro aparte de esta misma Carta, se enuncia que: una ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja tomar por todos sus habitantes y les enseña a hacerlo (AICE, 2004).

La ciudad de Medellín hace parte de este movimiento, de manera puntual el proyecto Político de *Medellín la más Educada*, que sirvió como Plan de Gobierno en las administraciones de Sergio Fajardo (2004-2007) y Alonso Salazar (2007-2011), ha dejado su huella en la ciudad. Entre los aspectos más interesante de estas políticas son los llamados *parques biblioteca*, que se han convertido en espacios de encuentro ciudadano, donde se ofrece asesoría, talleres, cursos, conferencias y de los que niños, adultos mayores, jóvenes y adultos se han beneficiado. Estas construcciones se realizaron en barrios “populares” de la ciudad con la intención de fomentar la inclusión social.

A pesar de lo enunciado, no podemos quedarnos, en observar solo las fortalezas, como bien lo precisa Pimienta: *“en cada proyecto político que se autodenomina democrático y progresista hay un fuerte componente de Formación Ciudadana que cumple una función de reproducción social del mismo proyecto, por lo cual, la Formación Ciudadana en sí misma, carece de esencia discursiva, y ésta le es provista por el proyecto*

*político en el que se instala”* (Pimienta, 2000:20). Es decir, todo proyecto político, tiene inmersos unos intereses, que podríamos denominar ideológicos y que están encaminados a alcanzar un determinado fin. Por ejemplo, y continuando con las reflexiones del mismo autor tenemos que: *“En tanto como procesos de Formación Ciudadana en diferentes ámbitos educativos procuran fortalecer lo público y la participación democrática, pero en realidad lo que logran es la privatización de lo público, el repliegue del ciudadano en la esfera de lo privado y el convencimiento en la lógica -no de los derechos- sino de los privilegios del mercado...”* (Pimienta, 2000: 20).

Es decir, esta noción de espacio ciudadano, fue dada en muchos casos desde la exterioridad, proviene en sentido vertical de arriba hacia abajo y desde la voluntad política de las administraciones de turno, y, en la mayoría de los casos, no contó con el consenso y la voluntad ciudadana. De esta manera, se continúa perpetuando la lógica del *ciudadano ideal*, el que cuenta con derechos y status, en constante oposición al *ciudadano real*, el que no cuenta con derechos, no participa en las decisiones de ciudad y que generalmente, sus condiciones de vida no son dignas.

No basta con que el Estado le ofrezca servicios al ciudadano, también en las comunidades se deben plantear alternativas de solución a sus problemáticas partiendo de las necesidades del contexto social. La participación ciudadana, no se puede quedar en el esquema de que soy ciudadano porque puedo elegir y en muy pocos casos ser elegido, la ciudadanía debe desbordar lo anterior, se logra cuando los sujetos son conscientes de las problemáticas de su ciudad y buscan alternativas de solución a las mismas, participando de reuniones cívicas y culturales, promoviendo el bienestar de los ciudadanos, participando en la creación de los programas sociales que requiera su comunidad, planteando que obras requiere la ciudad, vías, hospitales, colegios, puentes, etc., proponiendo qué tipo de capacitación requieren los niños, los jóvenes, las mujeres y adultos.

Las políticas educativas de ciudad generadas por las administraciones, habitualmente, son para ser efectuadas en el corto plazo, muy a pesar de que exista el plan



decenal y quinquenal de educación. Las políticas se quedan en proyectos que cuentan con muy poca duración y que, por voluntades políticas, en la mayoría de los casos no logran continuidad, porque prima el espíritu mesiánico, es decir, se piensa que quien llega viene a salvar a la ciudad, porque todo lo que la precedió fue el caos.

No obstante, se puede inferir que existe una política educativa clara en la ciudad de Medellín, que intenta resolver problemas como la deserción escolar, la gratuidad de la educación, el equipamiento e infraestructura, los tiquetes de transporte escolares, los programas de restaurante escolar, las anteriores acciones, presentan un claro interés, ampliar los niveles de cobertura educativa; dejando de lado otras acciones claves en los procesos educativos como la cualificación docente y programas alternativos de formación de los educandos que redundarían de manera más asertiva en la calidad educativa.

Las políticas educativas llegan indistintamente a la Escuela y, salvo contadas excepciones, también llegan con el ideal transformador que habitualmente caracteriza al político, sin incluir y hacer partícipes a los sujetos de las comunidades educativas. La escuela como espacio formador, como lo es también la ciudad, puede coadyuvar de manera puntual en formar un ciudadano crítico, democrático, comprometido, responsable y partícipe de las soluciones de los problemas sociales que vivencia su comunidad.

Entre las mencionadas excepciones queremos destacar un programa denominado *Salidas que enseñan ciudad*, que contó con la ayuda de la empresa privada, proyecto realizado en las ciudades de Medellín y Manizales entre los años 2004 y 2009. El programa buscaba realizar salidas pedagógicas útiles para el fortalecimiento de la pertenencia ciudadana (Fundación Terpel, 2009: 5).

Este proyecto contó con el apoyo económico de la Fundación Terpel y toda la logística administrativa de las Secretarías de Educación tanto de Medellín como de Manizales. Aquí lo interesante es el hecho de que se planteó un programa que tiene como

premisas para hacer de la ciudad un espacio educador y realizado de manera conjunta entre el sector público y el sector privado. Se presentaron varias fases en su ejecución, entre ellas: capacitación de directivos-docentes y docentes de diferentes centros educativos, elaboración de proyectos marcos, salidas pedagógicas y evaluación de las mismas.

Sin duda, fue una experiencia que marco su antecedente positivo en las instituciones educativas de nuestra ciudad. Desafortunadamente, se interrumpió, y a la distancia se percibe como un proyecto esporádico, fragmentario, impositivo y con claros intereses políticos y económicos, donde se beneficiaron, en términos publicitarios, la empresa privada y los gobiernos de turno.

Por otra parte, las salidas pedagógicas que presentan como interés de fondo relacionar la escuela con la sociedad o salir de la escuela y usar el espacio público con propósitos formativos no son una idea novedosa, ya la pedagogía clásica decimonónica lo había planteado. La masificación y estandarización de la educación hizo de la escuela un claustro que se alejó de las dinámicas sociales que la circunscribe y se olvidó del entorno y sus influjos.

La separación radical entre escuela y sociedad responde a una concepción academicista de la enseñanza que, como hemos visto, poco se compadece con la finalidad educativa de provocar la reconstrucción de la cultura experiencial. La escuela como santuario de la reproducción del saber abstracto, alejada de las “mediocres” preocupaciones de la vida cotidiana, no ha conducido más que al desarrollo efímero de un tipo de aprendizaje irrelevante, que sirve a la función clasificadora y legitimadora de la escuela, pero que aleja cada vez más a los individuos, sobre todo a los que pertenecen a grupos social y culturalmente desfavorecidos, del aprendizaje y de la búsqueda de conocimiento (Pérez, 1998: 285). De ahí que cualquier intento por abrir la escuela a la sociedad es válido.

Los sistemas educativos responden a las políticas públicas de educación, pero estas políticas deberían abarcar al conjunto de las prácticas educativas de la ciudad que no son solo las de las escuelas e institutos (Martínez, 2008: 39). Las políticas educativas de ciudad no necesariamente deben integrarse al *currículum* escolar, se pueden propiciar otras actividades complementarias no pensadas en la escuela y que puedan aprovechar el potencial educativo de la ciudad, no solo para estudiantes de la educación formal, también se pueden diseñar en la educación informal y no formal o pensar en la mayoría de los habitantes de la ciudad que no se encuentran en ninguna de las etapas del sistema educativo, en tareas lúdico, recreativas, informativas que potencien la aprehensión y la pertenencia por el territorio y la convivencia pacífica de las comunidades.

## 5.2 Libros de Texto

Partiendo del hecho de, que la ciudad es un contenido escolar invisibilizado, obviado o es un concepto periférico en el *currículum* prescrito de ciencias sociales, especialmente en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y Estándares Básicos de Competencia de Ciencias Sociales en la enseñanza de la Educación Básica Secundaria y la Educación Media en Colombia, es de notar que lo anterior, por lógica, se reflejará en los textos escolares.

Los materiales didácticos se hacen importantes en los procesos educativos puesto que estos, según José Gimeno Sacristán (1994:189).

- 1) son los traductores de las prescripciones curriculares oficiales,
- 2) son los divulgadores de los códigos pedagógicos, ya que elaboran contenidos al tiempo que diseñan al profesor su propia práctica.
- 3) es un material que le facilita el gobierno de la actividad en las aulas.

Los libros de texto intentan sintetizar y condensar el *currículum* creando sus propias particularidades curriculares, el hecho de que son los mediadores entre el *currículum* prescrito y el *currículum* en acción, les da una autonomía y poder decisorio en la formación de ciudadanos. Así, se han convertido en una necesidad funcional del sistema educativo. Los Estados se han dedicado simplemente en prescribir de manera general, pero han dejado a las editoriales la tarea de “formar” a los docentes, rol que eminentemente le correspondería a los Estados. Evidentemente, estamos viviendo un proceso de descualificación de la escuela y del sistema educativo como tal, en tiempos en que se privatiza el bien común y lo público.

En el contexto colombiano existen muy pocos contradictores a los libros de texto, las críticas giran en exigir que el Ministerio de Educación Nacional no permita un cambio tan frecuente de los textos escolares (Alzate, 1999). Las renovaciones curriculares habitualmente son de forma y no de fondo. Simplemente se altera el orden de las páginas, se agregan o quitan unas pocas, se anexan imágenes, se invierte el orden de los capítulos o se divide su contenido en más volúmenes que el año anterior.

En otro orden de ideas, el texto escolar como producto comercial, se encuentra expuesto a las leyes del mercado y a los mecanismos de producción, distribución y consumo. Los contenidos también son consumidos, son pobres en términos de profundidad y están expuestos de manera especial a la obsolescencia programada, como cualquier dispositivo electrónico en el mundo del *business*.

Las editoriales, mejor los grupos corporativos de ascendencia global, han convertido la producción, distribución y consumo de textos escolares en un negocio redondo, con ganancias económicas exorbitantes, que escapan al control de los Estados, las Instituciones educativas y padres de familia. Al respecto los trabajos de Apple (1984), García (2012), ICEX (2005), La metro (2007), Raigozo, (2000), Rebelión (2011), y Schavelson (2007) entre otros, son muy ilustrativos.

Las editoriales poseen un claro interés comercial y globalizador, cuyo objetivo principal es vender la mayor cantidad de ejemplares, para ello, estandarizar, universalizar y generalizar los contenidos se hace relevante. Particularmente, en el contexto hispanoamericano existen muy pocas diferencias en las publicaciones por países de libros de texto de ciencias sociales, solo se realiza una distinción adicional para abordar la geografía y la historia nacional. Otros tipos de escalas geográficas son ausentes, en el caso colombiano estas grandes editoriales carecen de una mirada regional, departamental y local. Los contenidos son simplemente fragmentos del universo cultural y se encuentran descontextualizados con relación a la experiencia de docentes y educandos.

El mercado de los libros de texto impresos por grandes grupos económicos y transnacionales coadyuvan sin ninguna duda, de un lado, en el hecho de que la ciudad y los espacios locales no tengan un tratamiento especial en la enseñanza de las ciencias sociales, y, del otro lado, intervienen de manera directa en la educación, porque intentan materializar lo esbozado en el *currículum* prescrito y se convierte habitualmente en el único material pedagógico y didáctico con que cuentan los maestros. Adicional a lo anterior, se debe considerar que en la mayoría de los casos los profesores ceden el control de las habilidades curriculares y pedagógicas a las grandes editoriales, esas habilidades son reemplazadas por técnicas para controlar mejor a los estudiantes (Apple, 1986).

En la misma línea podemos pensar que los profesores no son más inmunes a los procesos de tecnificación y obsolescencia que se desarrollan en las sociedades tecnológicas que otros trabajadores como los ajustadores o los torneros (Grundy, 1998: 57). El docente se convierte así, en un operario, en una ficha, en una pieza más del sistema, quedando la sensación de que no puede hacerse nada más y que lo planteado en los libros de texto es lo único que puede ser enseñado. La taylorización en el ámbito educativo contribuye a que ni el profesorado ni el alumnado puedan participar en los procesos de reflexión crítica sobre la realidad (Torres, 2000: 19).

El libro de texto es un potente dispositivo de desautorización intelectual, cultural y profesional del sujeto docente (Martínez, 2002). Sin duda, en los libros de texto subyace un elemento que va en contravía de la emancipación educativa: es el control, tanto del estudiante, por parte del profesor, como del docente por los grupos ideológicos de poder, e incluso el control del Estado por parte de las corporaciones económicas transnacionales.

La posición que presenta el docente respecto a los libros de texto está implícitamente relacionada con su grado de autonomía profesional. La necesidad de elaboraciones intermedias del *currículum* para los profesores, siendo una necesidad coyuntural, no puede ni debiera convertirse en una práctica de control y desprofesionalización de los mismos, sino un medio entre otros posibles y necesarios (Gimeno, 1994: 181).

El *currículum* prescrito es una construcción social, ya sea en la forma de cursos de estudio, programas, lineamientos o libros de texto, es un ejemplo supremo de invención de una tradición; pero como ocurre con todas las tradiciones, no es un elemento dado de una vez y para siempre: es un elemento que hay que defender y en el cual las mistificaciones deben construirse y reconstruirse a lo largo del tiempo (Goodson, 2003: 230).

Según lo expuesto, es necesario que los docentes tengan herramientas para contrarrestar la influencia imperativa que frecuentemente presentan los libros de textos en el universo educativo, por ello los docentes deben crear su propio material pedagógico, formar grupos de trabajo en asuntos pedagógicos y didácticos, investigar y reflexionar su propia praxis, utilizar otros tipos de textos que puedan posibilitar aprendizajes significativos, utilizar la experiencia contextual de los educandos para generar estrategias didácticas renovadoras, diversificar los recursos y adaptarlas a las condiciones educativas, experimentar, entiéndase no solo reproducir esquemas predeterminados, sino crearlos, tener una actitud abierta y crítica frente a la denominada renovación curricular, frase cliché de los entes gubernamentales y de las que luego se valen los grupos editoriales para acrecentar sus ventas.

Finalmente, resaltamos la idea de que la ciudad es un conjunto de textos (Gennari, 1998) y estimamos que en ella existe un gran potencial pedagógico, didáctico, curricular y formativo, que desborda las posibilidades y limitantes que habitualmente poseen los textos escolares. Nuestra postura dentro de las teorías curriculares se enfoca en un *currículum* crítico que repercute en la práctica, por ello, compartimos la idea de que el maestro debe construir saber a partir de su praxis. Al respecto, la obra de Lawrance Stenhouse (1984, 1996) es sencillamente inspiradora.

### **5.3 Reflexiones sobre el currículum diseñado para los profesores**

Las políticas educativas de ciudad y los textos escolares son dos elementos que hacen parte del denominado *currículum* diseñado para profesores, una mirada atenta nos permite deducir que son instancias que se incorporan en los procesos educativos como políticas de control, que intervienen de manera puntual sobre la práctica profesional del docente, los contenidos y los métodos de enseñanza. Pretenden, así, imponerle al educador qué es lo que se debe enseñar y cómo hacerlo.

El hecho de que estas directrices provengan de espacios exteriores al mundo escolar y que posean un tinte “cientificista” y si se quiere “ideologizado”, genera la sensación de que en las instituciones educativas se deba simplemente obedecer, ya que los académicos y los políticos son los expertos y teóricos de estos temas. En este contexto, los educandos y docentes son simples operarios que llevarán a la práctica el esquema dado, construido y donde no se tendrán en cuenta sus puntos de vista.

Tanto en las políticas educativas de ciudad, como en los textos escolares todo está construido, todo está dado y los educandos y docentes no tendrán qué pensar. La práctica reflexiva del docente es anulada y monitoreada permanentemente, por las directivas para homogenizar los contenidos y cumplir con el *currículum* prescrito para “calificar” el desempeño y competencias de los estudiantes y docentes.

Los gobiernos de turno, han convertido a la escuela en un recipiente donde se debe intervenir constantemente para solucionar los problemas sociales: drogadicción, problemas ambientales, embarazo adolescente, convivencia ciudadana, movilidad, discriminación social, violencia intrafamiliar, etc. La escuela es solo un componente de la sociedad si esta última presenta estas problemáticas, innegablemente la escuela estará permeada a estos influjos y tampoco es la esfera en la que se lograrán soluciones radicales.

Las comunidades educativas deben tener la capacidad de decidir cuáles han de ser las problemáticas sociales a considerar y las maneras de adecuarlas a los currícula escolares, sea como proyectos transversales, contenidos escolar, centro de interés, *currículum* integrado u otras modalidades.

Tampoco podemos seguir con la idea de que la escuela debe estar cercada y de espaldas a la ciudad. Los entes locales y gubernamentales, la empresa privada, las organizaciones no gubernamentales, etc., también tienen la potestad de participar en los procesos de formación ciudadana, que, como sabemos, desbordan los muros de la escuela.

A pesar de los intentos de llevar la escuela a la ciudad, las acciones aún son insuficientes, ya que pervive en el imaginario colectivo que el único espacio formativo es la escuela y se sigue confundiendo educación con formación ciudadana y escolaridad.



## 6. Currículo organizado en la institución educativa

*“El currículum es un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales”.*

Michael Apple (1986)

El *currículum* organizado en los centros educativos es otra fase del *currículum*, que recordemos, lo hemos entendido como un proceso social, que se crea y pasa a ser experiencia a través de múltiples contextos que interaccionan entre sí (Gimeno & Pérez, 2008: 159). En las instituciones educativas los docentes son parte activa en su construcción, diseño, ejecución y valoración, de allí se derivan aspectos que podrán influir, en mayor o en menor medida, en los aspectos curriculares.

Particularmente, pretendemos analizar en este capítulo el tratamiento que se le da a la ciudad tanto como contenido escolar y como espacio formativo, desde el Proyecto Educativo Institucional del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo (PEIPB) y el Plan de Área de Ciencias Sociales (PACS).

Ambos documentos serán objeto de estudio, entendiendo que el PEIPB es un texto muy denso y en él se precisa la misión, la visión, la filosofía, los valores y todos los aspectos que le dan cierta identidad a las instituciones educativas, igualmente, allí se abordan aspectos relacionados con la gestión administrativa, la pedagogía y el currículo. Además, en el PEIPB se presentan consideraciones interesantes relacionadas con el currículo y su diseño, que también, de manera panorámica, estaremos analizando en aras de identificar la ciudad como contenido escolar y espacio formativo.

Estudiar el Plan de Área de Ciencias Sociales, nos permitirá identificar el papel que desempeña la ciudad, como contenido escolar en el ITIPB, y a partir de allí, plantear consideraciones para su tratamiento didáctico.

La técnica que hemos empleado en este capítulo es el análisis documental, con dos instrumentos: En un primer momento, en el aparte en el que se analizan las relaciones entre el ITIPB y la ciudad, hemos utilizado unas categorías de análisis (currículo, formación, contexto social y sociedad) que han sido catalogadas en unas fichas que nos permitirán extraer información.

En un segundo momento, hemos tomado prestado un cuadro de Tomaz Tadeu Da Silva (1999), en el que se presenta unas categorías relacionadas con las diferentes teorías curriculares, a partir de este precisaremos dónde se circunscribe curricularmente el PEIPB.

## **6.1 Proyecto Educativo Institucional Del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo (PEIPB)**

En este apartado pretendemos analizar las alusiones que se encuentran en el Proyecto Educativo Institucional del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo (PEIPB) que traten, de manera explícita o implícita las relaciones que se tejen entre la institución educativa y la ciudad (sociedad); adicional a ello pretendemos acercarnos a la concepción de currículo que se tiene en el PEIPB.

### **6.1.1 El ITIPB y la ciudad**

Para empezar, hay que realizar dos aclaraciones, la primera, el ITIPB es una institución de carácter público y que se acoge a toda la normatividad vigente en el país: particularmente, el PEIPB es la carta de navegación institucional, aquí se encuentran las disposiciones legales que soportan la filosofía, la misión, la visión, los valores, los objetivos institucionales, etc. Por tal motivo, ha de ser un referente para acercarnos de entrada así, sea en el plano deontológico, a lo que se pretende hacer como institución educativa y su aporte a la sociedad.

La segunda, aclaración, corresponde a que en el PEI del ITIPB solo se realizan 3 alusiones al concepto de ciudad, todas ellas referidas a la localización del ITIPB con

respecto a la ciudad de Medellín, no obstante, analizando este documento, podemos inferir el tipo de ciudadano que se desea formar en el ITIPB, que es una manera de adentrarnos a develar las relaciones que se tejen entre el ITIPB y la sociedad, en un primer momento. La visión institucional nos aporta lo siguiente:

*El Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo asumirá el liderazgo en la formación de bachilleres técnicos-científicos, capaces de autodesarrollarse y formarse autónomamente, de utilizar y producir tecnología para la solución de problemas propios y de su comunidad, de establecer relaciones armónicas, con cultura ambientalista, sentido de pertenencia, en un espacio dialogo, comunicativo, tolerante y participativo, que construya tanto el conocimiento como los valores... (PEI, 2014:13).*

Por su parte, en la misión se esboza que:

*Nuestra misión es el desarrollo humano, formando individuos con valores, con capacidad de intervenir en las decisiones de su mundo, con una amplia formación para el trabajo, para la producción, y para la competitividad en los campos humanísticos y laborales... (PEI, 2014:14).*

De manera muy puntual, en unos de los objetivos institucionales se expresa que se pretende:

*Contribuir a la formación de un nuevo ciudadano colombiano, más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más participativo y tolerante en lo político, más respetuoso de los derechos humanos y por lo tanto, más pacífico en sus relaciones con sus semejantes.*

El perfil del egresado también deja leer lo siguiente:

*El establecimiento educativo apoyado en el marco filosófico institucional que orienta sus procesos formativos, busca formar personas seguras de sí mismas... con capacidad intelectual orientada hacia la tecnología, con un dominio tan amplio, que le permita inventar, innovar, crear, transferir y potenciar sus conocimientos, con un*

*bagaje suficiente que le permita adaptarse con facilidad a cualquier proceso de producción; responsable en el manejo y cuidado de los recursos puestos a su disposición, con valores éticos, morales y profesionales que le permitan canalizar sus inquietudes tendientes a desarrollar su personalidad...* (PEI, 2014:14).

Por otra parte, en los objetivos de la Educación Media en el ITIPB y en concordancia con el artículo 27 de la Ley General de Educación (1993), se tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo (PEI, 2014:21).

Es evidente que se aboga por la formación de un ciudadano que acceda fácilmente al mundo laboral, el discurso en el que está inmerso esa idea de sujeto se adscribe al pensamiento neoliberal, prueba de ello son los conceptos de competencia, mercado, trabajo, producción, economía, etc. Se pretende, así, la interacción del mundo académico con el ambiente laboral. La disposición y organización del currículo coadyuvará a consolidar y reforzar esta idea de sujeto.

De otro lado, se percibe el discurso que hace alusión a que el ciudadano ha de ser alguien que solucione problemas, pero de entrada estos parecen ser básicamente técnicos y no tanto sociales. Se carece en los fundamentos institucionales de una base sólida y crítica que les permita a los ciudadanos en formación comprender su mundo en aras de transformarlo. Igualmente, los valores democráticos están pensados y asociados como complemento y no como la razón de ser de la formación.

Continuando con el interrogante que nos moviliza: ¿Qué relación se presenta entre el ITIPB y la ciudad (sociedad)?, en diferentes momentos del PEI del ITIPB se hacen alusiones a la necesidad de interactuar la institución con la comunidad, se precisa, en primer lugar, acercarse a diversas instituciones educativas de carácter formal y no formal, con las cuales se debe propiciar alianzas, y, en un segundo lugar, articular la labor educativa con proyectos que puedan realizar las diferentes acciones comunales en cada uno de los barrios circundantes. Por último, y en tercer lugar, la integración con cooperativas

que se vinculen a la producción y realizar alianzas con empresas privadas y públicas del área metropolitana (PEI, 2014: 171).

Son escasas las alusiones que hacen hincapié en las relaciones que deben darse entre la escuela y la sociedad a la luz del PEI. Las relaciones que se tejen entonces entre el ITIPB y la sociedad, se dan por que esta institución educativa provee a la ciudad de mano de obra cualificada apta para acceder al mercado laboral. De manera explícita se precisa que el *currículum* debe responder a las necesidades físicas de la región, con sus transformaciones industriales, comerciales, agrícolas y, en general, a las transformaciones de los sectores de la economía (PEI: 2014: 135).

### **6.1.2 Acercamiento al currículo**

El currículo es un concepto que se encuentra reseñado en 38 oportunidades en el PEIPB, siendo el concepto más referido en este texto. En este documento institucional es evidente la tensión entre la autonomía curricular, y la prescripción y la regulación curricular. Son varias las alusiones a la libertad de cátedra por parte de los docentes, a la flexibilidad curricular, a la necesidad de articular el currículo de acuerdo al contexto educativo, generar un currículo transversal, etc. Pero también, se reseña asuntos normativos y reglamentarios, como el artículo 77 la Ley 115/94:

*“Las Secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán los responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas y estatales de su jurisdicción, de conformidad, con lo establecido en la presente ley....”*. (PEI, 2014: 132).

A pesar de la autonomía curricular que se precisa en el PEI, proveniente de la misma Ley General de Educación, también se exige que los establecimientos deben tener en cuenta: los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la misma ley, los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional, los lineamientos y estándares que expida el MEN para el diseño de las estructuras curriculares

y los procedimientos para su conformación y la organización de las diferentes áreas que se ofrezcan.

De otro lado, en la carta de navegación del ITIPB se plantea de manera asertiva por lo menos en el plano de la idealidad, que:

*“El PEI constituye una planeación educativa descentralizada y autónoma, en función del diagnóstico de la cultura local, regional y nacional. Desde esta perspectiva cada plantel educativo debe responder a las necesidades de la comunidad de los usuarios. (Estudiantes y padres de familia). El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica...” (PEI, 2014: 133).*

En otro aparte se estima que:

*“El modelo curricular es holístico, con las siguientes características: 1) Las áreas plantean su desarrollo curricular por medio de proyectos colaborativos, siendo su énfasis la investigación, 2) Se da libertad a los estudiantes para que formen sus grupos de trabajo y escojan los temas a investigar. 3) Durante el desarrollo de la investigación los estudiantes definen sus propias experiencias, plantean el control cooperativo de sus integrantes, definen los objetivos de aprendizaje y encaminan sus actividades hacia la acción social y maduración individual...” (PEI, 2014:152).*

No obstante, la disposición del mismo plan de estudios da muy poca cabida a la mencionada flexibilidad. Las áreas obligatorias y fundamentales tomadas del artículo 23 de la Ley General de Educación (1993), más las áreas de teoría de la especialidad y emprendimiento, práctica de la especialidad y dibujo técnico. Da como resultado que en una intensidad horaria semanal de 30 horas para la Educación Básica Secundaria y de 32 horas para la Educación Media, se genere un currículo denso y fragmentado que no ha posibilitado la transversalidad ni la globalización.

El *currículum* puede organizarse no solo centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos separadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc. Se trataría de cursos en los que el alumnado se vería obligado a manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas, para comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados (Torres, 2000: 29).

En términos generales, se reproduce el esquema de producción empresarial en las instituciones educativas, caracterizadas por las rutinas, las asignaturas, las tareas, temas, lecciones. Se da un proceso de descualificación y de atomización de tareas que tenía lugar en el ámbito de la producción y de la distribución, se reproduce también en el interior de los sistemas educativos. Las asignaturas escolares se trabajan aisladas unas de otras y, por consiguiente, no se facilitaba la construcción y la comprensión de nexos que permitiesen su vertebración, ni entre estas y la realidad (Torres, 2000: 20).

Cabe señalar que el concepto de currículo en el ITIPB toma la definición planteada por la Ley General de Educación en el artículo 76:

*“Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”*

Tomaz Tadeu Da Silva (1999: 9) precisa que una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículo: una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es un currículo, es decir, la definición en este caso la proveniente desde el Estado colombiano, responde a una teoría en particular y, por ello, debemos develar las concepciones y discursos que lo sustentan. Todas las teorías curriculares se cuestionan en

esencia por el tipo de conocimiento qué debe ser enseñado. Bolívar (2000) nos recuerda que:

*“Los diversos significados atraviesan distintas alternativas que pasan por una visión sociopolítica de la educación; por concepciones sobre el conocimiento y su intencionalidad; por la caracterización de los estudiantes, por las tensiones en las relaciones de poder y los principios de control social; por los mecanismos de selección, organización y distribución cultural, etc..”* (111).

De otro lado, una teoría se define por los conceptos que utilizan para concebir “la realidad”. Las teorías, entendidas como constructos discursivos, presentan unos conceptos que permiten identificar y darle estructura a la misma teoría. En este sentido, se anexa a continuación la tabla 4 que permite en concordancia con los conceptos tratados inferir la teoría curricular.

TEORÍAS TRADICIONALES	TEORÍAS CRÍTICAS	TEORÍAS POSCRÍTICAS
Enseñanza	Ideología	Identidad, Alteridad,
Aprendizaje	Reproducción cultural y	Diferencia
Evaluación	social	Subjetividad
Metodología	Poder	Significación y discurso
Didáctica	Clase social	Saber-poder
Organización	Capitalismo	Representación
Planeamiento	Relaciones sociales de	Cultura
Eficiencia	producción	Género
Objetivos	Concientización	Raza
	Emancipación y liberación	Etnia
	Currículo oculto	Sexualidad
	Resistencia	Multiculturalismo

**Tabla 4** Conceptos que determinan las teorías curriculares. Tomado de Tomaz Tadeu Da Silva (1999) *Documentos de Identidad. Una Introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte. Auténtica Editorial.



Haciendo uso de algunos conceptos de la definición del MEN como planes de estudio, programas, metodología e identidad nacional, está claro que la teoría curricular es tradicional y más exactamente hace parte del *currículum* técnico.

Muy a pesar del lenguaje estético que se emplea en el texto, modismos con espíritu curricular renovador, con el acercamiento a ciertos postulados teóricos como el currículo holístico o el currículo por reconstrucción social, en este escrito se carece de una mirada crítica, ya que aspectos como el poder, la hegemonía, las clases sociales, el Estado, etc. Han sido obviados. Tampoco es un currículo pos-crítico, puesto, que allí no se tienen presentes los asuntos de género, sexualidad, multiculturalidad, etc.

Los espacios de aprendizaje que se precisan a lo largo del texto se focalizan en el aula y el taller, recordemos que en el ITIPB, los educandos se forman en diferentes áreas técnicas, como mecánica automotriz, mecánica industrial, fundición, metalistería, dibujo técnico, sistemas, etc., por tanto, el taller se convierte en un espacio relevante en la formación de bachilleres técnicos.

Según lo expuesto, es claro que la ciudad está invisibilizada no es considerada como espacio formativo y mucho menos como contenido escolar. Los contenidos culturales que conforman el *currículum* escolar aparecen, con excesiva frecuencia, descontextualizados, alejados del mundo experiencial de alumnos y alumnas. Por tal motivo, la institución escolar no está preparando a los ciudadanos y ciudadanas para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad de una manera responsable, justa, solidaria y democrática (Torres, 2000: 20).

## 6.2 Plan De Área De Ciencias Sociales (PACS)

El plan de área de Ciencias sociales del ITIPB expresa de manera puntual los contenidos que se han de abordar en cada uno de los seis grados escolares que ofrece la Institución educativa, de sexto a noveno grado en la Educación Básica Secundaria y Décimo y Once grado en la Educación Media. El PACS está influenciado en el ITIPB por los Estándares Curriculares (MEN: 2004), ya analizados en el capítulo IV, de este texto.

Particularmente, el concepto ciudad solo es mencionado en dos ocasiones a lo largo del PACS del ITIPB, ambas en la Educación Media. La primera alusión se presenta en el grado décimo, en la cuarta unidad, titulada “*La relación entre el crecimiento demográfico y las migraciones*”. De manera explícita se reseña en una competencia a trabajar:

“*Identificar las condiciones de vida de las comunidades marginadas de las ciudades...*” (ITIPB PACS, 2013: 21).

La segunda mención se realiza en el grado once, también en la cuarta unidad titulada, “*La globalización*”. La singularidad, es que la ciudad es tratada como temática, así: “*La ciudad como escenario de la economía global*” (ITIPB PACS, 2013: 23).

En el primero de los casos, la ciudad recibe un tratamiento superficial por parte de la demografía y la ecología, se carece de una mirada histórica y social para comprender las transformaciones que generan los sujetos sociales en el territorio, presenta incluso un tinte fatalista que en poco o nada ayuda a tratar la temática desde una mirada crítica y que busque posibilidades de acción.

En el segundo de los casos, la ciudad es un recipiente donde, de manera plana y llana, la ciudad es devorada por la Economía y, especialmente por el proceso de la Globalización. No hay cabida para expresar las singularidades que poseen cada una de las ciudades, los mecanismos de resistencia que en ellas fraguan, los movimientos sociales que

emergen en contra de los procesos globalizadores, las nuevas formas de semantizar la ciudad por parte de los ciudadanos, los nuevos referentes de identidad, etc.

Es evidente que la ciudad, como contenido escolar, no aparece en ninguno de los cuatro grados de la Educación Básica Secundaria, y aunque se menciona en la Educación Media no goza de la relevancia curricular que en este trabajo le pretendemos dar. La ciudad es un concepto periférico y no es pensada como un espacio geográfico propicio para la formación ciudadana, es simplemente una abstracción, un concepto acabado que no requiere ningún tipo de significación por parte de los sujetos.

La ciudad es estática e inmóvil, se hace objeto a la manera positivista, es simplemente, un contenido más. No se dimensiona como el espacio formativo por excelencia, donde los sujetos, se hacen tales en ese diálogo recíproco entre el ciudadano que hace la ciudad y la ciudad que forma al ciudadano.

La manera habitual como es plasmada la ciudad en los currícula escolares, es tomada del *currículum* oficial o prescrito (Estándares Básicos y Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales) de manera literal, estos últimos tienen un interés en principio homogenizador, positivista, academicista, nacionalista y que busca el control y la reproducción de las estructuras ideológicas dominantes. (Apple, 1987; Giroux, 1990; Grundy, 1998; Kemmis, 1993; Torres, 1994 & 2000).

El *currículum* prescrito, no ha presenciado transformaciones sustanciales, por lo menos en el plano de la enunciación, a la hora de esbozar los contenidos escolares, y ello se evidencia de manera puntual en este Plan de Área de Ciencias Sociales. Una de las primeras consecuencias de ello es que se invisibiliza las particularidades de las regiones y las localidades, se desconoce el contexto social e, igualmente, se desperdicia el papel de la experiencia y las vivencias de los educandos en formación.

La mencionada invisibilización justifica, en buena medida, la inserción de la ciudad como contenido escolar que debe estar presente en todas las etapas educativas. Estimamos

que la ciudad debe tener un tratamiento especial en los currículos escolares, particularmente el área de ciencias sociales debe dimensionar la ciudad no solo como contenido escolar central, sino también como el espacio formativo por excelencia, que incluso desborda el papel de la escuela.

A partir de allí, valoramos que tenemos un abanico que, igualmente, brinda las posibilidades de acción como La Ley General de Educación (MEN, 1993), Los LCCS (MEN, 2002), el PEIPB (2014), que dan cabida a la flexibilización curricular, como ya lo hemos expresado, por esas hendijas es que desde la investigación curricular, podemos intentar modificar nuestras praxis.

Como resultado concluyente en este capítulo, estimamos que queda una interesante tarea y reto como parte activa del ITIPB, que por el momento se escapa a las posibilidades de este ejercicio investigativo: realizar adecuaciones en principio al Plan de área de Ciencias Sociales y, posteriormente, al PEIPB, para que la ciudad goce de un tratamiento especial curricular, no solo como contenido escolar que es enunciado en estos textos, sino que posibilite la vivencia misma de la ciudad desde la cotidianidad y la interacción de la comunidad educativa, posibilitando la relación escuela-sociedad.

Estos primeros capítulos nos han permitido identificar la invisibilización y el escaso tratamiento curricular y didáctico que presenta la ciudad como contenido escolar y espacio formativo en la Educación Básica Secundaria y la Educación Media en Colombia, a partir de los Lineamientos y Estándares curriculares de ciencias sociales (*currículum* prescrito), políticas y programas de ciudad, libros de texto de Ciencias Sociales (*currículum* diseñado para profesores) y del Proyecto Educativo Institucional y Planes de Área de Ciencias sociales (*currículum* organizado en el contexto de centro).

Esbozado lo anterior, consideramos pertinente, repensarnos las posibilidades de acción en el aula: *¿cómo hacer de la ciudad un currículum en praxis y espacio para la formación ciudadana?* Este será el interrogante que movilizará el siguiente capítulo.

## 7. Currículum en acción

*El valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales.*  
(Gimeno, 1994: 240).

En este apartado precisaremos en qué consiste el *currículum* en acción y expondremos los fundamentos teóricos y conceptuales que cimientan nuestra propuesta didáctica. Seguidamente, intentaremos describir y analizar el proceso de tres estrategias didácticas diseñadas, planeadas, ejecutadas y evaluadas, siguiendo los planteamientos de la Investigación-acción.

Las tres estrategias didácticas son productos de diversas actividades realizadas con estudiantes del grado 9° y 10°, del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo de la ciudad de Medellín durante los años escolares 2013 y 2014, buscando valorar las potencialidades de entender la ciudad como *currículum* y espacio para la formación ciudadana.

A manera introductoria, señalaremos los títulos de las estrategias didácticas: La primera de denominada, **la ciudad como currículum: aprendiendo desde mi espacio cotidiano**; la segunda, **visiones de ciudad** y la tercera **la ciudad representada**, donde la voz, las vivencias y la participación de los estudiantes fueron claves en la ejecución y valoración de cada una de ellas.

### 7.1 Conceptualización del Currículum en Acción

Consideramos que el *currículum* no es un concepto distanciado o al margen de la práctica educativa, es decir, no se concibe como una teoría abstracta que se aleja de lo que acontece en el aula, pues asumimos que este se concreta en la acción y allí es donde adquiere mayor expresión.

Entendemos el *currículum* en acción, como el espacio donde se configura la práctica educativa, producto del ejercicio dialéctico de la praxis porque concebimos la investigación, como punto de referencia para la reflexión sobre el quehacer del docente en la escuela y la interacción con el entorno; en nuestro caso, el estudio de la ciudad como contenido escolar.

Habitualmente el discurso de la didáctica ha tenido como objeto la práctica escolar, sin embargo, se ha fragmentado el proceso global de la enseñanza-aprendizaje porque se han desligado los contenidos de los métodos, la enseñanza del aprendizaje, los fenómenos de aula respecto a los contextos en los que se producen, las decisiones técnico-pedagógicas de decisiones políticas y determinantes exteriores a la escuela y al aula, etc. (Gimeno, 1994: 56).

Por su parte, el *currículum*, intenta realizar reflexiones globales, no se preocupa solo en el *qué*, se pregunta por *el por qué* y *el cómo* y se materializa en un proceso, es decir, no se desliga de la práctica que lo configura porque se manifiestan en los espacios de decisión directos donde participan activamente profesores y estudiantes.

La profesora Shirley Grundy (1987) expresa que nuestro pensamiento está condicionado para considerar más el *currículum* como una realidad, producto u objeto, algo tangible, un plan elaborado que después se plasmará en la realidad, es una praxis, en el que ocurren múltiples transformaciones que le dan un particular sentido, valor y significado al acto de enseñar.

El *currículum* es una práctica desarrollada a través de múltiples procesos en la que se entrelazan diversos subsistemas o prácticas diferentes. Es claro, que en la actividad pedagógica relacionada con el *currículum*, el profesor es un actor de primer orden en la concreción de ese proceso, porque el *currículum* moldea a los profesores, pero es traducido en la práctica por ellos mismos, dando como resultado una influencia de orden recíproca (Gimeno, 1994:196). Es por ello que el profesor es ante todo un mediador, porque es quien materializa el *currículum* en el aula de clase.

En la misma línea nos acercamos a Posner y a su concepción del *currículo operacional*, porque se ha incorporado a las prácticas reales de los maestros y opera cotidianamente en los ambientes escolares, teniendo en cuenta que el currículo oficial ha sido establecido desde la política educativa, ya que su incidencia es mayor en la organización de las instituciones escolares (Posner, 2001).

El *currículum en acción* es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; porque se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida porque ella refleja supuestos y valores muy diversos (Gimeno, 1994: 240). De hecho, pueden cambiar los contenidos, pero si en la práctica educativa se continúa actuando de la misma manera, no habrá aprendizajes significativos. Para poder llevar a cabo el *currículum* en acción requerimos del apoyo de la didáctica para poder lograr nuestro propósito

En consonancia con lo anterior, nos acercamos al concepto de estrategia didáctica, dado que hace referencia al conjunto de acciones o actividades encadenadas con coherencia de acuerdo con la forma de enseñar en el aula por la que se ha optado para alcanzar un determinado objetivo (Souto, 1998), mediante estas acciones se pretende que el profesorado y los estudiantes lleguen a compartir significados respecto a los contenidos sociales (Montserrat, 2011).

Para terminar, nos parece pertinente recordar el fragmento con el cual el brasileño Tomas Tadeu Da Silva, finaliza su libro, *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*:

*“El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, currículum vitae: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad...” (Da Silva, 1999: 155)*

Modestamente también podríamos denominar el *currículum* en acción, como “*currículum vivido*”, “*currículum sentido*”, “*currículum semantizado*”, o “*currículum didactizado*”. Las tres estrategias que a continuación detallaremos, son productos que parten de las vivencias de ciudad que poseen los estudiantes que participaron en este proceso de investigación, donde se vislumbró un (saber experiencial) mediado a partir de las ciencias sociales (saber disciplinar) del cual se derivó un nuevo conocimiento (el saber escolar).

## **7.2 Estrategia N°1 La Ciudad como Currículum: Aprendiendo desde mi Espacio Cotidiano**

*El interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado.*  
(Grundy, 1998: 32)

Partiendo de la necesidad de abordar el espacio geográfico más inmediato de los estudiantes, como una forma de acercarlos a las ciencias sociales y lograr aprendizajes significativos, se planteó durante el segundo periodo académico del año lectivo 2013 en el Instituto Tecnológico Industrial Pascual Bravo, realizar un conjunto de actividades que permitiesen entender la ciudad como *currículum*, inspirados teóricamente y conceptualmente a través de los planteamientos del profesor Jaume Martínez Bonafé. (2010).

La ciudad tradicionalmente, es un espacio exterior a la escuela y es un contenido que no goza de relevancia curricular. Aquí pretendíamos darle otra connotación para enlazar puentes entre la escuela y la ciudad y valorar las potencialidades de aprender en contexto, partiendo de la experiencia cotidiana, del otro.

Igualmente, al acercarnos al ámbito conceptual de la Geografía, el *espacio geográfico*, tratamos elementos como la orientación, la ubicación, la localización, y la escala, etc. Donde aplicaron diversos procedimientos de las ciencias sociales (lectura y construcción de mapas mentales y cartográficos, salidas de campo, trabajos con escalas) y se fortaleció el aspecto valorativo gracias al trabajo colaborativo, la autonomía y la toma de decisiones, intentando aprender en libertad tanto para el profesor como para los estudiantes.



Esta experiencia se plasmó en una unidad didáctica la cual hace parte de los anexos de este trabajo; donde de manera detallada se desarrolló todo el ciclo didáctico partiendo de los objetivos, la justificación, los tiempos, la forma, la metodología, las sesiones con descripción de la actividad y su reflexión sobre esta, los espacios físicos, los medios y los recursos, la evaluación y las conclusiones

Los productos de esta estrategia fueron elaborados por los estudiantes y orientadas por el profesor básicamente, donde los mapas mentales y los planos cartográficos de los barrios, se enmarcaron en la lógica para relacionar los saberes experienciales con los saberes disciplinares, y generar desde allí el saber escolar.

A manera de ilustración enunciaremos la tabla 5 el conjunto de las principales actividades efectuadas durante la estrategia didáctica.

<b>Tabla 5. Secuencia de actividades de la estrategia N°1: La ciudad como currículum: Aprendiendo desde mi espacio cotidiano</b>
<p><b>Primera Parte Actividades de iniciación</b></p> <p><i>-Actividades diagnósticas:</i> ¿Qué conozco de mi ciudad?, ¿Cómo es mi barrio?</p> <p><i>-Actividades de empatía:</i> ¿Cómo es la ciudad para los niños, los adolescentes, el adulto mayor, las mujeres, etc.? ¿A qué lugares de mi barrio llevaría a un turista?, ¿Cuál es la imagen más representativa de mi barrio para una campaña publicitaria? Realizar viaje imaginario por la ciudad.</p>
<p><b>Segunda Parte: Actividades de Desarrollo</b></p> <p><i>-Actividades procedimentales de orientación y localización espacial:</i> ¿Cómo me ubico en mi colegio? ¿Cómo me localizó y orientó en Medellín?, caracterización espacial de mi barrio (comunidades, calles principales, límites, sectores, sitios de interés).</p> <p><i>- Salida de campo al barrio.</i> (Toma de datos, lugares representativos, calles y carreras, puntos cardinales, topografía, escalas, etc.).</p> <p><i>-Elaboración de mapa mental del barrio:</i> A partir de la geografía de la percepción y el texto la imagen de la ciudad de Lynch (1970) y sus conceptos claves (mojones, sendas, nodos, bordes, sectores, etc.)</p>

-Actividad creación de convenciones geográficas

-Elaboración del plano del barrio: (Rótulo, caracterización espacial, convenciones, puntos cardinales)

**Tercera Parte: Actividades de Finalización**

-Socialización.

-Autoevaluación

Analizando esta estrategia desde la clasificación que presenta la profesora Silvia Alderoquí (1998 & 2002), sobre las maneras de acercarnos a la enseñanza de la ciudad, bien podríamos decir que esta estrategia didáctica se enmarca dentro del enfoque morfológico, puesto que uno de sus principales productos son los mapas y se busca la representación cartográfica, sin duda en un primer plano están las casas, las iglesias, parques, calles, etc. Sin embargo, los mapas mentales rompen con lo anterior, puesto que los estudiantes se visualizan a través de representaciones gráficas que ellos mismos elaboran.

El análisis de mapas mentales puede aportar información muy valiosa a la hora de planificar una unidad de trabajo sobre la ciudad: se puede identificar en ellos lo conocido, lo valorado positiva o negativamente, las zonas oscuras, las concepciones erróneas, las distancias y localizaciones tergiversadas, el tiempo asociado al espacio, los estereotipos mentales y el etnocentrismo (Bale, 1989). El análisis de cada una de las construcciones realizadas por los estudiantes demandaría un estudio propio, por lo que, para nuestra investigación resaltaremos algunos casos a partir de una muestra intencionada.

La Geografía de la percepción, entiende que la ciudad no es sólo un hecho objetivo, formado por el paisaje, funciones urbanas y características de la población, sino que fundamentalmente es un espacio vivido, sentido, valorado y percibido de forma diferente por los individuos, a través de representaciones mentales y de impresiones individuales y colectivas (Lynch, 1984).

Las representaciones gráficas son juicios u elaboraciones sobre la realidad, de las cuales no podríamos negar su potencia educativa. La construcción de conocimiento, partió

del principio de la concepción de que la experiencia es una forma válida de saber, por tanto, las vivencias y las formas de habitar los estudiantes su barrio fueron claves en este ejercicio académico.

Los educandos tuvieron un rol protagónico, tomaron decisiones e incluso tenían la capacidad de modificar las sesiones de trabajo, en algunas ocasiones, porque decidieron solicitar más plazos en la entrega de sus actividades, en otras decidieron intensificar, partiendo de las particularidades del contexto institucional.

Esta propuesta ha buscado relacionar la teoría y la práctica desde una nueva concepción de entender la ciudad como *currículum*, espacios construidos colectivamente, donde los sujetos y su saber experiencial son la plataforma para construir nuevas posibilidades de saber. La escuela entonces tiene la posibilidad de tomar la mochila y desplazarse a un entorno que es cercano, le pertenece y que ha relegado, que es la ciudad.

### 7.3 Estrategia N°2 Visiones de Ciudad

*“Alguien hizo un círculo para dejarnos afuera,  
yo hice un círculo más grande para incluirlos a todos”*

#### **Indígena norteamericano**

Esta experiencia de aula se efectuó en el mes de octubre del año escolar 2013 con los estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo de la ciudad de Medellín, teniendo como antecedente la estrategia N°1 donde buscábamos que los educandos comprendieran espacialmente su barrio y su ciudad, a partir de los conceptos de ubicación, localización, orientación, escala, convención, coordenada y representación espacial, entre otros.

En la estrategia N°2, nos acercamos a las *visiones de ciudad* que poseen las personas a partir de las percepciones espaciales y sociales que se configuran en su diario vivir y en su quehacer laboral o profesional. El resultado de esta estrategia es la elaboración de un relato

por parte de los estudiantes donde se evidenció sus lecturas de la ciudad, desde diferentes personas relacionadas con un oficio o una profesión.

Los estudiantes elaboraron de manera individual y grupal relatos de visiones de ciudad, desde un personaje cotidiano como: el alcalde, el ama de casa, un ambientalista, un arquitecto, un artista callejero, un barrendero, un bombero, un campesino, un conductor de bus, un constructor, un desplazado, un guarda de tránsito, un habitante de la calle, un ingeniero civil, un investigador criminal, un mensajero, un obrero, un periodista, un policía, un publicista, un reciclador, un repartidor de domicilios, un sacerdote, un taxista, un topógrafo, una trabajadora sexual, un transportador de alimentos, un turista, un ventero ambulante entre otros.

La actividad inició con la selección de una visión de ciudad, donde la mayoría de los estudiantes lo hicieron desde sus gustos, afecciones e intereses y la idea era que en cada grupo no se repitiese el mismo tópico, en aras de lograr mayor diversidad de visiones de ciudad; posteriormente, se enunciaron unas preguntas orientadoras con la intención de generar la enseñanza problémica para movilizar la construcción de conocimiento.

Buena parte de nuestra estrategia buscó acercarse a la resolución de estas preguntas, donde, finalmente se elaboró un escrito acompañado de una fotografía en la cual los estudiantes deberían responder el interrogante ¿Cómo ven y leen la ciudad las personas a partir de su profesión u oficio?

Para mayor claridad observemos la secuencia que se realizó para el desarrollo de la estrategia didáctica en la tabla 6.



**Tabla 6. Secuencia de actividades de la estrategia N°2: Visiones de Ciudad**

**Primera Parte Actividades de iniciación**

*-Actividades diagnósticas:* Selección de persona a partir de un oficio o profesión.

*- Preguntas orientadoras*

¿Por qué es importante esta persona para la ciudad?,

¿Qué grado de tolerancia o rechazo genera esa persona en la sociedad?

¿Qué problemas cotidianamente tienen que enfrentar y cómo los solucionan?

¿Qué zonas de la ciudad frecuentan?,

¿Qué tipos de organización representa a estas personas?,

¿Cómo es un día en la vida de esta persona?

¿Qué medios de transporte utiliza en sus desplazamientos por la ciudad?

¿Cómo se desplaza por la ciudad?

¿Qué conceptos son propios de su oficio o profesión? (jergas)

¿Qué percepciones tiene esta persona de la ciudad?

¿Cómo ve y lee esa persona la ciudad?

**Segunda Parte: Actividades de Desarrollo**

*Acercamiento a las preguntas orientadoras, a partir de diferentes fuentes:*

Escritas, orales, gráficas y cartográficas como:

Artículos de prensa, entrevistas, mapas, estadísticas, diccionarios de modismos, etc.

**Tercera Parte: Actividades de Finalización**

*-Elaboración del escrito visiones de ciudad*

*-Fotografía de la visión de ciudad*

Esta estrategia pretendió que el estudiante, se acercara al manejo de diferentes fuentes e igualmente, comprendiera que la ciudad en que habitamos es el resultado, de un sin fin de interacciones que realizamos las personas con relación a nuestro espacio geográfico. Allí la empatía fue muy importante para el desarrollo de la estrategia, ya que el estudiante debía estar en la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Desde la didáctica de las ciencias sociales estelar ya que desarrolla en los estudiantes habilidades comunicativas. Al respecto Marandet afirma que:

*“La empatía es un procedimiento complejo que incluye otros, como: la explicación multicausal, la comprensión de otras culturas, y los sistemas de valores distintos de los propios y actuales. Exige un trabajo por parte del sujeto que aprende, y del que enseña, para considerar las circunstancias de un momento histórico dado y el punto de vista de los actores sociales que influyen en él...” (Marandet, C. et & all 2006).*

En la misma línea, la información extraída por la empatía no es neutral, esta se deriva de un conocimiento que se origina a partir de las vivencias, las creencias, las ideas, los intereses, las percepciones y los valores de los seres humanos, que los concientizará sobre el lugar que ocupan en el mundo.

En contravía, el positivismo buscará controlar ese mundo e intentará separar el sujeto del objeto de conocimiento. La empatía por su parte, permite comprender otras situaciones o personas, motiva a ver con otros ojos asuntos temporales, espaciales y vivenciales como es nuestro caso, leer la ciudad a partir de las visiones de diferentes personas, donde se da una relación empática entre objeto de estudio y sujeto que aprende.

En consonancia con lo anterior, en esta estrategia didáctica, sujeto y objeto se interrelacionan, el conocimiento es pues, una construcción social, el conocimiento no tiene existencia propia, fuera de la conciencia de las personas, aunque esta conciencia, esté influida por el contexto sociocultural.

La ciudad por su parte, puede ser percibida, vivida, experimentada, construida, puede ser valorada como “benéfica” u “hostil”. El hombre en su construcción de ciudad puede al respecto, generar actitudes de rechazo, resistencia o aceptación, siempre en constante interacción, que da como punto de partida una construcción hacia su formación ciudadana

Igualmente, la empatía tiene un alto componente valorativo, pues, describe la capacidad de una persona de vivenciar la manera como vive y se siente otra persona, en tal sentido, coadyuva a que los educandos reconozcan otros puntos de vistas diferentes al suyo

y logren niveles más asertivos en las relaciones interpersonales y fomenten la comprensión, el respeto, la tolerancia y la convivencia ciudadana.

Una clave que permitió recolectar información para ejecutar esta estrategia por parte de algunos estudiantes fue realizar conversaciones con preguntas abiertas; esto favoreció que ellos de una manera informal, se acercaran a las vivencias y a la manera de concebir la ciudad por parte de diferentes personas que desempeñaban diversos oficios y profesiones. El diálogo mejora las relaciones interpersonales, ayuda a lograr mejores niveles de escucha y de comprensión, el testimonio oral es un poderoso aliado que conllevará a una mayor incorporación de los contenidos porque es: una historia viva, donde cuenta la subjetividad, es una fuente narrativa y es una historia del presente (Vega, 1999:17).

Además, estos testimonios orales posibilitaron la construcción de conocimiento, ya que se aprende haciendo y se participa en las aproximaciones de ejercicios de investigación indirectamente porque se está aplicando algunos instrumentos de observación de las ciencias sociales. En este sentido, el estudiante tendrá herramientas que le posibilitará recolectar, sistematizar e interpretar la información, asimismo, le dará un uso crítico a estas fuentes ya que puede ir comprendiendo su realidad en la medida que construye conocimiento. La estrategia permitió que la relación el profesor - estudiante generase un trato más cercano y democrático, ambos se visualizaron como sujetos de saber y constructores de saber.

Desde esta estrategia se entendió el aprendizaje como un proceso de construcción, los estudiantes partieron de sus vivencias, se acercaron simulando a un científico social, construyeron sus propias fuentes ya que tenían libertad para seleccionarlas o crearlas y posteriormente, elaboraron sus narraciones. El aprendizaje se construyó a partir de testimonios construidos en la cotidianidad de los estudiantes, donde vieron a sus personajes como sujetos vivos en una ciudad diversa.

El trabajo de campo de los estudiantes les posibilitó nuevas formas de relación entre el aula, los libros y el contexto social. Al eliminar la brecha entre lo académico y el mundo

real. Los estudiantes participaron en un proceso de creación y descubrimiento, aprendiendo significativamente, de forma personal y directa.

Esta estrategia nos permitió ayudar en la construcción del pensamiento crítico en el estudiante que conllevó al fortalecimiento de su formación ciudadana; se impulsó a participar en un trabajo que lo vinculará con su comunidad; se fortaleció la identidad del estudiante con relación a su comunidad y localidad, igualmente, permitió valorar la importancia de la comunicación y la oralidad, en los procesos de construcción de conocimiento, estimulando el desarrollo de habilidades como interpretar, analizar y criticar.

#### **7.4 Estrategia N°3: *La Ciudad Representada: Metáforas de ciudad.***

*“La representación de la ciudad es la escena y el instrumento donde los deseos, los impulsos, las pasiones, los intereses inmediatos de la gente se transfieren sobre ella, en su organización, en sus espacios y en sus formas...” (Amendola, 2000: 93).*

Esta estrategia buscó que los estudiantes articularan saberes experienciales con saberes disciplinares a través de conceptos y metáforas que posibilitaran comprender el sistema complejo que entreteje una ciudad. Recordemos que la ciudad es un conjunto de textos que requieren interpretación y en esta tarea es clave la representación.

Etimológicamente, el concepto de metáfora proviene del latín *metaphōra*, y éste a su vez es tomado del griego *μεταφορά*; propiamente “traslado”, “desplazamiento”; derivado de *metapherō* “yo transporto” es el desplazamiento de significado entre dos términos con una finalidad estética.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define una metáfora como una figura retórica que consiste en identificar un término real con uno imaginario con el que mantiene relación (RALE, 2001). Una metáfora, es una analogía o asociación entre elementos que comparten alguna similitud de significado para sustituir a uno por el otro en una misma estructura. En tal sentido, una metáfora expone dos cosas en conjunto que permiten la sugerencia a compararse e interpretarse como un solo concepto. Se encuentra



básicamente en todos los campos del conocimiento, puesto que responde a convenciones semánticas dadas por una cultura.

Para elaborar esta estrategia, empleando metáforas se requirió en el estudiantado un alto grado de inferencia, ya que se demanda de un lado, comprender con claridad un fenómeno; y del otro, desarrollar una capacidad de análisis que posibilite llevarla a otros contextos.

Este trabajo fue realizado con los estudiantes de grado décimo durante el año escolar 2014, a partir de la construcción metáforas, las cuales, muchas de ellas, provenían del área de las Ciencias Naturales. De esta manera, conceptos como: piel, ecosistema, rizoma, circulación sanguínea, célula, sistema vivo, paisaje, tejido, sistema complejo, máquina, constructo social, flaneur, texto, consumo, se convirtieron en palabras para describir la ciudad desde otras formas.

La estrategia inicio con un conjunto de cuestionamientos, que hicieron ver la ciudad como un sistema complejo, vivo, dinámico y en construcción, por tal motivo, requeríamos no solo conceptualizar la ciudad, sino ir más allá para buscar mecanismos de representación que nos permitiera hacer lecturas más holísticas e integradoras sobre el mundo urbano.

El resultado específico de esta propuesta se evidenció de manera procesual en los estudiantes, quienes lograron construir ensayos acompañados con una imagen en la que desde distintos lugares intentaron con el apoyo de la ciencia y el arte conceptualizar y representar su espacio vivido en la ciudad. La tabla 7 precisa de manera detallada el conjunto de actividades desarrolladas en la estrategia la ciudad representada.



**Tabla 7. Secuencia de actividades de la estrategia: *La Ciudad Representada***

<p><b>Primera Parte Actividades de iniciación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Actividad de consulta Definiciones de ciudad</i></li> <li>- <i>Preguntas orientadoras</i></li> <li>¿Qué se necesita para que una ciudad funcione?</li> <li>¿Qué pasaría si no llegasen los productos del campo a la ciudad?</li> <li>¿Qué le aporta la ciudad al campo?</li> <li>¿Qué situaciones generarían caos en una ciudad?</li> <li>¿Qué problemas tienen que enfrentar un alcalde y cómo los soluciona?</li> <li>¿Cuáles son las zonas más vulnerables de una ciudad con relación a los problemas sociales?</li> <li>¿La ciudad es un espacio de inclusión o exclusión social?</li> <li>¿Qué tipos de organizaciones e intereses confluyen en una ciudad?</li> <li>¿Cuáles son los límites de las ciudades?</li> </ul>
<p><b>Segunda Parte: Actividades de Desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Debate grupal sobre las preguntas orientadoras</i></li> <li>- <i>Acercamiento al interrogante: ¿Qué argumentos tenemos para pensar que las ciudades tienen vida?</i></li> <li>- <i>Actividad de consulta: Acercamiento a conceptos de las ciencias naturales que puedan ayudar a explicar el funcionamiento de una ciudad.</i></li> <li>- <i>Selección de conceptos que puedan representar la ciudad (metáfora).</i></li> </ul>
<p><b>Tercera Parte: Actividades de Finalización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Elaboración del escrito metáforas de ciudad</i></li> <li>- <i>Imagen de las metáforas de ciudad</i></li> </ul>

La metáfora opera a partir del lenguaje, pero va más allá de él, pues tomada literalmente no da cuenta de su significado real, por lo que debemos descubrir por nosotros mismos, las palabras que nos permita interpretar este modelo de asociación a partir del descubrimiento de sus cualidades análogas predicadas en un nuevo objeto a descubrir.

Ahora, desde el interior del lenguaje, ese descubrir consiste en usar de nuevo ese juego predicativo, del símbolo viejo, trasladándolo para bautizar el objeto nuevo, lo cual

requiere de fenómenos no lingüísticos que no pueden ser reducidos a explicaciones formales del lenguaje (Morales, 2009:29).

En nuestro caso empleamos durante el proceso de investigación metáforas visuales, entendidas como una representación de una o varias ideas a través de imágenes, empleando recursos como la fotografía y el diseño gráfico para completar y/o sustituir información transmitida de forma oral y escrita o de forma independiente.

Las metáforas visuales ayudan a plasmar una idea sin la necesidad de utilizar el lenguaje verbal. Pueden poseer distintos grados de abstracción por lo que requieren una cierta labor de interpretación por parte del receptor.

La ciudad se ha comprendido como conjunto de textos, que expresan y significan algo, poseen códigos, signos, símbolos en un espacio semiótico, dónde se dan múltiples significados, por tal motivo, para algunas personas la ciudad es un lugar oscuro, de tristeza, desesperanza y muerte para otros es un lugar de luz, alegría, esperanza y vida.



## 8. Currículum Evaluado

*La ciudad es un recipiente de experiencias sociales,  
es un continente lleno de memoria social (Torres, 1999: 136).*

En este apartado abordamos la última fase del *currículum* como praxis o proceso, denominado, *currículum* evaluado, el cual fue más allá de la concepción técnica y racionalista que no buscó medir e instrumentalizar los procesos educativos, sino valorar sus aprendizajes a partir los alcances logrados por los estudiantes. En este proceso nos interesó escuchar las voces de algunos de nuestros estudiantes y percibir la manera como vivenciaron y dieron a conocer sus constructos derivados de las estrategias didácticas implementadas partiendo del concepto polisémico que es la ciudad.

Se tomó como referentes las tres estrategias didácticas planeadas, diseñadas y ejecutadas desde la investigación-acción y esbozadas en el capítulo anterior, aquí, las valoraremos como posibilidad formativa y como *currículum* alternativo con los estudiantes de la Educación Básica y Media.

Debido a la extensión de los productos obtenidos durante la implementación de las estrategias didácticas y la limitante de estas líneas para mostrar todas y cada una, se tomó una muestra intencional para valorar la percepción de algunos estudiantes que expresaron con respecto a los aprendizajes logrados.

### 8.1 la importancia del proceso en la evaluación

La evaluación ha sido entendida como una de las principales etapas en los procesos educativos, probablemente, por su capacidad sintetizadora, por su innegable poder sancionatorio o aprobatorio y de control que logra tener en los sistemas educativos.

La evaluación permite medir el “rendimiento escolar” y los grados cognitivos, posibilita promover un educando de un grado escolar a otro, asiente el acceder a una institución

educativa, posibilita el ascenso o no de los docentes, juzga las Instituciones Educativas, los entes municipales y departamentales en el contexto nacional e incluso mide los desempeños de los países.

En tal sentido, con el objetivo de racionalizar los procesos educativos, se genera la necesidad de cuantificar y medir, por ende, los enfoques de corte cuantitativos gozan de mayor respaldo por los órganos de control escolar y la supervisión que intentan aplicar diferentes políticas en aras de alcanzar unos resultados o metas que previamente son proyectadas y que habitualmente se encuentran descontextualizadas, por el desconocimiento por parte del evaluador de las circunstancias que implican la comprensión del proceso evaluativo.

Recordemos que las políticas evaluativas no son neutrales, en ellas se dan un conjunto de intereses tal y como lo es el *currículum*, parafraseando a Ivor Goodson (2003) es “*el escenario de los carros de fuego*”.

Puntualmente, en este trabajo hemos tomado una postura cualitativa donde vemos la evaluación como una etapa que acompaña todo el proceso educativo y que en ningún caso, está por encima de los objetivos educativos, es simplemente un medio, no un fin en sí misma.

De manera frecuente, los exámenes tradicionales solo se acercan a productos fáciles de detectar, particularmente a los de orden cognitivo-racional, pero no son procedentes para evaluar procesos, procedimientos o incluso valores y actitudes, elementos claves para lograr aprendizajes significativos. Evaluar los estudiantes por pruebas de índole racional, no es suficiente para medir aprendizajes, la evaluación y los procesos formativos son sumamente complejos ya que estas muchas veces no develan las dificultades en el aprendizaje, las relaciones sociales y afectivas, la motricidad, los hábitos de estudio, los niveles de socialización, el trabajo en equipo, la motivación y/o la apatía hacia el aprendizaje, son prueba de tal complejidad. Valorar un estudiante implica un trato si se quiere más humano y no tan frío y rígido como el que genera el dato o habitualmente el número.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje se tejen interrelaciones personales con compañeros y profesores en una relación especial con los objetos de conocimiento. Allí emergen gustos, intereses, emociones, apatía, sentimientos, valores, pensamientos, creencias, etc., que hacen discutible, la suficiencia alcanzada únicamente por la evaluación cuantitativa. Una valoración más asertiva exige pues, un mayor conocimiento del alumno.

Asimismo, la evaluación debe tener una sintonía clara con los contenidos, las actividades y los objetivos pedagógicos que se desean alcanzar, la evaluación tradicional, habitualmente rompe con los propósitos e incluso con los fines de la educación, los contextos y los grupos.

Partimos entonces del principio de que una cosa es la intención de quienes quieren reproducir y producir logros guiados por unos fines, realizando determinadas actividades de enseñanza, y otra, son los efectos provocados (elaboraciones subjetivas en quienes reciben la influencia) en los receptores que aprenden (Gimeno, 2010: 32).

Además, las técnicas evaluativas cuantitativas por sí solas no alcanzan a medir los aprendizajes, solo tenemos aproximaciones o fragmentos que nos impiden tener una mirada objetiva de los procesos educativos muy a pesar de su enunciación y su intencionalidad. La construcción de conocimiento se genera básicamente por procesos de subjetividad, no tan visibles, ni tan sencillos de valorar. Por ello es complejo pensar que de manera taxativa podamos relacionar lo aprendido con los resultados de lo evaluado.

El *currículum* evaluado es el constituido por los contenidos exigidos en las prácticas de evaluación y el que representa la dimensión visible, pero aunque haya otras experiencias de aprendizaje no evaluables, no debemos dejarnos llevar por el reduccionismo positivista para el que solo cuenta lo que se puede medir porque es observable (Gimeno, 2010: 33).

Desde la evaluación cualitativa se requieren diversas técnicas evaluativas, realizadas en distintos momentos de los procesos educativos en aras de obtener mayor información

que posibilite tener una valoración más comprensiva de las particularidades individuales y colectivas de los estudiantes.

Según lo expuesto, el docente debe contar con autonomía a la hora de elegir las técnicas evaluativas y generar mecanismos al interior del aula que eviten darle el tinte sancionatorio que habitualmente poseen los sistemas educativos. La profesionalidad del educador y su grado de independencia se evidencia en la postura que tenga y las acciones que efectuó sobre las presiones externas que con frecuencia llegan a las instituciones educativas.

Si el *currículum* es un conjunto de praxis en constante relación, la evaluación no puede pensarse como un elemento suelto e independiente exclusivamente de las fases anteriores, el *currículum* deja de ser un plan propuesto y se convierte en otra realidad, cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado, llevándolo a unos contextos particulares y unas prácticas concretas, donde el *currículum* en acción intenta materializarlo, pero como sabemos con resultados muy dispares con relación a lo proyectado inicialmente.

En consonancia, con lo anterior, las estrategias didácticas que evaluaremos a continuación, ya fueron enunciadas y explicadas en el capítulo anterior, *el currículum en acción*, y estarán cargadas de valoraciones personales y/o grupales resultado de las experiencias y las construcciones de saber en torno a la ciudad, en otras palabras, son aprendizajes guiados por la subjetividad en busca de crear otras maneras de generar comprensión a partir del significado y la representación. Aquí, *los mapas mentales* de los barrios, las *visiones de ciudad* y las *metáforas de ciudad*, se encuentran en concordancia con el hacer de la ciudad el *currículum* vivido.

## 8.2 Valoraciones a la Estrategia N° 1: *La ciudad como currículum: aprendiendo desde mi espacio cotidiano*

Esta primera estrategia logró unos resultados que pueden evidenciarse y juzgarse, dejando como productos tangibles los mapas mentales y los planos cartográficos de los barrios donde habitan los estudiantes, no obstante, la experiencia se puede valorar incluso más allá de los productos, porque la riqueza misma se halla en el proceso, en el cómo los educandos fueron elaborando estos mapas para darle sentido a toda la información fragmentaria que poseían para armarlo como si fuese un rompecabezas en construcción.

Los estudiantes poseían unos conocimientos previos sobre sus barrios, por tal motivo, este es el punto de partida de esta experiencia, adicional a ello y cómo esbozamos en la tabla 5 y en el anexo número uno de este escrito, se plantearon un conjunto de actividades de manera procesual, iniciando con una caracterización espacial del barrio, manejo de los puntos cardinales, actividades de ubicación, localización y orientación espacial y con la apropiación de los conceptos de Kevin Lynch (1970) alusivos a la imagen de la ciudad (mojones, sendas, nodos, bordes, sectores, etc.). Todos los anteriores elementos fueron claves para construir los mapas mentales.



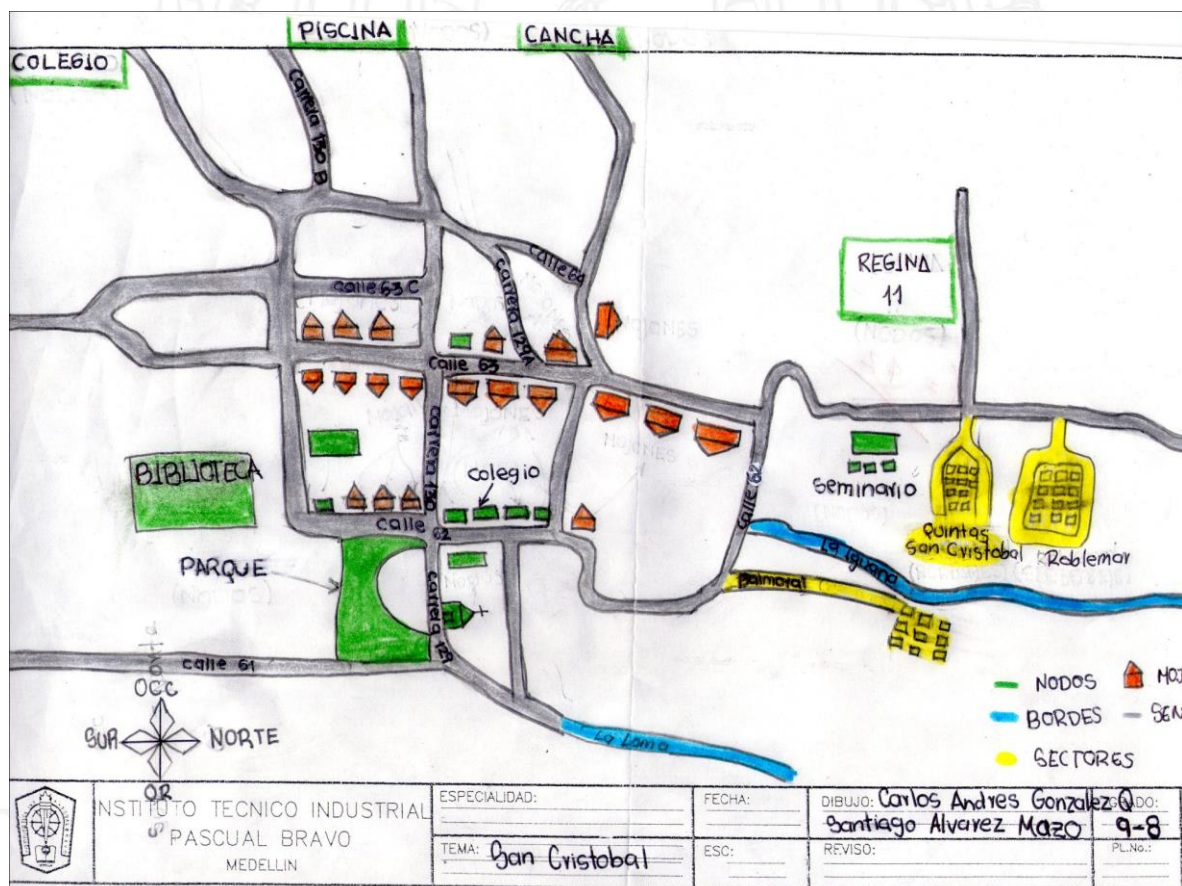
Mapa Mental Barrio el Picacho. Elaborado por Jeferson Cardona Cruz (2013) estudiante de 9-7 del

Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo



En la imagen anterior se evidencia la riqueza cartográfica que posee un mapa mental, en ella los educandos dejaron ver claramente las sendas o vías por donde transitan las personas, los nodos o lugares de encuentro, el mojón que sin duda es el cerro el Picacho, lugar de referencia de la ciudad e incluso se evidencian los bordes o límites del barrio, particularmente, goza de mucho significado la quebrada la Madera que al costado sur en uno de sus tramos limita con la carrera 84 y al costado norte la bordea la carrera 76, ello debido a que está quebrada divide los municipios de Medellín y Bello, ambos en el departamento de Antioquía.

Los corregimientos también pueden ser representados a través de mapas mentales, a continuación observaremos un trabajo realizado en el Corregimiento de San Cristóbal.



*Mapa Mental corregimiento de San Cristóbal.* Elaborado por Carlos Andrés González Quinchia y Santiago Álvarez Mazo (2013) estudiantes de 9-8 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo





*Plano del barrio Robledo El Diamante. Elaborado por Andrés David Saldarriaga (2013) estudiante de 9-7 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo*

La complejidad de elaborar los planos de los barrios se denotan en el hecho de que estas construcciones poseen un gran número de elementos que configuran un sistema de representación con alto grado de significación porque todo parte de la experiencia cotidiana de habitar la ciudad, de mirarla de manera desprevenida, posteriormente, esas concepciones espaciales de los barrios son llevadas a un mapa mental siguiendo básicamente los conceptos de la geografía de la percepción, seguidamente, los estudiantes deben realizar desplazamientos con recorridos intencionados que les permitió ver la ciudad y el barrio con otros ojos y en ese proceso los sujetos se fueron construyendo y deconstruyendo.

A simple vista el producto parece muy cartesiano o racional, pero en esta elaboración se conjugaron aspectos cognitivos, procedimentales y valorativos. Entre los primeros la

comprensión de conceptos relacionados con la geografía como la orientación, localización, distribución, convención cartográfica, reconocimiento del territorio; entre los procedimentales, el manejo de fuentes, el trabajo de campo, la observación, el manejo de escalas, la apropiación de los conceptos de la geografía, etc. Y entre los valorativos el trabajo en equipo, la responsabilidad, el sentido de pertenencia y el deseo de representar su espacio cotidiano. De esta manera, la elaboración de un plano cartográfico de un barrio, es una estrategia compleja que busca la formación integral de los estudiantes.

Igualmente, al ser elaborado por ellos mismos, se convierte en una construcción semiótica, es un universo de sentido y significado, donde se encuentran representaciones sociales, imaginarios, creencias, conocimientos, saberes, ideología, formas de mirar, entre otros.

De manera procesual, el profesor a través del aprendizaje colaborativo de los estudiantes pudo observar y valorar sus representaciones, identificando las dificultades, los aciertos y las decisiones, por tal motivo, la estrategia no solo puede ser valorada como producto, meta o logro, sino que su esencia se generó en el trasegar y en su devenir.

### **8.3 Valoraciones de la estrategia N°2 *Visiones de ciudad***

Una mirada atenta a los escritos generados en esta estrategia permitieron evidenciar que estos poseen un alto grado de subjetividad, ya que los estudiantes estaban construyendo historias y relatos cotidianos sobre la vida de diversas personas y su forma de ver, caminar y vivir la ciudad.

La ciudad ha sido entendida habitualmente como un contenido escolar prefijado, acabado, abstracto y le dice poco al estudiante, pero cuando este construye los objetos de conocimiento, partiendo de sus vivencias y experiencias, y cuenta con voz y voto en los procesos educativos, logra aprendizajes significativos porque él se hace consciente de que es sujeto de saber y que los conocimientos se construyen.

Cómo se evidenció en la tabla 6, se diseñaron, se planearon y ejecutaron un conjunto de actividades con la intención de establecer relaciones empáticas cercanas entre los educandos y diferentes tipos de personas, donde identificaron los lugares que ellos frecuentan, los desplazamientos, los recorridos, los problemas que enfrentan cotidianamente, las percepciones que tienen, en otras palabras, la manera de ver y de vivir la ciudad.

Igualmente, los educandos emplearon diversos tipos de fuentes para la construcción de sus textos entre ellas contaron con: *Escritas* como narraciones, cuentos, historias o contenido informativo; fuentes *orales* a través de diálogos, entrevistas y testimonios, además de diferentes fuentes gráficas y audiovisuales.

A partir de la información recolectada y apoyándonos en la creatividad de los estudiantes se planteó elaborar relatos donde se reflejara como las diferentes personas de acuerdo a su oficio, profesión o labor, vivenciaban la ciudad. Los estudiantes establecieron relaciones empáticas con estas personas, realizando escritos donde algunos son ricos en descripciones como las que presentamos a continuación:

#### *Repartidores de Domicilios*

*Los repartidores de domicilio normalmente empiezan su labor desde que abren los establecimientos donde ellos trabajan, normalmente abren de 7 a 8 de la mañana y les toca un duro día de trabajo porque algunas veces les toca ir a algunos lugares muy apartados o lugares donde los sobornan para hacer su entrega y cumplir un día normal.*

*Hay veces que les cancelan los pedidos y ellos se “enchichan” porque no reciben el pago y además les dejan lo que iban a repartir que a veces ya queda inservible, por eso es que los que reparten los domicilios que ellos se llaman “domiciliario” se tienen que conocer toda la ciudad para saber los atajos para llegar más rápido y ellos dicen que si llegan más rápido les dan más propina y el “patrón” queda feliz porque se repartió todo exitosamente.*

*A veces a estos señores les toca descansar periodos muy largos como son los días de semana, como un lunes o un martes, pero hay otros días donde no paran como son los domingos o los lunes festivos en donde la gente les da pereza hacer comida y llaman a estas empresas y estas señores van a repartir. A veces la gente se queja que por la demora de los domicilios un día Domingo a las 7 de la noche, a ellos les da rabia porque la ciudad a esa hora casi siempre está en movimiento y siempre va a haber un choque o algo que interrumpa su labor normal y*



*por eso llegan más tarde, a veces que pasa esto los pedidos se acumulan en la “central”, y después la gente desesperada llama a pedir una explicación de porqué no ha llegado y toda esta responsabilidad cae el domiciliario.*

*Ellos son personas como cualquier otra que va a su trabajo temprano y que en cualquier momento los pueden despedir, cuando los contratan les piden de requisito saberse todo el mapa de la ciudad, hasta el más pequeño rincón, porque hay puede haber una persona que quiera su domicilio, aunque esto también depende del distribuidor y hasta que sectores tiene cobertura.*

*La mayoría de estas personas son estudiantes universitarios que necesitan financiar sus estudios y lo hacen en este oficio, que según la mayoría, es uno de los mejores y les gusta porque viajan por toda la ciudad. Un joven me contó que había gente que los trataba muy bien y hay otras personas que son muy odiosas y hasta lo llegaron a insultar porque se comida estaba fría y además se demoró, él le trato de explicar que había un “taco” y que no pudo llegar a tiempo, pero eso no le importó al señor, le pago la mitad. Él dice que ese fue el único hecho donde lo trataron mal y que fue una muy mala experiencia, pero él siguió “voleando” para poder pagar sus estudios y ya lleva el tercer semestre de ingeniería, él dice que se ha sentido a gusto con su “patrón” por qué no lo trata mal y que hasta el momento está feliz con su trabajo y piensa seguir en el hasta terminar sus estudios universitarios y conseguir trabajo.*

*Esa es la vida de los domiciliarios, siempre activa aunque a veces pasivas, pero son felices por lo que hacen y lo que piensan hacer en un futuro. (SJC)*

*La ciudad desde un repartidor de domicilio. Elaborada por John Sebastián Correa Usuga y Brian Steven Chavarría Padierna (2013) Estudiantes de 9º-9 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.*

Como acabamos de leer en el anterior escrito, primó la vida cotidiana, las relaciones personales, las actitudes de cercanía o de rechazo, el día a día del repartidor de alimentos, la condición de sujeto con derechos y sueños, acá, el repartidor no es solamente un mensajero, es la connotación de como él vive la ciudad para poder subsistir.

En otros escritos, sin olvidar el plano vivencial, se dio de manera más directa el vínculo y la relación entre las personas y la ciudad:



### *El señor Reciclador*

*Estos personajes (hombre o mujer), son los que van recorriendo la ciudad o sectores en busca de su sustento económico. Cuyo objetivo es convertir materiales (desechos) en nuevos productos para prevenir el desuso de materiales potencialmente útiles, reducir el consumo de nueva materia prima, reducir el uso de energía, reducir la contaminación del aire.*

*Este trabajo por lo muy general lo emplean personas humildes que andan recorriendo las calles, y buscando donde crean que pueda ver algo que les sea de utilidad casi siempre los lugares más frecuentes son en basureros (contenedores) ya sean de fábricas, basuras de una casa o simplemente así lo vean. Ellos recogen los materiales reciclables que incluyen varios tipos los cuales son: de vidrio, papel, metal, plástico, telas y componentes electrónicos.*

*Estas personas salen a las calles cada día ya que ellos no tiene un sueldo definido, ni propio, ni cuentan con ninguna afiliación a una empresa, ya que este trabajo es personal, pero al no estar afiliado a una empresa la gran mayoría no tienen seguros, afiliación y entre otras cosas son poco casos como estos que tengan prestaciones.*

*Es un trabajo que tiene un riesgo mayor ya que no cuenta con ningún tipo de protecciones, especializaciones, ni riesgos profesionales ni muchos menos una EPS.*

*Ellos viven en un ambiente pesado. En un ambiente de calle de peligro de muchos enfrentamientos violentos, amenazas. (Ya que hay zonas en las cuales hay fronteras invisibles ya sean por entre ellos mismo, o por los enfrentamientos de barrio). Muchas veces lo que estos, llevan o depositan, su mercancía o el producto encontrado (lo reciclado). Los lugares que ellos llevan para hacer el intercambio se le da el nombre de chatarrería o puntos de reciclaje. Casi siempre según su peso se le da valor monetario. Aunque este trabajo es uno de los más mal pagados y uno de los más frecuentes por personas necesitadas o personas de las calles.*

*Este trabajo es muy importante ya que nos da ayuda a vivir en un medio agradable, saludable generando un mejor ambiente para las personas. Gracias a ellos todos contamos con limpieza en la ciudad.*

*La labor de ellos es de demasiada importancia, ya que gracias a ellos podemos volver a reutilizar muchos materiales, sin tener que gastar más, contaminando o desgastando muchos recursos naturales que son demasiados importantes para un buen ambiente que genere salud y tranquilidad. Ellos son los encargados en encontrar los materiales y llevarlos a los lugares donde pueden transformarlos otra vez en nuevos recursos.*

*Ellos son los que nos ayudan a dar pulmones a el planeta son los que nos ayuda a crear un futuro seguro y aunque estos no son muy reconocidos tienes un día en el que se le agradece su*



*labor (el primer día de junio).*

*Además cada vez se es más necesario por la constante incrementación de la población porque lo que se generan más desechos y muchas veces hay personas muy ignorantes y no todo lo combinan y ellos se encargan de separarlo.*

*Los recicladores tienen una profesión demasiado vital para el planeta, y aunque nos ayudan en demasiado sigue siendo una profesión poco reconocida con grandes riesgos. Que son persona que ellos mismos se transporta que no tienen nada seguro que por el ambiente que se le rodean tienen un dialecto fuerte y aunque ellos generan un ambiente agradable ellos no viven en uno así si no que al contrario viven en un lugar con ambiente pesado con mucha discriminación y necesidades que día a día corren grandes riesgos con un amplio conocimiento sobre la ciudad direcciones lugares distintivos de cada barrio y sobre todo el material con que trabajan. Qué este trabajo es para personas humildes pero que la gran mayoría son personas de la calle (indigentes).*

*Estas personas son de las pocas que conocen toda la ciudad ya que siempre están en constantes cambio caminando y recorriendo todos los lugares, esa es su rutina diaria para poder sobrevivir cada día. Ellos son grandes ayudadores para los ecosistemas y para nosotros mismos. (SJC)*

*La ciudad desde un señor que recoge residuos sólidos. Elaborada por Daniela David y Laura Restrepo Jaramillo (2013) Estudiantes de 9<sup>o</sup>-7 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo*

En la anterior narración los estudiantes lograron dimensionar el aporte que les presenta las personas que recogen y separan los residuos, comúnmente denominados como “recicladores” a la sociedad y al planeta. Se logró aquí evidenciar como esta estrategia por medio de la empatía fomentó entre otros valores: el respeto, la convivencia y la tolerancia.

Otros escritos, dejaron ver una gran riqueza tanto en la descripción como en la significación, lo que denota que hay un serio trabajo de observación y análisis, como en el siguiente texto:





## ARTISTA CALLEJERO

*Aunque la gran mayoría de personas en la ciudad le es indiferente a las muestras artísticas que día a día ven y escuchan en las calles, para ellos están dirigidas, el artista callejero busca generar un mensaje y dárselo a conocer al mundo entero, y utilizan cada calle, muro, ruta de bus y sendero de la ciudad para mostrar su talento y su mensaje. Para el artista callejero, la ciudad es su lienzo el lugar donde va a pintar nuevas obras, el lugar donde ya están sus anteriores obras que lastimosamente en la gran mayoría de ocasiones son opacadas con sucia publicidad, pero hay suficiente aerosol para ellos. El grafitti es una forma de expresión que en la gente tiene opiniones muy divididas, para unos es un arte, para otros es vandalismo, quizá sea por el mensaje que el artista callejero quiere mostrar, en muchas ocasiones es un mensaje de protesta, un mensaje para concientizar a la gente de lo que sucede, pero de nuevo sus obras son ignoradas y ocupadas por publicidad.*

*Pero el artista callejero no es solo el que utiliza muros como lienzo, también está el que se adueña de un rincón donde esta día a día, da su mejor recital por unos cuantos pesos en el estuche de su guitarra. Para este tipo de artista la ciudad es su escenario y la gente su público, y en cualquier forma nos mostrarían su música y aunque muchos piensen que es molesto subirse a la ruta del bus y que dos cantantes de rap empiecen a cantar poesía dedicada al día a día o que un hombre junto con su guitarra y su hijo (a) empiece a contarle a Dios y a la vida, para ellos es la forma de expresión más pura que pueden demostrar. Es el momento donde le dicen a la ciudad, "Miren, este soy yo, esto es lo que hago, y este es mi mensaje".*

*Para el artista callejero la ciudad lo es todo, pues sin ella ¿dónde mostrarían su arte? Pues es arte callejero. Para ellos la ciudad es el lugar donde se ganan la vida, donde encuentran la manera en como subsistir, donde pueden mostrar un mensaje, ya sea de paz, amor, protesta, etc. Es el lugar donde quizá encuentren la oportunidad de no solo mostrar su arte en calles y buses y puedan mostrarlo en museos y grandes escenarios alrededor de todo el mundo.*

*La ciudad para el artista callejero es su casa, además de ser el lugar donde muestran su talento. También es el lugar donde aprendieron, donde crean y donde viven las cosas que después impregnan en la letra de sus canciones, en melodías, en grafittis, en fotografías y que después aunque no debería de ser así, mucha de la gente ignora. (SJC)*

*La ciudad desde un artista callejero. Elaborada por Juan Camilo Zapata y Mateo Echavarría García (2013) Estudiantes de 9<sup>o</sup>-7 del Instituto Técnico Industrial Pascual*

*Bravo*

Particularmente, expresiones como la *ciudad lienzo*, la *ciudad escenario*, la *ciudad casa*, dejan ver en estos relatos el alto contenido metafórico al que pueden llegar los estudiantes cuando logran comprender un tema, un problema o la vida misma de una persona y ser capaces de llevarla a otros contextos.

El conocimiento, es siempre conocimiento de alguna cosa. Eso significa que no existe una separación entre el acto de conocer y aquello que se conoce. Para Paulo Freire es importante la participación de las personas involucradas en el acto pedagógico en la construcción de sus propios significados, de su propia cultura. (Da Silva, 1999:29). Particularmente, en este trabajo y obviamente no lo negamos, estamos impregnados de valoraciones personales y de subjetividad, reivindicando otras posibilidades de saber.

#### **8.4 Valoraciones de la Estrategia N°3: *La ciudad Representada: metáforas de ciudad***

Esta experiencia planeada, diseñada y ejecutada en el año 2014 con el grado décimo del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo buscaba generar conceptualizaciones y representaciones para acercarnos a la ciudad como un sistema complejo, que requería diferentes acciones y estrategias didácticas para lograr la comprensión de la misma por parte de los estudiantes.

De manera procesual e intencionada, a partir de un conjunto de acciones esbozadas en la tabla 7 los educandos elaboraron un escrito a partir de una metáfora para representar y conceptualizar la ciudad de Medellín, para ello, los estudiantes acudieron principalmente a las ciencias naturales en aras de buscar herramientas conceptuales y metodológicas que les permitiese ampliar la mirada sobre la ciudad.

Los estudiantes construyeron metáforas de la ciudad como: célula, circulación sanguínea, constructo social, consumo, ecosistema, flaneur, máquina, paisaje, piel, rizoma, sistema complejo, sistema vivo, tejido y texto.

Para la valoración de esta estrategia tomamos como criterio tres categorías que nos permitieron analizar los productos: *la ciudad y el cambio histórico, la ciudad como sistema complejo y la ciudad como texto.*

La primera categoría: *la ciudad es un constructo social*, no es algo dado, no es natural, la ciudad es un producto de la historia, miremos:

*“Medellín es un tejido ya que comenzó en un punto estratégico de la ciudad un pequeño espacio expandiéndose después hacia el otro lado de la quebrada que bajaba desde Santa Elena, lo que hoy se conoce como la playa, después llegó más gente de otras ciudades por las guerras, porque se encontraban o fueron desplazadas de sus casas, pueblos o ciudades, debido a esa situación fue creciendo la población de la ciudad, también se fueron expandiendo aún más y esas personas que llegaban ya les tocó ubicarse empezando a subir las montañas que rodean la ciudad, toda la gente que llegaba le tocaba asentarse en las montañas.*

*Fueron creando nuevos barrios y comunas que hay hoy en día en la ciudad de Medellín, la ciudad se convirtió en una ciudad más desarrollada, y más grande con un orden respectivo que tuvieron algunos barrios, que fueron los primeros en Medellín que comenzaron a construir en forma organizada. Así de alguna manera esto nos quiere decir que fue como si la ciudad de Medellín se hubiera tejido que empezó como algo de alguna forma pequeña, pero que se fue tejiendo y se fue volviendo una ciudad tejida no solo en población y en ese espacio sino también en otros campos”. (SIC). (Harold Restrepo Arbeláez y Alexander Restrepo Ocampo 10°1)*

En este fragmento se evidencia la manera como se presentó el poblamiento y formación de la ciudad de Medellín, las zonas que se han poblado y evidenciando los cambios que ha vivenciado nuestra ciudad. Otros estudiantes utilizando la metáfora del tejido precisaron lo siguiente:

*“Cuando iniciamos un tejido, se planifica y se realiza paso a paso, así mismo se teje la ciudad, pues se inicia en un sector en el cual se empiezan pequeñas construcciones muchas casas de madera, en barro o material más fino, los cuales se van perfeccionando más adelante estos se van desarrollando por el gran desempeño de los grandes obreros y expertos diseñadores los cuales le van dando un excelente toque. También se van construyendo las vías las cuales sirven de comunicación con otros sectores y con lugares más distintos y extraordinarios.*

*A esto se les van incluyendo las construcciones de iglesias, centros de salud, centros comerciales y otras cosas que son necesarias para cada una de las personas. Así como en algunos sectores que en ocasiones se unen con otros y ya se forma un barrio. Así de esta misma forma se van creando las ciudades que los barrios se van uniendo y de esta manera se crean las grandes ciudades y comercios. Por esto, es que decimos que la ciudad se empieza a tejer desde que se inicia una pequeña construcción, pues esta pequeña construcción da inicio a otras más grandes, con distintas formas, tamaños y colores al igual que sucede con los diseños de algunas vías con sus diferentes trazados. Es así como se llega a ver a cabo el gran final de este vanidoso y hermoso tejido que todos llamamos ciudad. (SIC). (Brahian Arango Gutiérrez, Diego Londoño Cano, Juan Pablo Maya González, 10°4)*

En los anteriores relatos subyace la pregunta sobre el origen y la formación de la ciudad, sin duda hay cuestionamientos históricos, que develan como se ha construido la ciudad con el paso del tiempo. Otros estudiantes comentaron:

*“La ciudad es como un cuerpo, este debe tener piel, la piel se renueva cuando está dañada, es regenerada por las células nuevas, esto pasa con muchas edificaciones de la ciudad que por su mal estado o nuevas circunstancias, se debe renovar o cambiar. Hagamos esta comparación la piel tiende a una necesidad de estarse renovando constantemente, pues eso demanda el entorno en que nos encontramos, Medellín de los años 50’s es muy diferente a la Medellín de hoy, aunque quedan cosas de aquel tiempo que marcan esa época, así como una cicatriz marca nuestra piel*

*Por medio de nuestra piel se muestran indicios de que no anda bien en nuestro cuerpo o alguna enfermedad lo atacará, esto pasa con muchas calles y edificaciones de la ciudad, que muestran que pueden suceder terremotos, cambios y que se evidencia en las grietas”. Un ejemplo es el edificio Space. Otro ejemplo sería el parque de las luces que antes era un lugar donde se asentaban habitantes de la calle, ahora es uno de los lugares más representativos de la ciudad, la piel cambio se regeneró, la ciudad está más bonita”. (SIC). (Allison Jaramillo Usuga & Karol Melissa Cano Avendaño 10°6).*

El historiador debe acudir a leer los signos, las huellas, los vestigios del pasado así como en la piel va quedando huella de nuestra historia personal. Otro fragmento que hace alusión a la noción de cambio es:

*“Un claro ejemplo es la estatua del pájaro del Parque San Antonio donde había una fiesta y evento y estallo una granada, pues esta cicatriz ha quedado y por ello no se reparó”. (SIC). (Milton Graciano Gutiérrez, David Montoya Caro 10°5).*

En la misma línea mostrar los cambios socio-históricos utilizando la metáfora del rizoma unos estudiantes escribieron:

*“Se considera a la ciudad de Medellín, como una ciudad rizoma, ya qué cómo fue fundada en un pequeño valle rodeado por grandes y pequeñas montañas. Cuando inicio el proceso de expansión y no había ya lugar donde edificar empezó a expandirse hacia sus laderas... en los cañones en donde se construyeron las vías de comunicación hacia otras ciudades y municipios, la población empezó a edificar sus viviendas alrededor de estas vías y fue así como se unieron mediante las construcciones todos los municipios del valle del Aburra; estos municipios, a su vez, contaban con zonas de producción agrícola, que se unían a sus municipios, por medio de vías y caminos así, fue creciendo la ciudad de Medellín en el tema de las veredas y los corregimientos.*

*Y ahí no termina el crecimiento de la ciudad, a medida de que transcurre el tiempo, se van aumentando los asentamientos en todo lugar donde halla viabilidad de construir vivienda, caminos, vías. Por eso, se dice que Medellín es una ciudad rizoma por qué así como el rizoma se expande sus tallos. La ciudad se expande de una manera desmedida hacia donde haya viabilidad”. (SIC). (Juan Esteban David Álvarez, Andrés Felipe Montoya Zapata, Juan Andrés Trujillo Gallego 10°1)*

Aquí hay una mirada claramente geográfica y espacial sobre la ciudad de Medellín, donde importa la manera de asentarnos en el Valle de Aburra. Las metáforas esbozadas, nos ayudaron a entender la ciudad como un constructo socio-histórico y que responde a un sin número de cambios y transformaciones que lo posibilitaron, como decíamos en otro lugar una ciudad nunca está acabada porque es un espacio en construcción.

La segunda categoría que abordaremos es la lectura de la ciudad *como sistema complejo*. Las metáforas que mejor se acercaron a esta postura es verla como una máquina o como un organismo vivo.

*“La ciudad es una máquina, porque así como los engranajes de una máquina fallan la máquina no funciona. Las cadenas son como los transportes que mandan la energía de un lado a otro... la máquina necesita combustible para funcionar, la ciudad necesita alimentos para seguir funcionando, la máquina necesita alimentos para seguir funcionando, la máquina necesita y produce calor para funcionar las plantas de la ciudad lo necesitan para crecer, las máquinas se envejecen y se reemplazan, así pasa con las casas en la ciudad”. (SIC). (Johan Alberto Cortes Bedoya, Julián David Múnera Lopera, Johan Sebastián Remolino 10°1)*

Aquí se evidencia la noción de máquina, que logra tener una clara cercanía incluso con el mundo natural, todo esto porque subyace la idea de sistema, que requiere un número de elementos enlazados entre sí. Continuemos mirando más apreciaciones al respecto.

*“Una ciudad puede ser como una máquina, se asimilaría a un reloj que puede perder una tuerca, por más que este bien hecho el reloj, no va a poder funcionar al*

*igual que con la ciudad, en una máquina cada componente es igual de importante, y todos tienen un valor único y para que dicha máquina funcione todos deben estar en un buen estado”... (SIC). (León Mateo Vélez 10°7)*

Un sistema lo integran elementos, así como la máquina posee piezas y partes:

*“Todos somos una pieza fundamental de esta gran máquina llamada Medellín, también el comercio, la economía, el transporte, la cultura ciudadana, las vías de movilidad y el gobierno que aunque la gente cuestione la importancia y utilidad de esta pieza de la máquina es la encargada de que esta gran máquina funcione y se sincronice perfectamente la mayoría de las veces y para terminar si alguna de estas piezas no cumple su función o deja de funcionar esta gran máquina se pararía”.* (SIC). (Mateo Espejo Lopera, Juan Camilo Velásquez Arenas, Juan Esteban Campo Morales 10°5).

Otro relato que nos evidenciaron la cantidad de elementos y partes:

*“La ciudad de Medellín es un sistema vivo por qué está todo el tiempo en movimiento con sus carros rodando por sus calles, con las empresas fabricando sus diversos productos con la gente trabajadora y pujante con la continua evolución en las edificaciones con el río corriendo por su cauce, con su metro recorriendo de norte a sur, con su vegetación creciendo, con los aviones surcando los cielos de un lado a otro, con sus luces que nunca duermen, sus relojes de las iglesias, sus colegios y universidades, con sus ferias de ganado, con sus plazas de mercado, con sus escenarios deportivos etc.”.* (SIC). (Laura Alejandra Rojas Ospina y María Angélica Ramos Bravo 10°1).

La ciudad pues, está viva, es dinámica y compleja:

*“Medellín es un sistema complejo porque está compuesto por varias partes que aportan a su manejo, por ejemplo, se puede decir que está compuesto por parques, bibliotecas, sistemas de transporte, barrios, comunas y corregimientos y esto crea un vínculo que hace que vivir en Medellín sea más agradable....Un gran ejemplo de un*

*sistema complejo en Medellín es el sistema integrado del metro y metrocable ya que integran muchos barrios y sectores de él y este ayuda al circulación”. (SIC). (Cristian Cano Correa, Juan Esteban Puerta, Santiago Cuartas, 10°3).*

En esa complejidad hay espacio para el caos y el desorden, que caracterizan la vida cotidiana en nuestras ciudades:

*“El sistema vial esta tan congestionado que con cualquier accidente por grande o pequeño que sea forma un caos vehicular de gran magnitud, máxime cuando pensamos en que algunos de estos sucesos ocurra en una de las grandes vías articulares porque prácticamente paralizan la ciudad, porqué no solo afectan los conductores de vehículos particulares sino también el sistema masivo de transportes retardando así las actividades de todas las personas que se benefician de este servicio; otro sistema paralelo a este es el de semaforización, otros ejemplos son el sistema eléctrico y el acueducto.*

*Al hablar de sistema complejo no podemos dejar de lado el sistema bancario ya que ahora todo por reglamentación para el sector industrial y comercial se debe manejar de esta manera como una medida para impedir el fraude y la evasión, lo que conlleva a que por alguna parálisis del sistema debido a huelgas, terrorismo en cualquiera de sus formas haga que el normal desarrollo de las actividades empresariales se vea bloqueado dejando así las empresas imposibilitadas”. (SIC). (Mariana Duque Vergara, Laura Hincapié González 10°1).*

También de manera reflexiva se evidencia la relación de la ciudad con los espacios rurales.

*“Si llega a fallar uno de sus órganos, el sistema puede decaer, esto mismo pasa con la ciudad, si algo no funciona en la ciudad, está tiende a caer y a entrar en crisis, ya sea económica y social. Un ejemplo sería que la ciudad de Medellín dejará de recibir productos y alimentos del campo, esto generaría una crisis de desvanecimiento de alimentos naturales en la ciudad esto podría hacer que mucha gente se enferme,*



*causaría manifestaciones masivas en la ciudad y se podría llegar a un toque de queda, para establecer el orden público”. (SIC). (Sergio Andrés Castilla Almario, Brian Steven Chavarría, Juan Camilo Foronda Salazar, Alejandro Lasso Raigoza 10°7).*

Por tal motivo, la ciudad requiere un orden, en el caso de la célula un núcleo

*“Medellín cuenta con varias zonas de alto comercio que son como el núcleo de ella, en él se encuentra una gran variedad de elementos necesarios para que las personas puedan subsistir, una de las partes más importantes vendría siendo el centro administrativo la Alpujarra, que es donde se gobierna y administra la contabilidad interna y externa de la ciudad, en si esto vendría siendo el núcleo central de una célula ya que allí es donde se controla y ordena la ciudad”. (SIC). (Yuliana David Londoño, Ana María Muñoz Parra y Johan Doria Reyes 10°1).*

Y en el caso de la máquina, un motor:

*“Toda máquina necesita su respectivo motor, para conceptualizar con la ciudad se podría decir, que generar empleo, la construcción de viviendas, todo tipo de obras civiles y todas estas cosas crean más y mejores oportunidades. Hay que decir que Medellín es una máquina en constante movimiento y evolución”. (SIC). (Juan David Restrepo Herrera y Juan Pablo Serna Rúa 10°6).*

La ciudad es un sistema complejo, que está vivo, es dinámico, es un organismo en constante interacción con cada uno de sus elementos, que requiere orden y direccionamiento.

La tercera categoría que abordaremos es la *ciudad como un texto*. Aquí la ciudad tendrá un tinte más humano y ya no tan mecánico, las personas deben no solo vivir, sino crear mecanismos para comprender su ciudad:

*“En la ciudad hay muchos escritos (vallas, avisos, anuncios, etc.) Al ir caminando se puede leer toda la ciudad, otra forma de leer la ciudad es viendo el comportamiento de las masas, como la estadística; se puede leer a través de la economía y así*

*conocer sus gustos y mostrar su progreso. También se puede leer desde la sociología para comprender el comportamiento de porque las personas hacen lo que hacen y saben que es más visible, como hacer una ciudad leyendo sus costumbres, su fauna y su flora, su gastronomía, todo nos da una idea de cómo está la ciudad. Leemos una ciudad por su gente, por su cultura, por su nivel de educación, leemos una ciudad por su alegría, por cómo se enfrentan a las situaciones difíciles”. (SIC). (Duvan Alonso Arroyave Bolívar, Juan Esteban Sepúlveda Acevedo, David Alejandro Restrepo Hernández 10<sup>2</sup>)*

Los espacios geográficos habitualmente los hemos descrito haciendo alusión al paisaje natural, aquí hay una clara invitación a incluir la cultura, las personas de carne y hueso, la vida ciudadana misma, que es la que crea y recrea las mismas ciudades.

*“Medellín también es un escrito por que estamos construyendo una obra escrita en un libro que aún no está cerrado porque le falta más historia que aún estamos escribiendo... también como en los textos hay buenos y malos momentos o también hay momentos alegres y tristes, y también estamos construyendo, un texto o un libro para el futuro de otras personas que se pueden guiar por este texto llamado Medellín que aún estamos construyendo”. (SIC). (Julián Álvarez Ospina, Juan Pablo Figueroa Mosquera y Alexis Gallo Builes 10<sup>3</sup>).*

Estimamos que, si el estudiante en formación, comprende lo anterior, entiende que la ciudad se construye, que es un conjunto de textos, que no está dada de manera natural, que cambia, que muta, que somos la ciudad y nosotros somos coparticipes de esa transformación, habremos aportado en la tarea de llevar la ciudad a la Escuela, en este proceso que simplemente, empezó con realizar metáforas de ciudad.

Recordemos que la ciudad es habitada por sujetos, saberes y poderes, culturas y representaciones diversas. El modo en que se establecen relaciones complejas entre estos elementos produce significaciones, fuerzas de subjetivación que facilitan o dificultan las competencias potencializadoras del sujeto en el territorio urbano (Martínez, 2010: 532).

## 8.5 Aprendizajes de los estudiantes desde sus voces

En los procesos formativos deben ser escuchados y valorados todos los agentes y sujetos, inmersos en éstos. La evaluación debe igualmente, pensarse como un proceso abierto y flexible, que debe romper con la visión tradicional de que el único que evalúa es el docente.

En este aparte nos interesó que los estudiantes manifestaran lo aprendido y la forma cómo lo aprendieron. Aquí hay un alto componente ético y de responsabilidad de los estudiantes, en relación con el conocimiento. Según ello, para Paulo Freire el acto de conocer, no es un acto aislado e individual, conocer incluye intercomunicación, intersubjetividad (Freire: 1980).

Esa intercomunicación es mediada por los objetos a ser conocidos. Es a través de esa intercomunicación que los hombres se educan mutuamente, intermediados por el mundo cognoscible. Es esa intersubjetividad del conocimiento la que le permite a Freire concebir al acto pedagógico como un acto dialógico (Da Silva, 1999: 30).

En este dialogo, ponemos de manifiesto la necesidad de escuchar las escuchar las voces de los estudiantes comprendiendo la evaluación más como un proceso que una calificación, partiendo del interrogante: *¿qué aprendí?*

*“En este periodo he venido aprendiendo una serie de procesos los cuales me han ayudado a ubicarme mejor en mi ciudad y distinguir los sectores y los barrios de mis compañeros, hasta el momento creo que no me pierdo en mi ciudad gracias a que se ubicarme con respecto a los puntos cardinales.*

*He aprendido a hacer mapas mentales de mi propia cabeza, sin ayuda de nada y de nadie, he aprendido a conocer mi barrio un poco mejor y valorar sus cosas importantes. He aprendido que rutas de buses pasan por mi barrio y por los barrios aledaños, he aprendido que los barrios no son tan viejos como creía y que*

*dependiendo de los tiempos los pensamientos van cambiando y ello lo aprendí a través de la lectura de imágenes.*

*He aprendido sobre la cultura del metro y todas sus estaciones, además comprendí por qué les pusieron ese nombre, por qué nombres indígenas, religiosos, lugares o personajes famosos.*

*También aprendí a hacer preguntas he aprendido que hay preguntas de alto, medio y bajo orden y gracias a esto aprendía a esforzarme un poquito más al preguntarme, casi todas las que yo hacía eran de bajo orden y ahora me esfuerzo por hacer preguntas más inteligentes y entiendo que así la pregunta sea corta puede ser muy bien construida y difícil de responderla y que puede ser muy bien estructurada".*  
(SIC).

*(Faider Smith Echavarría 9º9)*

Aquí el estudiante manifestó de manera puntual aprendizajes que les sirve para su vida, para desplazarse y comprender espacialmente su ciudad. Ahora acerquémonos a otra autoevaluación.

*“En este periodo aprendí muchas cosas como que, sobre las ubicaciones de los barrios, las comunas, cada una donde estaba situada, aparte esto era algo nuevo porque nunca habíamos trabajado este tema en ninguna materia, entonces también es un tema importante.*

*También aprendí a ubicarme correctamente en mi barrio, pues cada vez me daba cuenta de muchas de las cosas que no conocía de él o que por decirlo así se me escapaban, este me ayudo a salir a explorar y conocer más de mi barrio por el cual durante tantos años ya había vivido.*

*Además, aprendí a conocer los puntos cardinales, el mapa de Medellín, que a propósito fue también un tema realmente importante en este periodo, y también conocer de la historia de Medellín de los campesinos, arrieros. La verdad en este periodo me queda un gran aprendizaje de todo y un conocimiento súper importante”. (SIC).*

*(Tatiana Andrea Trejos Grajales 9º9)*

La estudiante muestra de manera especial, que aprendió cosas que no conocía y que parecían obvias, claro vivimos la ciudad, de manera experiencial, pero no la hemos problematizado ni convertido en objeto de estudio. En otra autovaloración un estudiante comenta:

*“En este periodo he aprendido demasiadas cosas en esta materia, que antes eran desconocidas para mí, como nombres de barrios, el nombre de las estaciones del metro, como era la antigua Medellín, quienes la desarrollaron, etc. Pero me parece importante todo lo que vimos, los temas de este periodo y espero que siempre sean cosas interesantes como estas.*

*Para muchos al ver estos temas me incluyo a mí, nos hemos aprendido a ubicar en el mapa de Medellín gracias a todo lo que hemos realizado en este periodo cuando se ven temas tan interesantes como este claramente a los estudiantes se les ve el empeño para así poder aprender cuando junto a mi equipo y compañeros realizamos el mapa mental aprendimos a trabajar en equipo y conocer los sectores y con que otros barrios estamos interactuando entonces vuelvo y repito que es bueno realizar esto para conocer con que personas cuentas cerca de ti al trabajar más en equipo se hace más fácil, en ciencias sociales hemos hablado acerca de temas que benefician el aprendizaje y que al saberlo quieres investigar sobre aquel más.*

*En sí todo lo que aprendí este periodo en ciencias sociales, fue productivo para conocerme a mí mismo y con la gente que trabajo, mi barrio y toda mi ciudad”. (SIC).*

*(Cristian David Jaramillo cano 9º8)*

Puntualmente, el estudiante expresa nuevos aprendizajes logrados a nivel personal y reconoce la importancia del trabajo en equipo. En otra autoevaluación un estudiante precisa:

*“Básicamente lo que aprendí es como hacer un mapa de mi barrio con todo lo que contiene pero más que hacer este mapa aprendí el proceso para llegar a cumplir este objetivo. Este proceso comenzaba con un mapa mental con el que se hacía principalmente por las zonas principales del barrio para encontrar los nodos, que son aquellos puntos estratégicos del barrio donde pueden ingresar varios observadores; también se encuentran mojones que también son puntos de referencia solo que el observador no entra a ellos y también se encuentran sectores, bordes y sendas.*

*En este proceso también aprendí como encontrar los puntos cardinales en mi barrio, a trabajar con calles y carreras, aprendí que el rastreo y el mapa mental son el principal paso para hacer un mapa completo con convenciones, puntos cardinales y no solo esto sino conocer verdaderamente mi barrio. Aprendí sobre las comunas, sobre cómo surgió Medellín, a manejar un mapa de Medellín, aprendí sobre sus corregimientos y hacia que puntos cardinales quedan en pocas palabras aprendí sobre mi ciudad y mi barrio de una forma divertida y fácil.*

*Algo que también aprendí es como formular preguntas de bajo, mediano y alto orden, las cuales se pueden formular sobre cualquier cosa ya sea una foto, un animal, un objeto, una ciudad, etc.”. (SIC)*

*(Juan Pablo Mesa reyes 9º9)*

En esta última valoración personal se observa que el estudiante entiende el aprendizaje como un proceso, como el resultado de integrar muchas acciones donde parte de los procedimientos como el mapa mental y el plano cartográfico, para esbozar la finalidad del proceso que en sus palabras fue: aprender sobre la ciudad y su barrio.

En un segundo momento le planteamos a los educandos una pregunta más compleja ¿cómo aprendió? O en otras palabras ¿Cómo fue su proceso de aprendizaje? Al respecto algunos de los estudiantes comentaron:

*“El proceso de aprendizaje fue bastante diverso, ya que las actividades fueron muy variadas y no fueron una repetidora como siempre. Lo que más me gusto fue la localización de mapas, tanto el mental como el del barrio, ya que tuvimos que hacer bastante esfuerzo para poder hacerlo correctamente, aprendiendo del mismo que somos capaces de realizar todo lo que nos proponíamos.*

*Me gusto que el profesor nos dio mucho tiempo para realizar el mapa del barrio, ya que el trabajo estaba planeado para entregarse dentro de dos semanas y al final fueron tres. También me gustó mucho que la clase no fuera teoría a cada momento, sino que al contrario trabajamos muchas clases en la realización del mapa y esto hace que la clase sea mucho más agradable e interesante, bueno, esto desde mi punto de vista. No sé qué opinan mis demás compañeros pero las actividades realizadas fueron muy importantes para aprender a leer tanto cualquier mapa, y además realizar uno. Sabernos ubicar correctamente y con esto me refiero a los puntos cardinales, son sumamente importante para entender geografía”. (SIC)*

*(David Zuluaga Quintero 9º9)*

Aquí el estudiante expresó sus puntos de vista sobre lo realizado, preguntándose por el proceso, el conjunto de actividades efectuadas y los resultados.

Otro estudiante comenta:

*“Hacer el mapa fue algo que me pareció muy interesante porque teníamos que salir a ver todo lo del barrio para ubicarlo en nuestro mapa y fue muy entretenido. Primero tuvimos que hacer un mapa mental del barrio para sí ubicarnos un poco más en el barrio y lograr hacer un mapa más desarrollado con muchos más detalles, así también, podríamos ver que errores teníamos en el momento de hacer el mapa, uno de mis errores fue que las calles las hice como una línea y debía hacerlas mejor como una calle en sí.*

1 8 0 3

*Luego, empezamos con el mapa cartográfico, primero, hicimos las calles y las manzanas, luego, dibujamos las casas y las tiendas, luego, dibujamos todas las convenciones del mapa, posteriormente, le colocamos la caracterización espacial del mapa. Finalmente, pintamos y pulimos los últimos detalles del mapa para entregarlo”. (SIC)*

*(Johan Camilo Díaz Guzmán 9º9)*

Es muy frecuente que los estudiantes ante el interrogante *¿cómo aprendieron?* Respondiesen de una manera muy instrumental, este es el caso de la reseña anterior, y también se evidenció en la siguiente:

*“El mapa lo realice con mi compañero Carlos Andrés Laverde Parra, el cual no lo distribuimos, él dibujo una parte y yo otra, el vino a mi casa e hicimos el borrador entre los dos, después yo fui a la casa de él e hicimos el mapa mental también entre los dos fuimos y le dimos una vuelta al barrio para poder hacer todo.*

*El mapa mental lo repetimos dos veces por qué no distribuimos bien las calles del barrio en el formato ya lo hicimos y empezamos a ubicar cada nodo, cada mojón, senda, borde y sector del barrio basándonos en las figuras que pusimos en el cuaderno, ubicamos los sectores más representativos del barrio, los que anotamos en el cuaderno y empezamos a hacer el mapa grande el cual también, nos tocó repetirlo yo hice el primero que lo entregamos. Nos quedó malo, por qué le puse los elementos del mapa mental, el bueno lo hizo mi compañero y lo coloreamos, le pusimos las convenciones entre los 2 y le hicimos la margen”. (SIC) (Santiago Franco Tobón 9º9)*

En estas dos últimas reseñas se observó que los estudiantes, vivenciaron en su proceso de aprendizaje, claros elementos claves en un proceso investigativo, se plantearon preguntas, buscaron alternativas de resolución, ensayaron, erraron, corrigieron, utilizaron diversas estrategias y técnicas que enriquecieron su obra, sin duda, los educandos aprendieron haciendo y solucionando problemas.



Para finalizar este capítulo del *currículum* evaluado, nos pareció pertinente, que los estudiantes expresaran sus experiencias del proceso realizado y que identificaran su rol y como actores claves en la construcción del saber escolar:

*“El proceso de aprendizaje empieza cuando el profesor explico cómo se formulan preguntas y nos da una imagen para con ayuda de estas sacar preguntas de mediano y alto orden, para medir nuestras capacidades y mirar si hemos entendido este tema. Luego, este tema se centra con el barrio donde vivimos y al aprender esto formulamos una pregunta de alto orden sobre el barrio.*

*Este proceso sigue con aprender a ubicar los puntos cardinales en cualquier lugar; luego continua con unas diapositivas donde se puede ver cómo va surgiendo lo que es ahora la ciudad de Medellín, luego se compra un mapa de Medellín y en una clase con las indicaciones del profesor se*

*Realiza una actividad un poco lúdica y divertida donde ubicamos muchos lugares, ríos, calles, corregimientos, etc. De la ciudad de Medellín. Luego, hacemos una evaluación con la que aprendo a ubicar comunas y todo lo comprendido dentro de estas.*

*Dejamos atrás el mapa de Medellín y nos centramos en el barrio donde el profesor nos dice que vamos a hacer un mapa de este y todo empieza con una caracterización espacial del barrio, luego en una clase aprendemos todo lo que son los nodos, mojones, sendas, sectores y bordes, para luego hacer un rastreo en el barrio y ubicarlos en el barrio, lo que ayuda a conocerlo y algunos lugares de éste, y para terminar, este proceso de aprendizaje elaboramos un mapa del barrio con todas las convenciones, las cuales las escogimos en una clase entre el profesor y los compañeros poniéndonos de acuerdo en todo. Se dedicaron cuatro semanas para realizarlo y fue un trabajo muy bueno con el que aprendimos mucho del profesor y de nuestros compañeros y de nuestro barrio”. (SIC)*

*(Juan Pablo Mesa Reyes 9º9)*

Otra voz que hizo parte de este proceso fue la de una estudiante en formación profesional de la licenciatura en Educación con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia que hizo las veces de observador no participante de la estrategia didáctica número uno, a partir de su diario pedagógico tomamos con su consentimiento el siguiente fragmento correspondiente a la sesión del día 16 de mayo de 2013:

*“La actividad en grupo, permitió durante esta sección el reconocimiento de las distintas habilidades que se poseen, del mismo modo, la capacidad de ubicación espacial pues cuando el mapa mental ya está terminado se apropian del de tal modo que saben de manera precisa en cada cuadra que elementos se pueden encontrar de acuerdo a lo planteado por Lynch, además permiten reconocer algo tan propio como es su contexto, pero que se desconoce porque se volvió en una paisaje común que no trasciende, por lo que esta actividad está posibilitando generar un sentido de pertenencia, formar integralmente al estudiante, ya que lo hace incluirse dentro de todo, que genera influencias y hábitos de vida, y en segundo momento reconocer el contexto y como afecta este en sus vidas...”. (SIC)*

(María Eugenia Pérez, docente en formación de la U. de A)

El *currículum evaluado* nos permitió comprender las fortalezas de abordar didácticamente la ciudad y hacer de la ciudad el *currículum*, convirtiéndose en un aporte para la didáctica de las ciencias sociales y la formación ciudadana donde partimos de las posibilidades formativas que nos posibilitó la cotidianidad de la ciudad y las disciplinas escolares fomentando, el dialogo, la tolerancia, el intercambio, la iniciativa creadora, la convivencia, etc.

La ciudad podría pensarse como un laboratorio para reconocer y poner en juego y a prueba la propia personalidad y, en especial, la relación con los otros y las conductas sociales (Alderoqui & Villa, 1998: 126). Constituyéndose en un significativo aporte para la formación ciudadana.

## CONCLUSIONES

En este apartado presentaremos las conclusiones más relevantes que se deducen de este trabajo investigativo, particularmente iniciaremos con el desarrollo del planteamiento del problema y los objetivos específicos, posteriormente, precisaremos aspectos sobre el ámbito teórico y por último, precisaremos los alcances en el ámbito metodológico.

### **Sobre el desarrollo del planteamiento del problema y sus objetivos**

Esta investigación tenía como objetivo general *construir una propuesta teórico-metodológica donde sea valorada la ciudad como currículum en praxis y espacio para la formación ciudadana*, aquí entendimos el *currículum* como un conjunto de praxis en interacción que requerían ser analizadas en cada uno de sus momentos, para tener una visión más completa y comprender su incidencia en el proceso educativo en lo que respecta a la enseñanza de la ciudad. Por tal motivo, nuestro trabajo hizo alusiones en cada capítulo acerca de cómo ha sido incorporado este concepto en cada una de esas praxis.

Durante la investigación se pudo constatar que el concepto ciudad aparece indistintamente en el *currículum prescrito* de la Educación Básica Secundaria y Media en Colombia, con la dificultad de que los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales* y *los Estándares Básicos en Ciencias Sociales* no logran hacer de la ciudad un contenido escolar clave en la enseñanza, por lo que es considerado de funcionalidad subsidiaria, periférica o complementaria y emerge solo cuando se hace necesario espacializar algún acontecimiento histórico o fenómeno social.

El *currículum* desde la legislación Colombiana ha sido entendido como el cuerpo de contenidos para las etapas educativas, en donde lo que se busca es que estos lleguen a las aulas escolares y se generen unos productos útiles para medir y cuantificar, invisibilizando la idea de que el *currículum* es la experiencia que viven los alumnos y los profesores.

La ciudad en sí misma es *currículum*, porque allí se tejen todo tipo de experiencias y relaciones sociales, por tal motivo, consideramos que no solo es contenido escolar, es objeto de estudio que requiere problematización y espacio para la formación ciudadana. Consecuencia de ello, se valoró la importancia de la vida cotidiana y las experiencias de ciudad apoyadas en las estrategias didácticas, buscando que nuestros estudiantes encontraran significativo este saber y les permitiese comprender las problemáticas que se tejen alrededor de su entorno.

Respecto *al currículum diseñado a los profesores*, comprendimos que las políticas educativas de ciudad y los textos escolares son instancias que se incorporan en los procesos educativos como políticas de control que intervienen de manera puntual sobre la práctica profesional del docente, los contenidos y los métodos de enseñanza, pretendiendo imponerle al educador qué es lo que se debe enseñar y cómo hacerlo.

A pesar de que las directrices curriculares se imponen en sentido vertical y de arriba hacia abajo, los docentes necesitamos generar estrategias de resistencia, que busquen construir conocimiento escolar en sentido horizontal y de abajo hacia arriba, a la par que nos posibiliten empoderarnos del *currículum* para poder transformarlo.

En cuanto al *currículum diseñado en los centros educativos*, concluimos que en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, tanto el PEI como el Plan de Área de Ciencias Sociales, hacen alusiones desde la prescripción a la ciudad, pero en la realidad escolar no es considerada como contenido escolar y mucho menos como espacio para la formación ciudadana.

De esta manera abordamos el primer objetivo específico identificando como había sido tratada la ciudad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, concluyendo que su invisibilización y el escaso tratamiento curricular y didáctico incide en la comprensión del territorio por parte de los estudiantes generando otro tipo visiones de la ciudad marcada por la lejanía a sus problemáticas cotidianas.

Es evidente que los contenidos culturales que conforman el *currículum* escolar aparecen, con excesiva frecuencia, pero descontextualizados, alejados del mundo experiencial de alumnos y alumnas, por tal motivo, se evidencia que la institución educativa no está preparando a los ciudadanos como sujetos críticos capaces de comprender e intervenir asertivamente en sus comunidades. Consecuencia de ello, es el desconocimiento de su entorno.

Esbozado e identificado lo anterior, nos acercamos a nuestro segundo objetivo específico que consistía en: *diseñar y ejecutar estrategias didácticas que permitan visibilizar la ciudad como currículum en praxis y espacio para la formación ciudadana con estudiantes de los grados 9° y 10° del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo*, para ello, planteamos como posibilidades acudir al *currículum en acción* y al *currículum evaluado*, donde se realizó una intervención desde lo didáctico para construir otras posibilidades de enseñar la ciudad.

En el *currículum en acción*, diseñamos, planeamos y ejecutamos tres estrategias didácticas con estudiantes de los grados noveno y décimo del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, durante los años lectivos 2013 y 2014, donde el interés era evidenciar las posibilidades educativas y visibilizar la ciudad partiendo de estrategias orientadas a ubicar espacialmente al estudiante; que aprendiera a reconocer las formas de vida de otros ciudadanos y comprendiera el proceso de funcionamiento de la ciudad a través de las metáforas.

Esto se evidenció en el *currículum evaluado*, porque se logró aprendizajes significativos en los estudiantes al valorar el papel de la experiencia cotidiana en concordancia con las ciencias sociales escolares, generando nuevas formas de comprender y plantear soluciones a las problemáticas urbanas.

Añadiendo a lo anterior, resaltamos que la ciudad no solo posibilitó aprendizajes relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales, también fue un espacio para la formación ciudadana, donde se presentó la socialización e intercambio de múltiples

experiencias formativas de manera dinámica, allí los sujetos vivimos y nos estamos construyendo y de-construyendo constantemente, porque, la ciudad como *currículum*, posee un alto potencial relacionado con los valores y el reconocimiento del otro en la diferencia, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el sentido de pertenencia, elementos vitales para generar ambientes democráticos.

Entender la ciudad como *currículum* en praxis dio la posibilidad de comprender el fenómeno e intervenirlo, porque entendimos estos procesos desde su naturaleza histórica y contextual materializada a través de acciones, experiencias e intencionalidades, organizando y distribuyendo el conocimiento, propiciando así las interacciones de los sujetos participantes en su realización.

De otro lado, consideramos que se intervino el problema, porque gracias a la Investigación-Acción como método investigativo, esta contribuyó a intervenir positivamente los procesos educativos, pues integró teorías con prácticas de manera holística y permitió articular un conjunto de acciones racionadas y estructuradas en aras de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Porque, recordemos que habitualmente, se ha estimado que la sola prescripción o enunciación curricular es suficiente para lograr cambios en educación, de un lado, o la sola instrumentalización de la enseñanza es suficiente, del otro. Deben repensarse en educación tanto la teoría, como la práctica y hacerlo de manera racional y conjunta.

El *currículum*, como tradición educativa, permitió cuestionarnos *el qué*, llevándonos a interrogarnos el *por qué* y *el cómo*, sirviéndonos como campo de estudio y plataforma conceptual para desarrollar este proceso formativo y poder comprender la ciudad como *currículum* en praxis, convirtiéndose, de esta manera, en un aporte para la didáctica de las Ciencias Sociales.

Cuestionamientos cómo: ¿que se enseña?, ¿qué es lo que debe ser enseñado?, ¿quién selecciona lo que ha de ser enseñado?, ¿qué contenidos se visibilizan?, ¿qué contenidos se invisibilizan?, ¿qué tipo de ciudadano se pretende formar?, ¿qué estrategias son las indicadas

para lograr los fines propuestos?, ¿con qué medios y recursos?, ¿cómo evaluamos los aprendizajes? Son interrogantes que los docentes deben tener presentes para hacerse conscientes de la relevancia que conlleva la reflexión antes de la implementación de cualquier práctica educativa y su incidencia en el plano formativo.

Desde otra perspectiva, es importante destacar que si el *currículum* es una construcción y selección cultural, implica que está expuesto a un sinnúmero de intereses de todo tipo como lo planteaba Apple (1986), por lo que los docentes debemos estar en la capacidad de develar esos intereses y elegir cuál debe ser nuestra posición y el rol que debemos asumir para hacer de la escuela un lugar, ya no de reproducción, sino de emancipación crítica del pensamiento.

El docente puede hacer que dos espacios formativos como lo son la escuela y la ciudad dialoguen, buscando que los estudiantes analicen y se cuestionen como viven, problematizando su cotidianidad, ayudándoles a que busquen mecanismos para comprender su contexto social-histórico, generándoles opciones para pensar sus problemas sociales. En este sentido, este trabajo posibilitó abrir rutas de reflexión e intervención encaminadas a incidir en la formación de ciudadanos críticos, éticos y responsables con sus entornos locales y cotidianos.

### **Sobre el ámbito teórico**

En lo que corresponde a la fundamentación teórica, este trabajo posibilitó establecer un dialogo entre la tradición anglosajona del *currículum* y la didáctica de las ciencias sociales permitiéndonos comprender desde un proceso inductivo, la complejidad que entraña la enseñanza de la ciudad desde el ámbito educativo, el cual ha sido visto como un problema que solo atañe al aula de clase. Desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales, al comprender la problemática que implicaba enseñar la ciudad en la escuela, logramos realizar un proceso deductivo, donde se pudo realizar una intervención orientada desde la planeación y lograr cambios en estos procesos.

Además de lo anterior contribuyó a comprender las formas como se ha entendido el concepto de ciudad desde las Ciencias Sociales y otros saberes o disciplinas, donde lo cotidiano y lo experiencial, el arte, las representaciones o las metáforas nos permitieron entender el carácter transversal de este concepto y la necesidad de abordarlo en su real dimensión para la enseñanza de las ciencias sociales.

En este trabajo se precisó que la ciudad es un conjunto de textos que requieren ser vividos y comprendidos por los ciudadanos, a los que es posible acercarnos de múltiples maneras. Realizar lecturas contextualizadas y comprensivas de la ciudad generó aprendizajes significativos contribuyendo en la formación de sujetos sociales capaces de reflexionar su entorno en aras de coadyuvar en su transformación.

De acuerdo a lo planteado, evidenciamos el potencial formativo que posee la ciudad y que la escuela como institución tradicionalmente ha relegado; donde se ha visto como un tema más en los contenidos de ciencias sociales.

La ciudad enseña, gracias a que es polifacética, diversa y compleja, permitiendo aprendizajes de todo tipo, desde el conocimiento científico, pasando por el cotidiano y el conocimiento escolar, de esta manera, cada discurso dialoga sin desconocer el otro posibilitando que los estudiantes puedan ver la ciudad de otra manera y se sientan coparticipes, en la construcción de la misma.

Finalmente, este trabajo posibilitó la comprensión de los procesos educativos alrededor del *currículum*, y la Didáctica de las Ciencias Sociales en consonancia con la formación ciudadana.

### **Sobre el ámbito metodológico**

Este trabajo aportó a la Didáctica de las Ciencias Sociales una manera diferente de abordar los fenómenos educativos, desde el *currículum* como praxis e igualmente contribuyó en visibilizar la Investigación-Acción como método de investigación que puede intervenir en los procesos educativos desarrollados en el aula.



Además, influyó en el esbozo de posibles estrategias didácticas que pudiesen ser llevadas al aula de clase, reivindicando el papel de la experiencia y la vida cotidiana de los sujetos. Las estrategias fueron *la ciudad representada, las visiones de ciudad y las metáforas de ciudad*.

Asimismo, esta investigación posibilitó la construcción de un nuevo enfoque para la enseñanza de la ciudad, diferente del morfológico, social, histórico, ambiental y del ciudadano planteados por Alderoquí & Villa (1998), que lo podríamos denominar el *enfoque vivencial*, producto de las narraciones generadas por los estudiantes con las visiones de ciudad y las metáforas de ciudad.

Consideramos, igualmente, que este trabajo ha contribuido en la articulación de procesos que habitualmente, caminan por direcciones opuestas, pero relacionadas con el universo educativo como: investigar y enseñar, las teorías y las prácticas, la escuela y la ciudad.

Por último, se hace necesario precisar que el gran aporte de este trabajo investigativo es develar la ciudad como contenido escolar que ha sido invisibilizado en la Educación Básica Secundaria y Media en Colombia, pero qué aún tenemos un gran reto pendiente, y es hacer de la ciudad un espacio para la formación ciudadana, aunque, aquí probablemente intentamos iniciar el camino, este aún, está por recorrerse.



## RECOMENDACIONES

A continuación precisaremos algunas acciones que se encuentran en concordancia con nuestro tercer objetivo específico: *valorar las potencialidades y dificultades de enseñar la ciudad como currículum y espacio para la formación ciudadana.*

Una recomendación inicial, derivada de nuestra investigación es la necesidad de que los docentes conciban la ciudad como un objeto de estudio, es decir, que la problematicen y valoren su potencial formativo, incluyendo en el proceso la experiencia de los educandos, la vida misma, los contextos sociales y la cotidianidad etc.

Como sabemos, la ciudad es un contenido invisibilizado o nulo, tanto en, el *Currículum prescrito* colombiano que se encuentra en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN; 2002) y en los Estándares Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2004) como en, el *currículum diseñado para profesores* que se materializa básicamente en los libros de Texto, por tal motivo, los docentes deben afrontar un interesante desafío y tomar la decisión de crear sus propios objetos y problemas curriculares para elaborar todo el engranaje didáctico.

En este sentido, el docente debe asumir un rol protagónico en el diseño, planeación, ejecución, observación, reflexión y valoración de los procesos educativos en aras de ser un agente constructor y posibilitador de saber en la escuela y en la investigación educativa.

Si la ciudad es un conjunto de textos, se requiere que los docentes se formen en la lectura y su comprensión; porque si aprendemos a descifrar los códigos y signos que poseen las urbes, tendríamos más herramientas para lograr la transformación social e incidir en nuestros estudiantes para que pudiesen ser mejores ciudadanos.

Igualmente, los textos ciudadanos se caracterizan por ser diversos y complejos, posibilitando ahondar en su problematización, ampliando las reflexiones curriculares, en sus contenidos y en el diseño, permitiendo crear nuevas actividades y estrategias didácticas.



Abordar didácticamente la ciudad ofrece posibilidades de comprender críticamente la realidad social y generar posibilidades de transformación del entorno ciudadano, de allí, la importancia de pensar la ciudad como contenido escolar que debería estar en todas las etapas educativas, incluyendo educación superior y de manera especial en la formación de maestros.

A continuación plantearemos una posible ruta metodológica que se alimenta de la reflexión curricular para la enseñanza de la ciudad en la escuela, comenzando con el interrogante: *¿qué ciudadano debemos formar?*

En una sociedad democrática, debemos fomentar valores como el respeto, la libertad, la igualdad, la participación, etc. Se debe potenciar la formación de un ciudadano crítico que comprenda las dinámicas urbanas para que sea consciente, actúe con sensibilidad y sentido de pertenencia, posibilitando interacción para lograr mejores niveles de convivencia con otros ciudadanos.

Después de tener claro lo anterior, viene otra reflexión curricular que emerge en el proceso: *¿que debemos enseñar?* Aquí, la ciudad posibilita numerosas opciones de problematización donde enunciaremos solo algunos ámbitos conceptuales o temáticos de los que se podrían derivar numerosos cuestionamientos sobre nuestro objeto de estudio:

- Las tribus urbanas.
- La vida cotidiana de las personas.
- Los movimientos políticos urbanos y de contracultura.
- Las formas de resistencia civil.
- Los mecanismos de participación ciudadana en acción.
- La violencia y las connotaciones sociales para la ciudad y la ciudadanía.
- El barrio como proyecto turístico.
- Las maneras de habitar la ciudad.
- La ciudad representada, vivida y percibida.

- La lectura de diferentes textos urbanos como: (los centros comerciales, los grafitis, las tribus urbanas, las vallas comerciales, las relaciones de poder, etc.).
- Los cambios y pervivencias en la ciudad.
- La ciudad compleja, sus barrios, diferencias económicas, sociales y culturales.
- La morfología urbana y el soporte infraestructural.
- Los problemas ambientales.
- Los usos y apropiación del espacio público.
- El funcionamiento político y económico de la ciudad.
- El estudio de los lugares a través de la geografía de la percepción y de la subjetividad.
- Los espacios de inclusión y exclusión social.
- El comportamiento de los ciudadanos.
- Los lugares y la cartografía social de la ciudad.
- Los problemas de la movilidad y los transportes.
- Las expresiones artísticas y estéticas de la ciudad.
- La demografía de la ciudad.
- La ciudad del futuro.
- Las relaciones campo y ciudad.
- La organización política de la ciudad.
- Las nociones de centro y periferia.

En una ciudad a cualquier hora del día se puede visibilizar su funcionamiento, los intercambios sociales, las relaciones de poder, las subjetividades, los modos de vivir y habitar. Cada uno de los espacios de la ciudad tienen algo que decir: la calle, el parque, la escuela, el centro comercial, el estadio, la tienda, el bus urbano o el vagón del metro, etc., La ciudad es un objeto cultural, por ello, tiene una vasta cantidad de lecturas semióticas que requieren interpretación e intervención curricular.

En la misma línea estimamos que la ciudad no es solo un espacio geográfico y físico es un constructo socio-cultural y allí conviven los saberes, las emociones, las vivencias, la cotidianidad de personas de carne y hueso.

Recordemos que las disciplinas científicas, por si solas nos impiden comprender la ciudad en su complejidad y a los sujetos que habitan en ella. La propuesta consiste en que la ciudad y el *currículum* puedan conversar con las disciplinas escolares y con la vida cotidiana para que docentes y estudiantes puedan construir saberes sentidos y significativos.

Además, respecto al cuestionamiento *qué enseñar*, debemos posibilitarle un rol protagónico a nuestros estudiantes, debido a que, los procesos educativos se encuentran permeados por la subjetividad y los valores, donde se requiere tener en cuenta al otro y se les deberá consultar por ejemplo: ¿qué ciudad sueñan vivir? y ¿cómo hacer para que esa ciudad sea posible?, en este sentido, debemos fomentar que los estudiantes logren ser conscientes de su accionar y comprender que la ciudadanía se construye, cuando participamos todos de esta tarea.

Dentro del proceso de la enseñanza de la ciudad surge otra pregunta: *¿cómo enseñarlo?* y al respecto no tenemos una respuesta única, debido a que los contextos sociales, los agentes educativos (docentes y estudiantes), las problemáticas urbanas son diferentes. Lo cierto es que, el método y las estrategias didácticas deberán tener una gran coherencia con los pasos anteriores relacionados con las intenciones formativas y los contenidos o problemas a enseñar, y a partir de allí, podrá pensarse en el conjunto de recursos, acciones o tareas que sistemáticamente constituirían una estrategia didáctica.

Entre el cúmulo de posibles recursos para la enseñanza de la ciudad tenemos: el manejo de fuentes materiales (edificios, estatuas, parques, objetos de la vida cotidiana) que forman parte del equipamiento de cada ciudad; las fuentes gráfico-documentales (cuentos, artículos de prensa); fuentes iconográficas clásicas (pintura, escultura, grabados); las fuentes audiovisuales contemporáneas (fotografía, cine, radio), las fuentes estadísticas; las fuentes cartográficas (planos de barrios y maquetas) y las fuentes orales.

Respecto a las tareas y acciones que puedan ayudar a didactizar la ciudad podríamos enunciar entre muchas otras: la salida de campo y los recorridos urbanos, las historias de vida y de los lugares, los relatos de “viajes al pasado”, las entrevistas a vecinos, las

encuestas, la elaboración de mapas mentales, planos y maquetas, actividades de empatía (explicar, dibujar o escribir sobre las sensaciones que experimentan las personas), metáforas, representaciones teatrales, el debate en clase, juego de roles, escribir una carta a un personaje, formular preguntas relacionadas con problemas urbanos y plantear alternativas de solución, etc.

Las estrategias didácticas, deberán ser diseñadas, planeadas, ejecutadas, observadas y evaluadas, considerando elementos como: los tiempos, las formas, los recursos y los medios y la evaluación. Particularmente, la Investigación-Acción, le aportará significativamente a la didáctica cómo disciplina al convertirse en un insumo que posibilita reflexionar nuestras praxis. En este sentido, la investigación debe constituirse en el fundamento de la metodología de la enseñanza, de la práctica profesional de los docentes y del aprendizaje de los estudiantes.

Por último, en este proceso de desarrollo curricular y didáctico surge la pregunta *¿cómo evaluar?* Para acercarnos a una posible respuesta proponemos que la evaluación sea un espacio de debate, reflexión, crítica y negociación que permita la autonomía, la participación activa y significativa del educando coadyuvando en la mejora de la praxis del docente.

Igualmente, consideramos que cada estrategia didáctica ejecutada, precisa un espacio de socialización de resultados que deben darse tanto a la institución educativa, como en la comunidad. No olvidemos que la observación y la reflexión, deberán estar presentes en todo el proceso formativo, por tal motivo, herramientas como las unidades didácticas, las bitácoras y los diarios de campo, podrán ser claves para recolectar información.

Debemos considerar algunas limitantes para afrontarlas y de esta manera no desistir en el propósito de que la ciudad pueda convertirse en *currículum* para nuestros propósitos educativos, miremos algunas:

-Se requiere mayor compromiso institucional, la escuela como institución continúa con la tendencia histórica de enseñar saberes que se encuentran habitualmente en contravía de la vida y la experiencia, se debe abrir en esta perspectiva.

-Salir de la escuela a realizar recorridos urbanos o salidas de campo en la ciudad, se convierte en una gran responsabilidad para los docentes, debido a los compromisos que ello demanda: planear y diseñar guías de trabajo, solicitar permiso a los padres de los estudiantes, prever la seguridad social de los educandos, hacer convenios con otras instituciones, solicitar el transporte, buscar mecanismos de financiación, etc. Por tal motivo, se requiere un gran compromiso de los docentes ya que el éxito de la salida a la ciudad no es garante de aprendizaje significativo en el estudiante.

- Particularmente, en una ciudad como Medellín, se presentan situaciones de violencia relacionadas con grupos armados ilegales y de delincuencia común, que imposibilitan en muchos casos exponer a los educandos a los contextos locales, un claro ejemplo de lo anterior, es el fenómeno de las denominadas barreras o fronteras invisibles. La planeación en estas circunstancias debe abordarse didácticamente de otras maneras.

- Se requiere que otras instituciones sociales como la familia, el Estado e incluso las empresas coadyuven a la escuela en hacer de la ciudad el *currículum*, dada la limitante de los recursos económicos de la escuela para desarrollar programas de gran alcance.

Una última recomendación derivada de este trabajo es la siguiente: si hacemos de la ciudad el *currículum*, la ciudad podrá hacerse contenido de una manera más significativa y vivencial, se mejoraría la comprensión de la realidad, se fomentaría mayor sentido de pertenencia, se brindaría mejores niveles de tolerancia y de respeto, pero indudablemente, se formarían ciudadanos más críticos, conscientes y sensibles con su contexto local.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agnes, H. (1994) *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.
- Aguirre, M.E (2005) *Mares y puertos: navegar en aguas de la modernidad*. Universidad Autónoma de México. México, D.F.
- AICE (2004) *Carta de las ciudades educadoras*. En: <http://ciudadeseducadorasla.org/la-aice/> (Recuperado 12 de abril de 2013)
- Alderoqui, S. (1994) La ciudad se enseña. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, S. & Penchansky P. (2002) *Ciudad y ciudadanos aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, S. & Villa, A. (1998) La ciudad revisitada el espacio urbano como contenido social. *Didáctica de las ciencias sociales II*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Alderoquí, S. (2000) La ciudad como contenido escolar. En: Miñana, C. (ed.) *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela- universidad*. Bogotá. Seminario Internacional [sobre] Interdisciplinariedad y Currículo.
- Alderoqui, S. (2003) La ciudad un territorio que educa. *CADERNO CRH*, Salvador, n. 38, p. 153-176.
- Alzate, M.V. (1999) El texto escolar como instrumento pedagógico. *Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira*. N°21. Pereira En <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm> (recuperado 1 de Octubre de 2014)
- Amendola, G. (2000) *La ciudad postmoderna. Magia y miedo de la metrópolis contemporánea*. Madrid: Celeste Ediciones
- Apple, M (1986) *Ideología y Curriculum*. Madrid Akal



Apple, M. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Madrid: Editorial Paidós/MEC. Temas de Educación. Madrid.

Apple, M. (1984) Economía de la publicación de libros de texto. En: *Revista de Educación*. Número 275. Madrid. p. 43-62.

Apple, M. (1984) Economía de la publicación de libros de texto. En: *Revista de Educación*. Número 275. Madrid. p. 43-62.

Apple, M. (1987) *Educación y Poder*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Auge, M. (2000) *Los “no lugares” o lugares del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa, S.A (Quinta reimpresión)

Bale, J. (1989) *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata.

Barrantes, R. (1993) "No pido texto escolar, luego pienso" (1993). En: *Educación y Cultura*. No. 31. Octubre de 1993. Santafé de Bogotá.

Barthes, R. (1997). “Semiología y urbanismo”. En: *La aventura semiológica*. Barcelona:

Beltrán, F. (1994): Las determinaciones y el cambio del Currículum. En: Ángulo, F & y

Blanco, N. (1994) *Teoría y Desarrollo del Currículo*, Málaga: Ed. Aljibe.

Benejam, P. & Pagés, J. (1998) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Universitat Barcelona: I.C.E/Horsari (Segunda edición)

Bettini, V. (1998) *Elementos de Ecología Urbana*. Madrid: Trota,

Bolívar, A. (2008) *Didáctica y Currículum: De la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.

Calvino, I (1995) *Las ciudades invisibles*. España: Minotauro

Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Aisenberg, B. y Alderoqui S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Canguilhem, G. (1974) *“La cuestión de la Ecología: la técnica o la vida en Dialogue*. Trad. Marqués Valderrama, J. Universidad Nacional de Colombia sede Medellín.

Castro, F. (2004) *Historia Oral: historias de vida e Historias barriales*. Santa Fe de Bogotá: Colectivo de historia oral.

Chevallard, Y. (1997) *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. [En línea] disponible en: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/informacion\\_adicional/902\\_didactica\\_general/material/biblioteca\\_digital/chevallard.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/informacion_adicional/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/chevallard.pdf) [Recuperado 2011, 20 de Noviembre]

Colom, A. (1998) *La Educación Urbana. Educación no formal*. Madrid: Alianza.

Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidad. Una Introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.

Delgado M. (1999) *Ciudad Líquida, ciudad interrumpida*. Medellín: Editorial U. de A.

Delgado, M. (1999) *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.

Delgado, O. & Murcia, D. (1999) *Geografía escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Dewey, J. (2004) *Educación y Democracia*. Madrid: Morata

Díaz, A. (1997) *Didáctica y Curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. Barcelona: Paidós.

Díaz, Christian et al. (2011) *Currículo y Prácticas pedagógicas: Voces y miradas con sentido Crítico*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Duby, G. & Aries, P. (1992) *Historia de la Vida Privada*. Madrid: Taurus.

Eisner, E. (1985) *Modelos del conocimiento*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Manzano, P. (Trad) Madrid: Morata.

Elliot, J. (1994), *La Investigación-acción en educación*. Manzano, P. (Trad) Madrid: Morata.

Escudero, J.M (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel

Faure, E. Una Ciudad Educativa. A manera de presagio. *Revista Aportes*. (45) 7-18

Freinet, C. (1976) *Modernizar la Escuela*. España: Laia

Freinet, C. (1994) *Por una escuela del pueblo*. México: Fontamara.

Freire, P. (1980) *La pedagogía del Oprimido* (vigésimo cuarta edición) México: Siglo XXI

Freire, P. (2007) *La educación en la ciudad*. (4ta edición) México: Siglo XXI

Fundación Terpel (2009) *Programa salidas que enseñan ciudad*. Bogotá. Fundación Terpel.

Galeano, E. (2012) *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la Mirada*. Medellín: La carreta.

García J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

García, B. (2012) Así funciona el millonario negocio de los textos escolares en: *El Mostrador*, 21 de Febrero de 2012 en [www.archivochile.com](http://www.archivochile.com) (recuperado el 26 de septiembre de 2014)

García, F.F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. En: MAINER, J. (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada.

Gennari, M. (1998) *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. Martínez Riu. A. (Trad) Barcelona: Herder.  
*Geográficos*, 5 (1),

Giddens, A. (1998) *Sociología*. España: Alianza.

Giménez, G. (1996) Territorio y cultura. *Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 2 (4), 9-30.

Giménez, G. (2005). Territorio e identidad: breve introducción a la geografía cultural. *Revista Trayectorias*, 7 (17), 8-23.

Gimeno, J. (1981). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*, Madrid: Anaya.

Gimeno, J. (1994) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (4ta edición) Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2010) ¿Qué significa el currículum? *Saberes e Incertidumbres sobre currículum*. Madrid: Morata. 21- 43.

Giraldo, F. (2000) Ciudad y política urbana. Modulo la ciudad como propuesta cultural En: <http://es.scribd.com/doc/133766409/MODULO-NUEVO-LA-CIUDAD-COMO-PROPUESTA-CULTURAL-2-10-pdf> (recuperado 15 de abril 2013)

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

González, J. (2011) *El medio urbano como ámbito de conocimiento escolar: Análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones de alumnado de Bogotá*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

Goodson, I. (1991). La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum *Revista de Educación*. (295) Madrid.

Goodson, I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Joseph M. Apfelbäume (trad). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor. <http://www.ub.edu/geocrit/sv-46.htm> [Recuperado 2011, 20 de Noviembre]

Goodson, I. (2003) *Estudio del curriculum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Grundy S. (1998) *Producto o praxis del curriculum*. (3ra Edición) Madrid: Ediciones Morata.

Gutiérrez, A. (2012) *Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio Ciudadano territorial: fundamento de la democracia*. Tesis Doctoral En Educación. Universidad de Antioquia.

Guverich, R. (2005) *Sociedades y territorios contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires, Argentina: fondo de Cultura Económica

Hannerz, Ulf. 1986 [1980]. *Exploración de la ciudad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Hoyos, A. (1996) “Modernidad, posmodernidad y educación: Un debate actual”, en: *Tiempos y espacios. Maestros gestores de nuevos caminos*. Medellín: Corporación Región, Penca de Sábila y Colegio Colombo Francés (editores).

ICEX. Instituto Español de Comercio Exterior. (2005) El sector Editorial en Colombia. En: <http://www.gremieditorscat.es/AdArch/Bilio/Ftp/sectoreditorialencolombia.pdf> (recuperado el 26 de septiembre de 2014)

*Investigaciones geográficas*, 34.

James, J. (1974) *Geografía Urbana*. Barcelona: Oikostau.

Kemmis S. (1993) *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. (Segunda edición)

La Metro (2007) *El Redondo Negocio de los útiles escolares*. Lunes 5 de Febrero. Medellín

León, E. (1999) *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. España: Anthropos.

Lynch, K. (1984) *La imagen de la ciudad*. Argentina: Infinito

Magendzo, A. (2003) *Transversalidad y curriculum*. Marco General. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio

Marandet, C. et & al (2006) *Historia oral*: en: <http://www.hdhistoria.uni.cc/archivos/historia-oral> [recuperado agosto 2010]. Buenos Aires, Argentina.

Martínez, I. (2011) *La Enseñanza de las ciencias Sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria*. Tesis de Maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.

Martínez, J. (1997) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada editora. Colección: Investigación y enseñanza n°7.

Martínez, J. (2008) Ausencias e insuficiencias y emergencias de la educación actual. *Didáctica general: La práctica de la enseñanza en Educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Mc Graw Hill.

Martínez, J. (2010) La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad. En: Gimeno, J. (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata pp 527-545.

McKernan, J. (2008) *Investigación y curriculum* Madrid: Morata.

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.

MEN (2002) *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales para la Educación Básica en Colombia*. Bogotá: Ed. Magisterio.

MEN. (2004) *Estándares Básicos de competencias en Ciencias naturales y ciencias sociales*. Serie Guías (7) Bogotá: Ed. magisterio

MEN. (2004) *Estándares Básicos de competencias en Competencias Ciudadanas*. Serie Guías (6) Bogotá: Ed. magisterio

Moncada, R. & Toro, J. (1997). Ciudad y Escuela. Historia de Barrios. Educación y Ciudad. La Ciudad Como Escuela. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP*. Bogotá:

Moncada, R. & Villa, M. (2007) *Historia de las ciudades e historia de Medellín como ciudad*. Medellín: Corporación región & Proyecto Interinstitucional conoce tu ciudad.

Moncada, R. (1997) La ciudad Educadora Un concepto y una propuesta con historia. En *Escritos Universidad Nacional sede Medellín* n° 9 Diciembre 1997. pp- 173-178

Moncada, R. (1997). *La ciudad educadora. Un concepto y una propuesta con historia. Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta.* Medellín: Corporación Región. 7-11.

Montoya, J. (2000) *Marcajes, palimpsestos y estética urbana*”, en: *Revista de Extensión Cultural* . N° 43. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, diciembre.

Montserrat, O. (2011) *Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.* En Santisteban, A. & Pages, J. (Coords.) *Didáctica del conocimiento del Medio social y Cultural en Educación Primaria.* Madrid: Editorial síntesis.

Morales, N. (2009) *Estrategias discursivas de control social en la planeación del espacio público del centro de Medellín: eje Carabobo, 2004-2007.* Tesis de Maestría en estudios urbanos-regionales. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Moreno N. & Cely A. (Compiladores) (2011) *Ciudades leídas, ciudades contadas: La ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la Geografía.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mumford, L. (1979). *La ciudad en la Historia.* Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Naredo, J. (1994) . *El Funcionamiento de las ciudades y su incidencia en el territorio.* En *Ciudad y Territorio* # 100-101. Madrid España.

Negrín, M. (2009) *Los manuales escolares como objeto de investigación.* En: *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6 (Diciembre 2009)

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). *La ciudad educadora. La ciudad sensible. La ciudad posible. Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta.* Medellín: Corporación Región 46-53.

Orduz, L; Pérgolis, J. & Moreno, D. (2000) *Relatos de ciudades posibles, escuela y ciudad educadora* En: Miñana, C.(ed) *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela- universidad.p-155-161* Bogotá: Seminario Internacional [sobre] Interdisciplinariedad y Currículo.



Pagés, J. (2002) Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. En: *Pensamiento educativo* (30) 255-269 Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago

Parada G. et all. Otros. (2008). El territorio y las competencias científicas. *Colección hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias*.

Parra, F. (1994) La ciudad como ecosistema. En *Ciudad y Territorio* # 100-101. Madrid España. Paz, O. en <http://www.revistaclarin.com/295/buenos-aires-la-ciudad-como-metafora/#sthash.WRpEGiS4.dpuf>

Paz, O. (1981). *In/mediaciones*. Barcelona: Ed. Seix Barrala.

Pérez, A.I & Gimeno, J. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*. (12va Edición). Madrid: Morata

Pérez, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ed. Morata

Pergolis, J. C. (2004) Educación ciudadana en la ciudad simulada. *Educación y Ciudad. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico IDEP*. Santa Fe de Bogotá. N°6 41-50.

Pestalozzi, J.H. (2003) *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Editorial Porrúa.

Pillet, F. (2004) La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico. *Revista*

Pimienta, A. (2012) *Formación ciudadana, proyecto político y territorio* (tesis doctoral en Educación). Medellín: Universidad de Antioquia.

Pimienta, A. & Ospina, G. (2008) La ciudad como escenario pedagógico. El conocimiento local para la formación ciudadana. En *Revista Textos: Medellín* Vol. 6 n°11.

Posner, G. (2001) *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.

Pounds, N. (1989) *La vida cotidiana: Historia de la Cultura Material*. Barcelona: Editorial Crítica.

Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. (1997) Carta de las ciudades educadoras. Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta. Medellín: Corporación Región. 54-59.

Puig, J. (1997) La Ciudad y El Desarrollo Moral y Cívico. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP*, Educación y Ciudad. 2: 54 - 67.

Pulgarín, R. (2010) *El estudio del territorio en la enseñanza de la geografía: aportes a la didáctica de las ciencias sociales*. (Libro inédito)

Pulgarín, Raquel (2011) Medellín como escenario didáctico en la enseñanza de la geografía. En: Moreno, N & Cely, A (2011) *Ciudades leídas, ciudades contadas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Quiroz, R & Díaz, A. (2011) La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia. En *Unipluriversidad* (11) 2 Universidad de Antioquia. Medellín

Raigoso, A. (S.D) El negocio editorial se concentra en Bogotá-  
<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-123060.html>

RALE, (2001) Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe (vigésima segunda edición).

Rebelión, (2011). La educación como negocio. Qué se esconde tras los libros de texto El negocio de los libros de texto. En Rebelión.org 03-02-2011

REPÚBLICA DE COLOMBIA (1994) LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115.

Rodríguez, D. (2010) Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. En *Unipluridiversidad*. Vol 10 n°3 2010 Medellín: Facultad de Educación. U. de A.

Rodríguez, J. (2002) Formación ciudadana y urbana. Un estado del arte. En: *Interdiscipliniedad y currículo: construcción de proyectos escuela-Universidad*. Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá. Pp. 121-138.

Rodríguez, J. G. (2000) Formación ciudadana y urbana un estado del arte. En Miñana, C. (ed.) *Interdiscipliniedad y currículo: construcción de proyectos escuela- universidad*.p-121-140 Bogotá: Seminario Internacional [sobre] Interdiscipliniedad y Currículo.

Runge, A. K. (2012) ¿Educación o Enseñanza?: El campo de las didácticas y las metódicas. [texto inédito]

Salmona, R. (1993). Ciudad: el lugar del encuentro. *Ecológica*, vol. IV, No. 2, pp. 4-10. Bogotá: Fescol.

Santos M. A (2006) *La escuela que aprende*. Madrid: Morata. Cuarta edición

Santos, M (2000) *El espacio: sistema de objetos, sistemas de acción. Técnica y tiempo. Razón y emoción*, Barcelona: Ariel.

Schavelzon, G. (2007) Un ojo en los negocios y otro en la literatura, entrevista en El ojo fisgón, blog dedicado al mundo editorial y librero. En: <http://jamillan.com/librosybitios/blog/2007/03/un-ojo-en-los-negocios.htm> (Recuperado agosto 23 de 2014)

Sennett, R. (1978) *El declive del hombre público*. Barcelona: Ed. Península.

Sennett, R. (1994) *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza editorial.

Sennett, R. (1998) *La corrosión del Carácter*. Barcelona: Ed anagrama.

Silva, A. (1998) *Imaginarios Urbanos. Cultura y comunicación urbana*. Santafé de Bogotá: Tercer .Mundo Editores

Silveira, M.L. (2006). Espejismo y horizontes de la geografía contemporánea. *Párrafos*

Souto, X. (1998) *La didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ed. Serbal

Souto, X. (2011). Paisajes en la geografía contemporánea: concepciones y potencialidades. *Revista geográfica de América Central*. Número especial EGAL- Costa Rica, 1-23.

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1996) *La investigación como base de la enseñanza*. (3ra edición) Madrid: Morata

Subirats, J. (1999) *Educación y ciudad. Actores, percepciones y tendencias. Por una ciudadanía comprometida con la educación*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Vol. 1: 49-76.

Tanacs, E. (2003) El paisaje un texto para leer. *Memoria y Sociedad*, 7 (14).

Thompson, E. (1965) *Costumbres en común*. España: Critica.

Tonucci, F (2001) *La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid

Torres, C. & Virviescas, F. & Pérez, E. (Compiladores) (1999) *La Ciudad: Hábitat de complejidad y Diversidad. Cátedra Manuel Ancízar, Pensar la Ciudad: Una Mirada hacia el Próximo Milenio*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional Facultad de Artes.

Torres, J. (1989) Libros de texto y control del currículum. En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 168. Barcelona. p. 150-168.

Torres, J. (1994) *El Currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, J. (2000) *Globalización e interdisciplinarietà el curriculum integrado*. Ed. Morata. 4ta reimpresi3n

Trilla, J. (1993) *Otras educaciones*. Barcelona: Editorial Antropos.

Trilla, J. (1993) *La educaci3n fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Uribe, M. (1994) Medellin: diagn3stico y situaci3n actual, en: *Medellin en paz. Plan estrat3gico de seguridad para Medellin y su 1rea Metropolitana. Medellin para todos*. Medellin, Alcaldia de Medellin.

Uribe, M. (2001) *Naci3n, ciudadano y soberano*. Medellin: Corporaci3n Regi3n.

Urrutia, V. (1999) *Para comprender qu3 es la ciudad*. Pamplona: Ed Verbo Divino.

Vega R. (1999) *Historia conocimiento y enseanza, la cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogot1: Antropos.

Vega R. et al. (2003) *¡D3jenos Hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*. Bogot1: Universidad Pedag3gica Nacional y IDEP Instituto de Investigaci3n Educativa y Desarrolla Pedag3gico.

Woods, P. (1998) *La Escuela por dentro. La etnograf1a en la investigaci3n educativa*. Barcelona: Paid3s.

Yunen, R. (1997) Quienes hacen la Ciudad. En : Revista Interamericana de Planificaci3n Vol " 29 # 115-116. Cuenca Ecuador.

Zabalsa, M. (2004) *Diarios de clase. Un instrumento de investigaci3n y de desarrollo profesional*, Narcea: Madrid.

Zabalza, M. (2012) Territorio, cultura y contextualizaci3n curricular. *Interac33es* n322 6-33p. <http://www.eses.pt/interaccoes>.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## ANEXOS

**ANEXO 1 Consentimiento informado**

**ANEXO 2 Unidad didáctica: La ciudad como currículum: aprendiendo desde mi espacio cotidiano**

**ANEXO 3 Mapas Mentales**

**ANEXO 4 Planos de los Barrios de Medellín**

**ANEXO 5 Relatos visiones de ciudad**

**ANEXO 6 Metáforas de ciudad**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## **ANEXO 1**

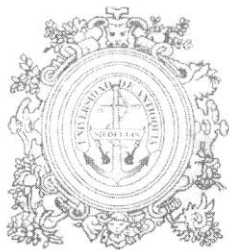
### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

**Medellín, 26 de noviembre de 2014**

Señor

Rector: John Ariel Agudelo Echeverri

**Asunto:** Consentimiento informado

Con el firme propósito de hacer de la investigación un trabajo que ante todo está antecedido de la ética en la investigación, el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo que esta siendo parte del trabajo de grado: LA CIUDAD COMO CURRÍCULUM EN PRAXIS Y ESPACIO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA, que realizó el docente y educando Jorge Ignacio Gómez Sánchez para optar al título de Maestría en Educación en la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, da su aval y consentimiento para que aparezca el nombre de la institución en el informe final de la investigación. Esto implica, que el trabajo de grado queda disponible para su revisión cuando la institución educativa así lo considere. Este aval es muy importante para el quehacer de la investigación y de la producción científica.

Muchas Gracias

Rectora  
Instituto Técnico  
Industrial  
Pascual Bravo



Jorge I. Gomez

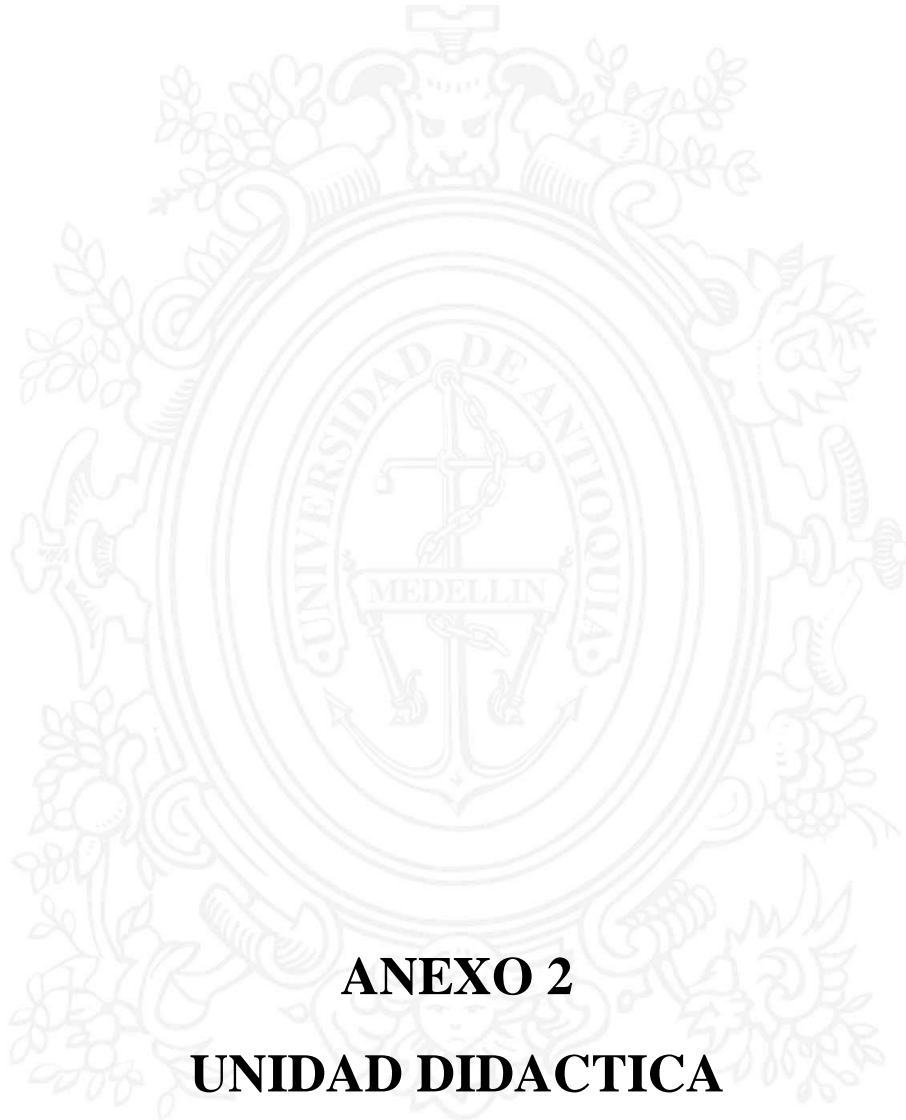
FIRMA DEL RECTOR DEL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL PASCUAL BRAVO





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



## **ANEXO 2**

### **UNIDAD DIDACTICA**

**LA CIUDAD COMO CURÍCULUM: aprendiendo  
desde mi espacio cotidiano**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LA

CIUDAD COMO CURRÍCULUM: APRENDIENDO DESDE MI ESPACIO COTIDIANO (UNIDAD DIDÁCTICA)

ÁREA	ÁMBITOS CONCEPTUALES	POBLACIÓN	TIEMPO	N° SESIONES
CIENCIAS SOCIALES	<p>Espacio geográfico (orientación, localización, ubicación, escala), desarrollo de habilidades espaciales</p> <p>Trabajo colaborativo y sentido de pertenencia</p>	Grado 9° (7-9) del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo	1 periodo académico (10 semanas)	20
<b>OBJETIVO GENERAL</b>				
Elaborar y ejecutar una unidad didáctica en la que se evidencia la ciudad como currículum a partir del aprendizaje experiencial de los educandos.				
<b>OBJETIVOS ACTITUDINALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorar el entorno cotidiano de los educandos</li> <li>-Socializa en la comunidad educativa los aprendizajes alcanzados</li> <li>-Responsabilidad</li> <li>-Trabajo colaborativo</li> </ul>			
<b>OBJETIVOS PROCEDIMENTALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dibuja símbolos y convenciones.</li> <li>-Elabora mapas temáticos</li> <li>-Compara escalas</li> <li>-Sabe trazar itinerarios</li> </ul>			
<b>OBJETIVOS COGNITIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Representa cartográfica y mentalmente su barrio</li> <li>-Interpreta conceptos geográficos a partir de imágenes.</li> <li>-Entiende proyecciones</li> </ul>			

ENCUENTROS ESCOLARES	METODOLOGÍA	
	Descripción de la actividad	Reflexión sobre la actividad
<p><b>1. Actividad Diagnóstica e introductoria:</b></p> <p><b>¿Qué conozco de mi ciudad?</b></p>	<p>A partir de las ideas previas de los estudiantes se intentó construir de manera subjetiva ¿cuáles son los principales lugares de nuestra ciudad desde diferentes ciudadanos?</p> <p>Para ello, se utiliza como estrategia didáctica la <i>empatía</i> (la capacidad de ponerse en el lugar del otro) y nos propusimos intentar develar como es la ciudad para: el turista, el artista, el taxista, el vendedor ambulante, el biólogo, el deportista, el ambientalista, para los sin casa, el guarda de tránsito, el historiador, el publicista, la mirada del fotógrafo, el desplazado, el publicista, el músico, etc.</p>	<p>La actividad fue muy positiva se cumple el objetivo de la misma, quedando claro que muchos estudiantes conocen poco la ciudad, incluso su propio barrio y desconocen el modo de vivir de cada uno de sus ciudadanos abordados.</p> <p>Este encuentro me dio a entender que la propuesta que venía planeando era válida y que la iba a materializar en el camino.</p>
<p><b>2. ¿Cómo es mi barrio?</b></p>	<p>En esta sesión los estudiantes debían describir ¿cómo es su barrio?, ¿Qué los hace diferentes a los otros?</p> <p>Si un turista llegará a nuestro barrio ¿a qué lugares lo llevaríamos?</p> <p>Se deja como tarea ¿Tomar una fotografía al lugar más representativo de su barrio? ¿Por qué a ese lugar?</p>	<p>Cómo en el encuentro anterior el interés primordial es que los estudiantes intentarán, expresar su sentir y pensar a partir de las experiencias de habitar el barrio, no me intereso sistematizar dichos resultados, pero considero que hubiese sido valioso. Algunos estudiantes se sentían orgullosos de vivir en su barrio, otros desearían vivir en otro, muchos ni siquiera conocen su barrio.</p> <p>Respecto a la fotografía fue una actividad valiosa. Destacándose que muchos consideran el principal lugar de su barrio la Iglesia, la acción comunal o una cancha de fútbol.</p>
<p><b>3. Viaje imaginario por la ciudad</b></p>	<p>Este encuentro fue de carácter expositivo por parte del docente y la intención real del mismo era la de construir un viaje imaginario, en el que tomamos por excusa, viajar en metro y tratar de develar las características espaciales e históricas de los alrededores de las estaciones. Intentando articular Las líneas, A, B, J y K y las estaciones de metroplus.</p> <p>Se deja como tarea explicar el origen de los nombre de las</p>	<p>Independientemente del espacio anecdótico del encuentro y posiblemente la metodología tradicional que emplee considero que fue clave para que los estudiantes se fueran familiarizando con ciertos espacios de la ciudad. Me interesaba además que comprendieran lo noción de valle y la importancia que tiene el Río Medellín para nuestra ciudad.</p>

	estaciones e intentar armar categorías con ellas: por ejemplo: personalidades, santos, lugares, etc.	Se dejó ver en esta sesión las dificultades espaciales que presentan los educandos (localización, ubicación, orientación, escala) y el desconocimiento que tienen los estudiantes sobre la historia de su ciudad.
<b>4. ¿Qué fue la Colonización Antioqueña?</b>	<p>En un encuentro anterior quedo claro, que los educandos en el grado anterior no habían tratado la temática de la colonización antioqueña, es más que desconocían el concepto y considere pertinente, aunque no estaba proyectado en el plan de curso de abordar en una sesión esta temática.</p> <p>Consideré que se hacía necesario, puesto que, la historia de Medellín está relacionada con el devenir de nuestro país y nuestro departamento.</p> <p>Utilizando imágenes como recurso, expositivo se abordó la temática en pro de comprender el proceso de la colonización antioqueña. Asunto clave para comprender la historia de Medellín. La obra Horizontes de Francisco Antonio Cano fue vital en este ejercicio.</p>	<p>El debate qué pretendía en el fondo era el de comprender ¿por qué nuestros abuelos no nacieron en Medellín?, ¿qué prima en nuestro proceso de formación identitario: el silletero o el arriero? ¿Qué dificultades presenta nuestra orografía? ¿Por qué el café se convirtió en insignia de nuestro proyecto de país?, ¿Cuál es el aporte cultural del paisa en el contexto nacional?</p> <p>La verdad las anteriores premisas valiosas y con una alta carga de utopía, puesto que, en un corto espacio, fuese posible su apropiación, no obstante, debido al grado de atención por parte de los educandos de los tres grupos, manifestada especialmente con la escuche, observe que se interesaron, por la temática. El aporte visual fue clave en ello.</p>
<b>5. Breve Historia de Medellín</b>	<p>El objetivo de este encuentro era establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro de nuestra ciudad y emplee la misma dinámica de la sesión anterior (exposición de imágenes), aunque está un poco más interactiva, ya que los estudiantes tuvieron espacios de participación.</p> <p>Se intentó por medio de la cartografía dar a conocer la historia de la ciudad y la importancia de nuestro centro en dicho contexto: el Parque Berrio, la Iglesia de Nuestra señora de la candelaria, el parque Bolívar, Prado centro, Boston, Buenos Aires, la Milagrosa, en relación con la demografía.</p> <p>Imágenes del pasado que se contrastaban con las de hoy, hicieron la sesión muy lúdica.</p>	<p>Igualmente la sesión tenía unos presupuestos de difícil concreción que fue guiada por los siguientes cuestionamientos: ¿qué dificultades presento poblar la ciudad?, ¿qué problemáticas actuales persisten? ¿Cómo pasamos de ser un pueblo a una ciudad?, ¿por qué en el afán de ser ciudad hemos borrado buena parte de nuestro pasado? ¿por qué la ciudad que fue marginal en otros periodos de la historia nacional, se convirtió en una ciudad relevante en el contexto nacional? ¿Qué dificultades presento poblar la ciudad?, ¿qué problemáticas actuales persisten? ¿cómo pasamos de ser un pueblo a una ciudad?, ¿por qué en el afán de ser ciudad hemos borrado buena parte de nuestro pasado?</p>

<p><b>6. ¿Cómo me ubico en mi colegio?</b></p>	<p>Emplee la idea de comenzar con lo micro a lo macro en cuestión de escala, por ello, comencé con la institución educativa. Intentando desde lo más básico, dar a comprender la importancia de la (ubicación y localización espacial)</p> <p>La actividad consistía en determinar el área de la institución educativa, referenciar los 4 puntos cardinales con relación al colegio y ubicar todos los aspectos que nos permiten desplazarnos por la institución educativa.</p>	<p>Las sesiones anteriores (demasiado expositivas) considere en determinado momento que habían desvirtuado mi intencionalidad que los chicos aprendieran entre ellos mismos a partir de su vivencia, había entrado en la supuesta lógica de que el maestro era el portador de saber y opté, adentrarme en el tema del juego y de lo lúdico, que considero a pesar de muchos contradictores tema clave en los procesos formativos.</p> <p>La actividad se llevó a cabo entre risas y desorden, qué en últimas resulto ser ordenado, aunque fue un en contra de las lógicas normativas institucionales. Los estudiantes fueron incluso a espacios que estaban “vedados” pero que ellos “violaron” intencionalmente en aras de desarrollar la actividad. Si está es la actitud que toman cuando se les da cierto grado de libertad, considere qué podría llevarlos a otros espacios, en aras de acercar la ciudad a la escuela.</p> <p>Salieron inquietudes cómo ¿profé como podría ubicarse en la Institución una persona Invidente? Y este podría ser un ejercicio para ser desarrollado por los mismos estudiantes.</p>
<p><b>7. ¿Cómo me localizo y oriento en Medellín?</b></p>	<p>En esta sesión se condenso de una manera intencionada la práctica y la teoría, lo que se explicaba tenía la intención de ser aplicado, en el contexto del barrio de cada uno de los estudiantes.</p> <p>Comencé con asuntos relacionados con la disposición del sol en el planeta, el curso que toma el río Medellín, los nombres y números de las comunas, las disposiciones de las calles y las carreras en la ciudad, el significado de una dirección de una casa, las salidas a determinados lugares del país.</p> <p>Toda la clase se realizó a manera de preguntas que los</p>	<p>Realizando mi propia reflexión, estimo que la clase contó con gran cantidad de información, pero que tenía el carácter de no ser tan abstracta y que era fácil de contextualizar, por ello fue una sesión en la que los estudiantes manifestaron que aprendieron mucho.</p> <p>Los ejemplos y las comparaciones se convierten en un excelente recurso a la hora de darle sentido a la información.</p>

	estudiantes iban resolviendo en compañía del docente.	
<b>8. Taller cartográfico de Medellín</b>	<p>Con base en los conceptos geográficos aplicados a la ciudad de Medellín en las sesiones anteriores, se realizó un taller cartográfico de 10 puntos para resolver de manera grupal.</p> <p>Se deja como tarea recorrer el barrio en aras de reconocer las calles y carreras del mismo y los sectores que los conforman.</p>	<p>Al profesor lo invade la cuestión, de que van varias sesiones y estima que no ha posee evidencias serias evaluativas, y se le ocurre la idea de diseñar un prueba evaluativa. Por momentos considere que estaba infringiendo las intenciones previamente establecidas, con este tipo de prueba, para disimularlo y no sentir tanta pena, decidí, denominarlo “taller”.</p> <p>Los resultados muy positivos solo un equipo por grupo no aprobó el taller. Me dio a entender que la mayoría de los estudiantes estaban comprometidos con el proceso y estaban aprendiendo.</p>
<b>9. Caracterización de los barrios</b>	<p>En este encuentro se pretendía que los estudiantes se agruparon en términos de vecindad, para iniciar una actividad grupal cartográfica sobre los barrios de Medellín. Iniciándose por su caracterización. Barrio, comuna, sector, calles y carreras que lo comprenden, limites.</p>	<p>Este encuentro fue probablemente el más caótico de todas las sesiones puesto que:</p> <p>Primero, estaba intentando sistematizar los estudiantes, por comunas y barrios y el asunto no es tan plano, ya que los educandos tenían diferentes grados de intereses y motivaciones.</p> <p>Segundo, el bullicio, me impedía concentrarme,</p> <p>Tercero, numerosas preguntas que en el momento no alcanzaba a resolver, en torno, a la caracterización espacial del barrio.</p> <p>Cuarto, no había dimensionado las dificultades que presenta el trabajo en equipo.</p> <p>Mi conclusión este espacio había que hacerlo por qué posibilitaba llevar el norte de la construcción colectiva que apenas iniciábamos, a pesar de las dificultades antes referidas.</p>
<b>10. Geografía de la percepción</b> <b>“la imagen de la ciudad”</b>	<p>Después de tener los grupos de trabajo conformados se explicaron los conceptos de Kevin Lynch, teórico de la geografía de la percepción, para leer y comprender el territorio. Mojonés, sendas, nodos, bordes, sectores, etc.</p>	<p>En este encuentro se les fue explicando a los educandos las intenciones de las próximas sesiones, diseñar primero un mapa mental y luego el mapa del barrio, en el cual se expliciten</p>

	<p>Al principio se definía el concepto, luego, por medio de ejemplos se clarificaba. Se les solicito a los educandos que lo anterior era válido, si se iba contextualizando con cada uno de los barrios.</p>	<p>elementos de localización, orientación y ubicación.</p> <p>Está claro que con los encuentros institucionales no basta, y cada educando tiene diferentes grados de cercanía y de conocimientos con sus barrios, por lo cual deberán reunirse, por equipos, realizar recorridos, recolectar información, qué luego tendrán que sistematizar.</p>
<p><b>11 y 12 Elaboración de un mapa mental</b></p>	<p>Con los referentes un poco más claros, se les solicita a los estudiantes realizar primero, un mapa borrador del barrio, y luego otro, en el cual se incluyan: nodos, mojonos, sendas, bordes, sectores, se les dio la posibilidad de desplazarse al lugar donde quisieran trabajar dentro de la institución.</p> <p>En estas sesiones los educando elaboraron en una hoja de Block con formato y rótulo técnico el mapa mental del barrio que también incluye el icono de orientación con los puntos cardinales</p>	<p>En estos espacios mi tarea fue la de acompañante del proceso, por qué todos los mapas eran de diferentes barrios de la ciudad, tenían sus propias particularidades y los que realmente conocen los barrios son los mismos estudiantes, aquí se empieza a materializar la idea de esta unidad didáctica que consiste en que se dimensione el valor de la experiencia y la cotidianidad de los estudiantes.</p>
<p><b>13 y 14 Convenciones Geográficas</b></p>	<p>Después de elaborado el mapa mental, (ejercicio con ricos detalles de percepción) los estudiantes deberán representar su barrio, para ello tendrán nuevamente que recorrer sus barrios con el ánimo de recolectar información.</p> <p>En este encuentro se categorizan establecimientos de educación y cultura, comerciales, alimentos, puntos geográficos, zonas deportivas, otras instalaciones, etc.</p> <p>Los estudiantes debían construir sus propias convenciones partiendo de las particularidades de cada uno de sus barrios, producto de la información previamente recogida.</p>	<p>Aunque fue necesario explicar el concepto de convención este se hizo muy sencillo por su carácter icónico, de hecho en la ciudad leemos constantemente imágenes y aquí en este caso tendrían igualmente, una función aplicativa.</p> <p>Los estudiantes sorprenden por su creatividad y la forma de ver el mundo, el mapa mental que es una especie de experiencia inicial va facilitar mucho la construcción del mapa cartográfico, por qué ya hay más reflexión sobre el espacio geográfico de los estudiantes.</p>
<p><b>15, 16 y 17 Elaboración Mapa del Barrio</b></p>	<p>Empleando el espacio de la biblioteca y por equipos los estudiantes se dispusieron a elaborar el mapa del barrio en ½ pliego de papel bond, el cual en términos generales debe contar con: rotulo, margen, caracterización espacial (en sesión anterior abordada), convenciones, y guía de</p>	<p>Este ejercicio ha modo personal lo considero el más importante de este proceso académico. El hecho de que se empezarán a materializar lo inicialmente planteado, nos daba a todos mucha satisfacción, trate de darles autonomía y es cierto, algunos equipos no trabajaron adecuadamente, otros manifestaban que avanzaban con más</p>

	orientación geográfica.	comodidad en sus casas, otros aprovecharon cada encuentro en la institución.  Ver construir el mapa mental y el mapa cartográfico me posibilitó acercarme de una manera más vivencial con mis estudiantes y me tocó ver el proceso de construcción de los mismos, estuve exaltando las fortalezas y colaborando a solucionar las dificultades. Comprendí, además que mi rol como docente no podría seguir siendo el del teórico que enseña y los estudiantes aprenden, la verdad aprendí de ellos, me interese por sus barrios, sus trabajos y la manera como ellos habían trabajado en equipo y distribuido funciones.		
<b>18. Autoevaluación</b>	Utilizando el criterio de autonomía y libertad los educandos determinaron su autoevaluación, del curso partiendo dos premisas: ¿qué aprendí? y ¿cómo lo aprendí? Para ellos, en una conversación muy amena al principio grupal y posteriormente, individual.	Cómo la filosofía del ejercicio constituía en aprender haciendo y los estudiantes en el camino iban adquiriendo responsabilidad y compromiso, la evaluación pasó a un segundo plano.  Incluso si se quiere ver esta actividad desde el punto de vista tecnócrata, que interesa solo cifras de promoción, este ejercicio construido en conjunto es válido ya que, ningún estudiante requirió actividades de apoyo complementarias.		
19 y 20	Por motivos extracurriculares no se dieron estas sesiones, no obstante, en una actitud responsable de los educandos se emplearon otros tiempos.  Por razones administrativas nuestro trabajo se vio de alguna manera limitado, no se pudo realizar una exposición cartográfica, ni la salida de campo al centro histórico de la ciudad.			
EVALUACIÓN		CRITERIOS EVALUATIVOS	ESPACIOS	MEDIOS Y RECURSOS
La evaluación en este periodo académico sin duda es procesual, (antes, el durante y el después). Importa el qué (resultado) pero también cómo (método). Su carácter es flexible dinámico, permanente, y guiada por el componente ético por la interacción educando-docente.		Si describiéramos un porcentaje para cada una de las actividades, considero que estaríamos en contra de la filosofía de esta actividad académica, y por ello, el estudiante se fue haciendo consciente en el camino de que lo relevante era aprender y	El barrio, la Institución Educativa, el aula de clase, la Biblioteca, la mapoteca.	Mapas de Medellín y de Antioquia, Cuadros demográficos de Medellín. Diapositivas Software cartográfico



<p>Se dan espacios para la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación de los aprendizajes.</p> <p>Aboga por una evaluación integral ya que incluye lo valorativo, lo procedimental y lo cognitivo.</p>	<p>no como habitualmente, sucede que es evaluar.</p>		<p>Google maps Brújulas</p>
---	--	--	---------------------------------

### CONCLUSIONES

En términos generales se cumplieron con creces los objetivos planeados, los estudiantes construyeron conocimiento desde su vida cotidiana, se abordaron conceptos claves de Geografía, como la ubicación, localización, orientación, representación, delimitación, escala etc. Se aplicaron diversos procedimientos de las ciencias sociales (lectura y construcción de mapas mentales y cartográficos, salida de campo, trabajos con escalas) y se fortaleció el aspecto valorativo gracias al trabajo colaborativo, la autonomía y la toma de decisiones, intentando aprender en libertad.

La construcción de conocimiento, partió del principio que la experiencia es una forma válida de saber, las vivencias y las formas de habitar su barrio fueron claves en este ejercicio académico. Los educandos tuvieron un rol protagónico, tomaron decisiones e incluso tenían la capacidad de modificar las sesiones de trabajo, en algunas ocasiones decidieron solicitar más plazos de entrega de actividades, en otras decidieron intensificar, partiendo de las particularidades del contexto institucional.

Reconocer la importancia de la Investigación-Acción como método investigativo, clave para la elaboración de mi propuesta investigativa en el marco de la Maestría y para mi trabajo cotidiano en las aulas escolares. También en lo personal valorar mi rol en el proceso formativo, tengo la responsabilidad profesional y ética de planear, ejecutar, observar y reflexionar el currículum. Por qué es clave que debemos entender que *el currículum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal*. Esto significa que ha de estudiarse en relación con las condiciones históricas y sociales en las que se producen sus diversas realizaciones concretas. En aras de cómo de resolver el planteamiento abordado por Stenhouse: “el desequilibrio entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestros intentos de operativizarlos. (Kemmis, 1993: 75).

Es cierto que el docente en muchas ocasiones es un reproductor del sistema ideológico, pero desde el aula y fuera de ella puede realizar acciones de “resistencia” a pesar de las rutinas, el rol de ejecutor de políticas burocráticas educativas; la carga académica excesiva que le “limita” el tiempo para la reflexión, investigación y formación; la descualificación laboral de su profesión, la atención de grupos excesivos de estudiantes, la presión que ejerce la familia, el estado y el sector productivo, etc. No obstante, también tiene la potestad de tener libertad y tomar decisiones curriculares que debería ser su función social por excelencia.

Esta propuesta busca relacionar la teoría y la práctica desde una nueva concepción de entender la ciudad como currículum, espacios construidos colectivamente, donde los sujetos y su saber experiencial son la plataforma para construir nuevas posibilidades de saber. La escuela tiene la

posibilidad de tomar la mochila y desplazarse a un entorno que es cercano, le pertenece y que ha relegado, que es la ciudad.

#### BIBLIOGRAFÍA

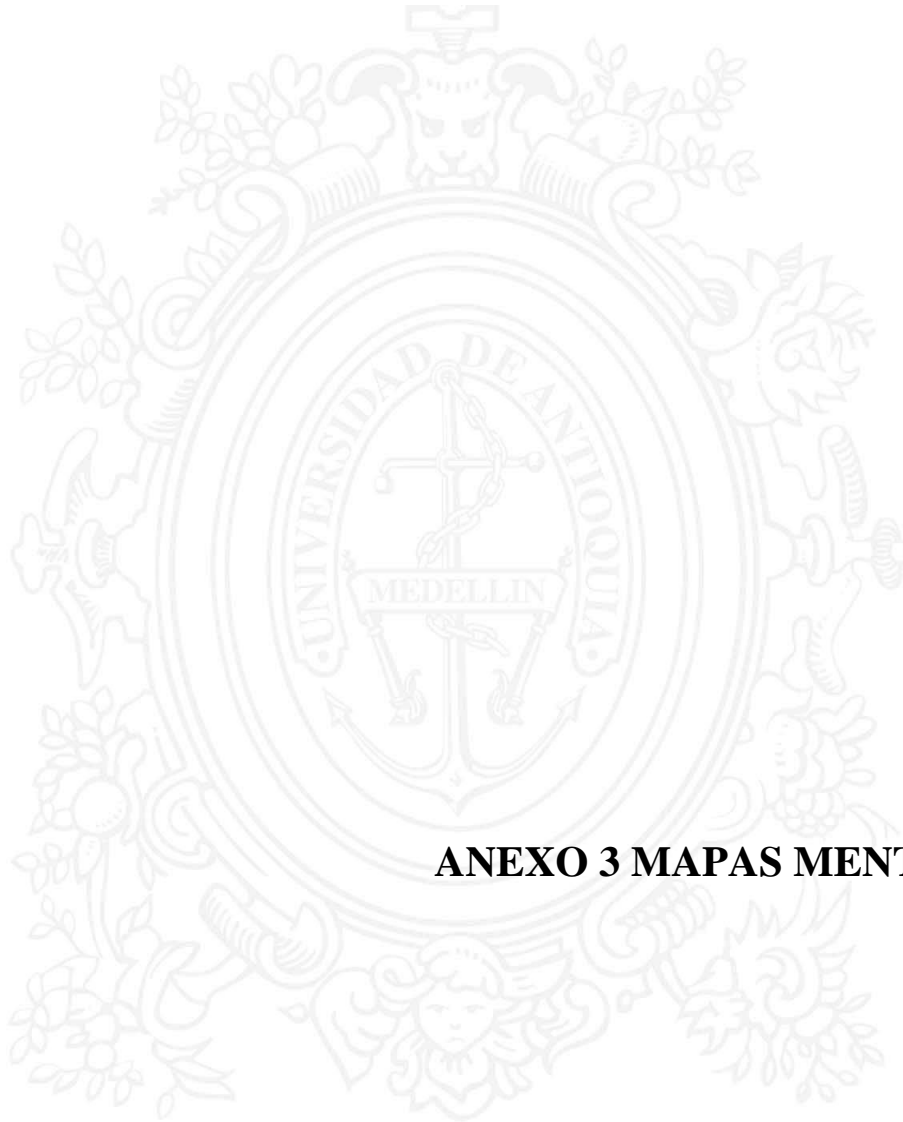
- Bolívar, A. (2008) *Didáctica y Currículo: De la modernidad a la posmodernidad*. Málaga Aljibe.
- Da Silva, T. T (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- Grundy Shirley (1998) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata (tercera edición).
- Kemmis S. (1993) *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. (Segunda edición)
- Lynch, K. (1984) *La imagen de la ciudad*. Argentina : Infinito
- Martínez, J. (1997) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada editora. Colección: Investigación y enseñanza n°7.
- Martínez, J. (2010) La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad. En: *saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Ediciones Morata pp. 527-545.
- Stenhouse, L. (1996) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata (Tercera edición)





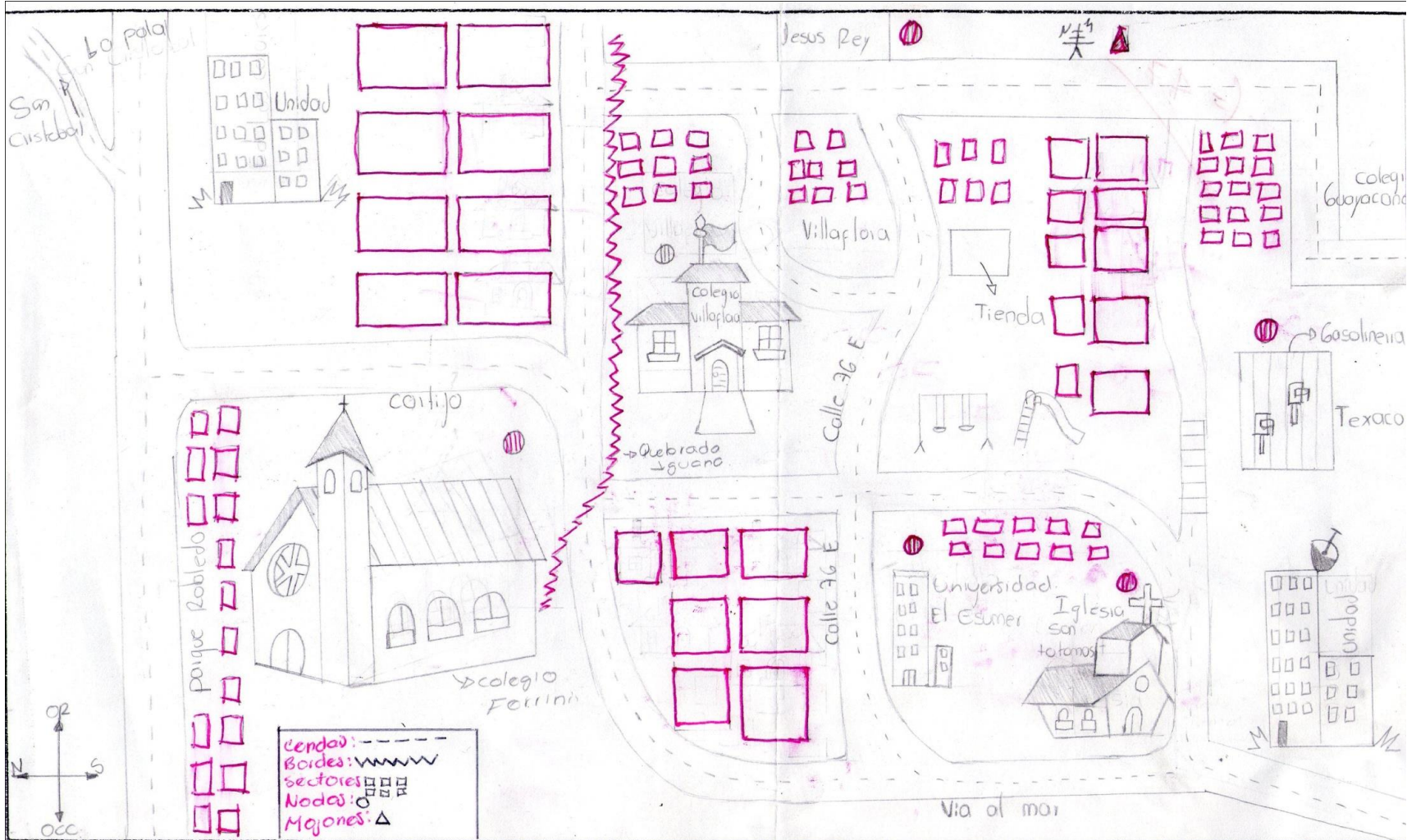
UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

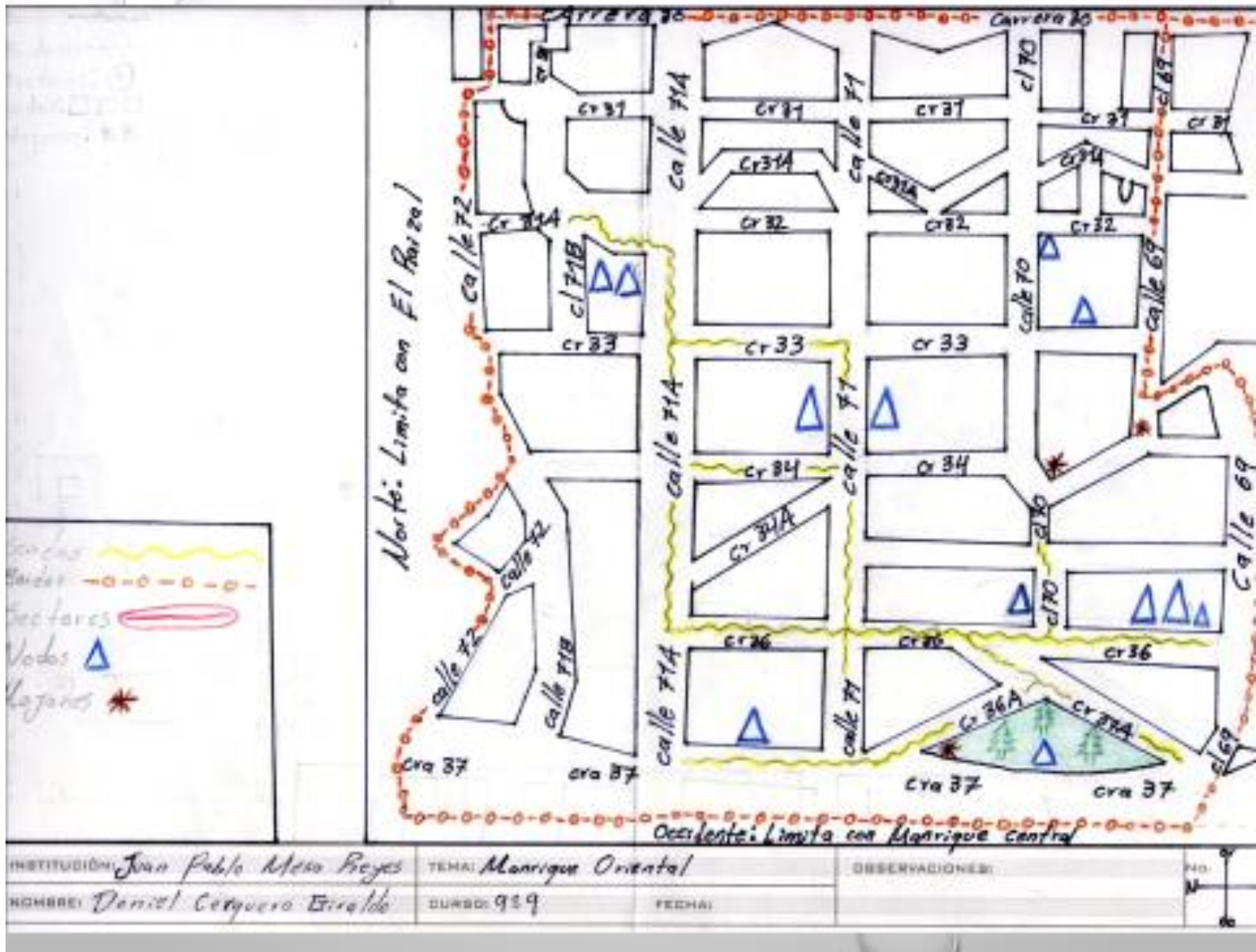


## **ANEXO 3 MAPAS MENTALES**

# UNIVERSIDAD

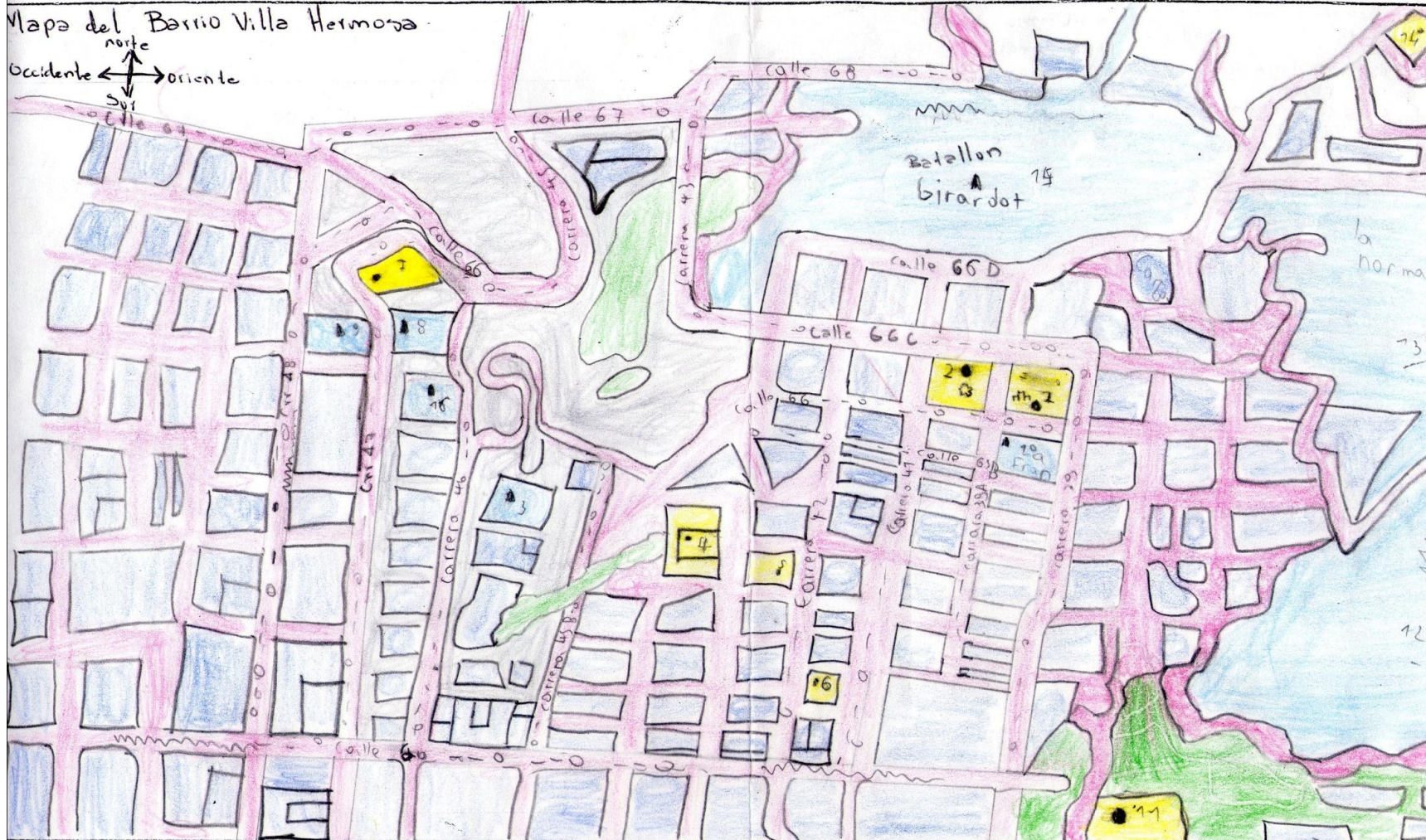
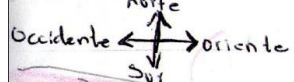


	INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL PASCUAL BRAVO MEDELLIN	ESPECIALIDAD: <u>Mapa del Barrio</u> <u>Robledo villa flores.</u>	FECHA: _____	DIBUJO: <u>Vanessa Alvarez Ospina</u>	GRADO: <u>9º9</u>
		TEMA: _____	ESC: _____	REVISO: <u>Alfonso Elias Iguarán.</u>	PL.No.: _____

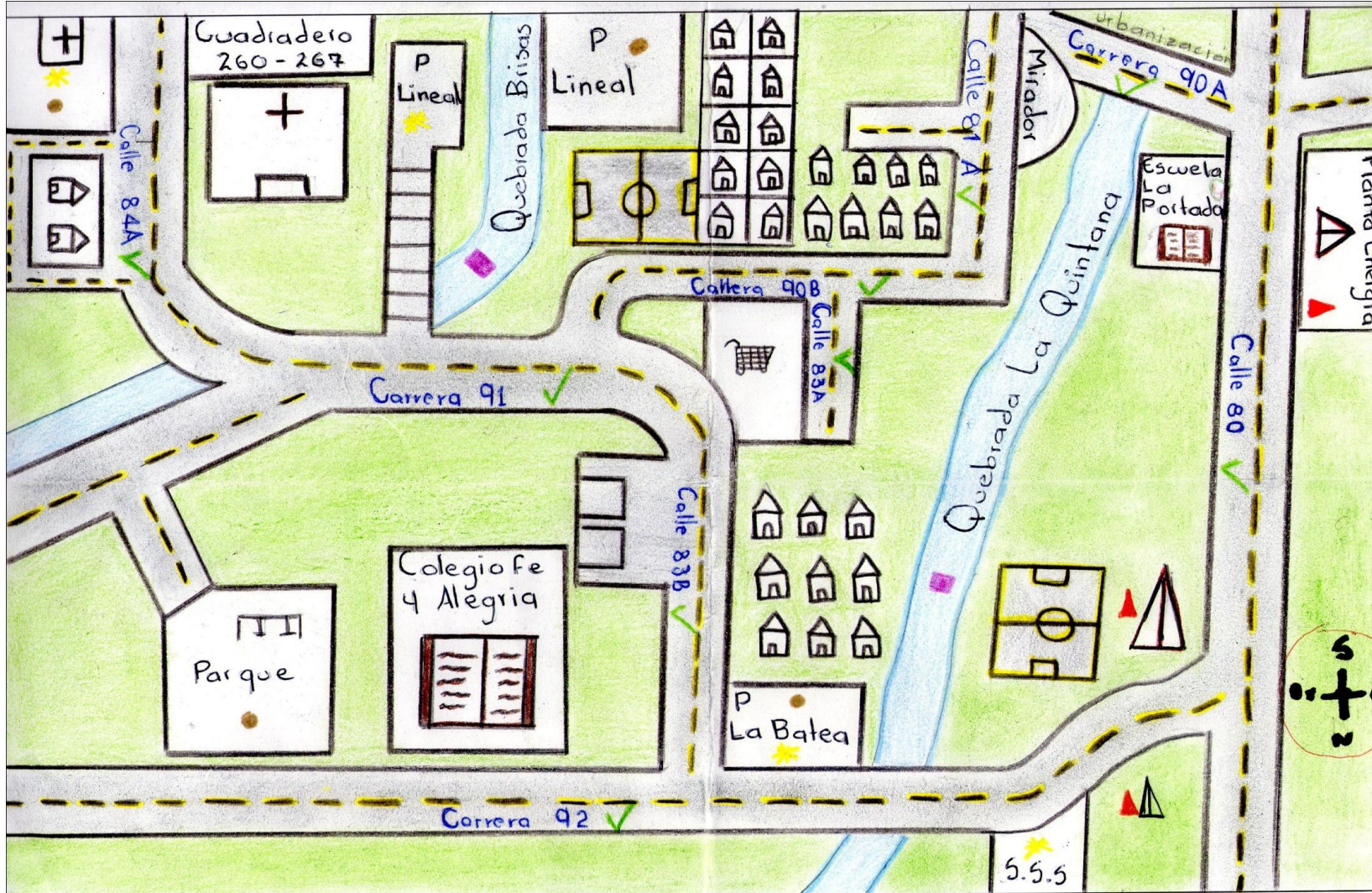




### Mapa del Barrio Villa Hermosa



	INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL PASCUAL BRAVO MEDELLIN	ESPECIALIDAD: Sociales	FECHA: 05-15-13	DIBUJO: Mario Antonio Restrepo O Juan Camilo Zapata C.	GRADO: 9-7
		TEMA: Mapa Barrio V. Hermosa	ESC:	REVISO: Ignacio Gomez	PL.No.:

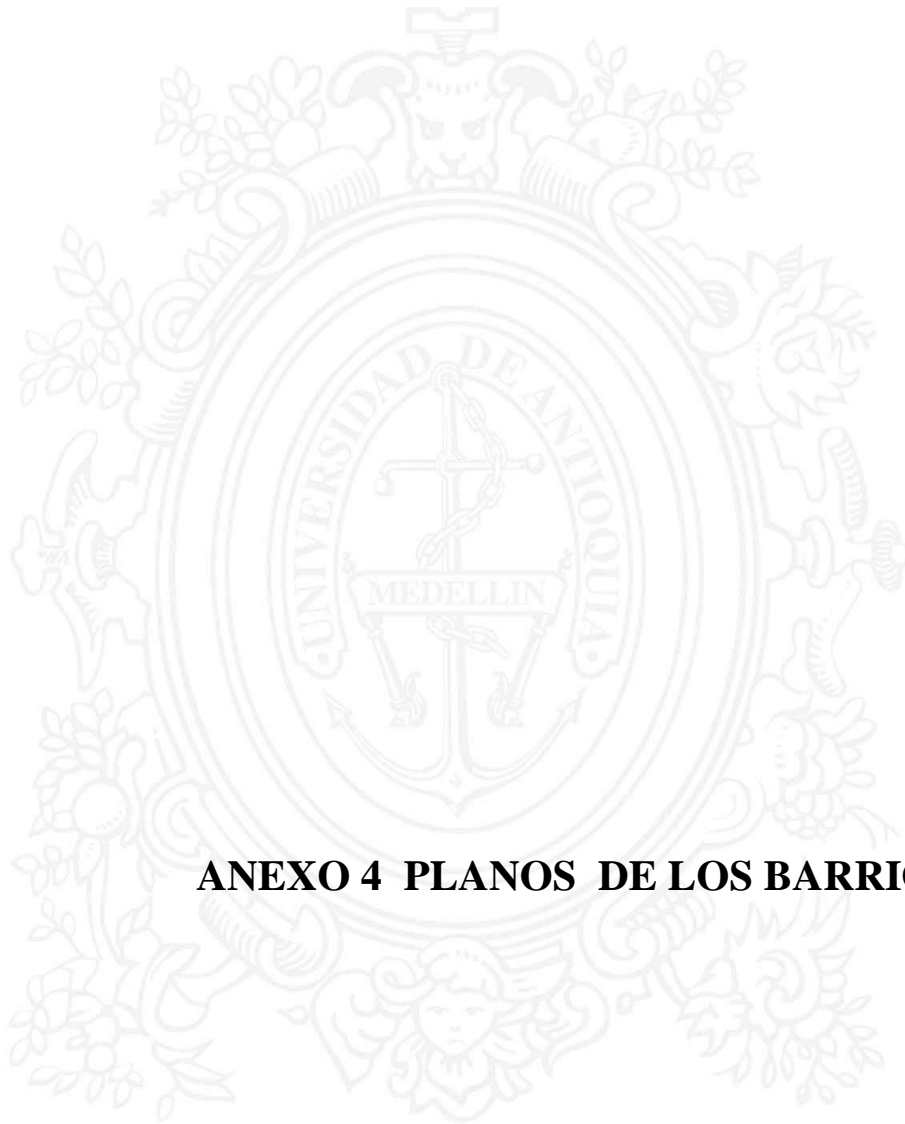


INSTITUCIÓN: Bordes	Sectores	Nodo	TEMA: Robledo Villa Sofia	OBSERVACIONES: Sebastian Garcia, Nicola's Manco.-Cristian Escalante
NOMBRE: Mojon	Senzas	No.	CURSO: Sociales	David Uribe.
			FECHA:	



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



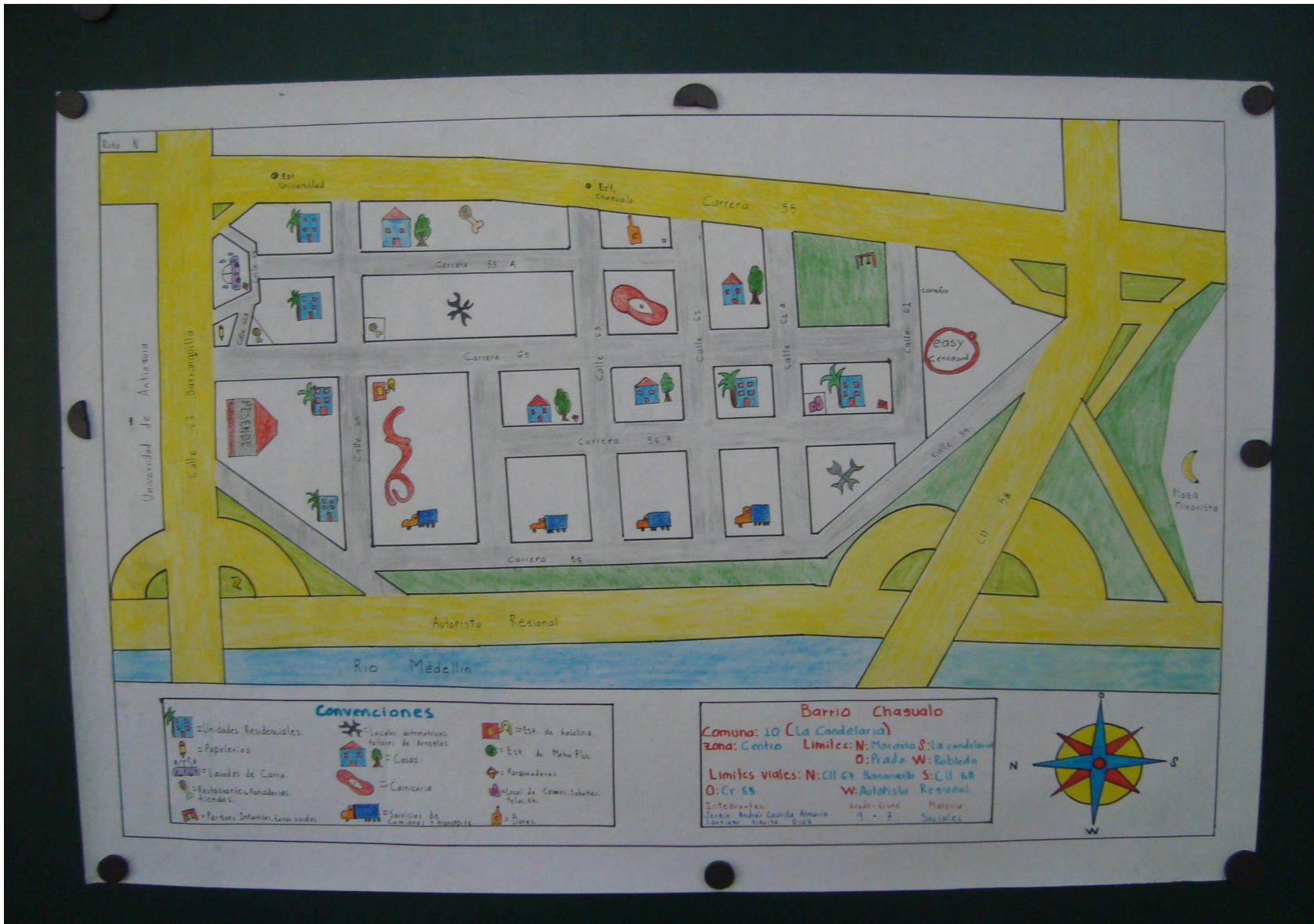
## **ANEXO 4 PLANOS DE LOS BARRIOS DE MEDELLÍN**

# UNIVERSIDAD





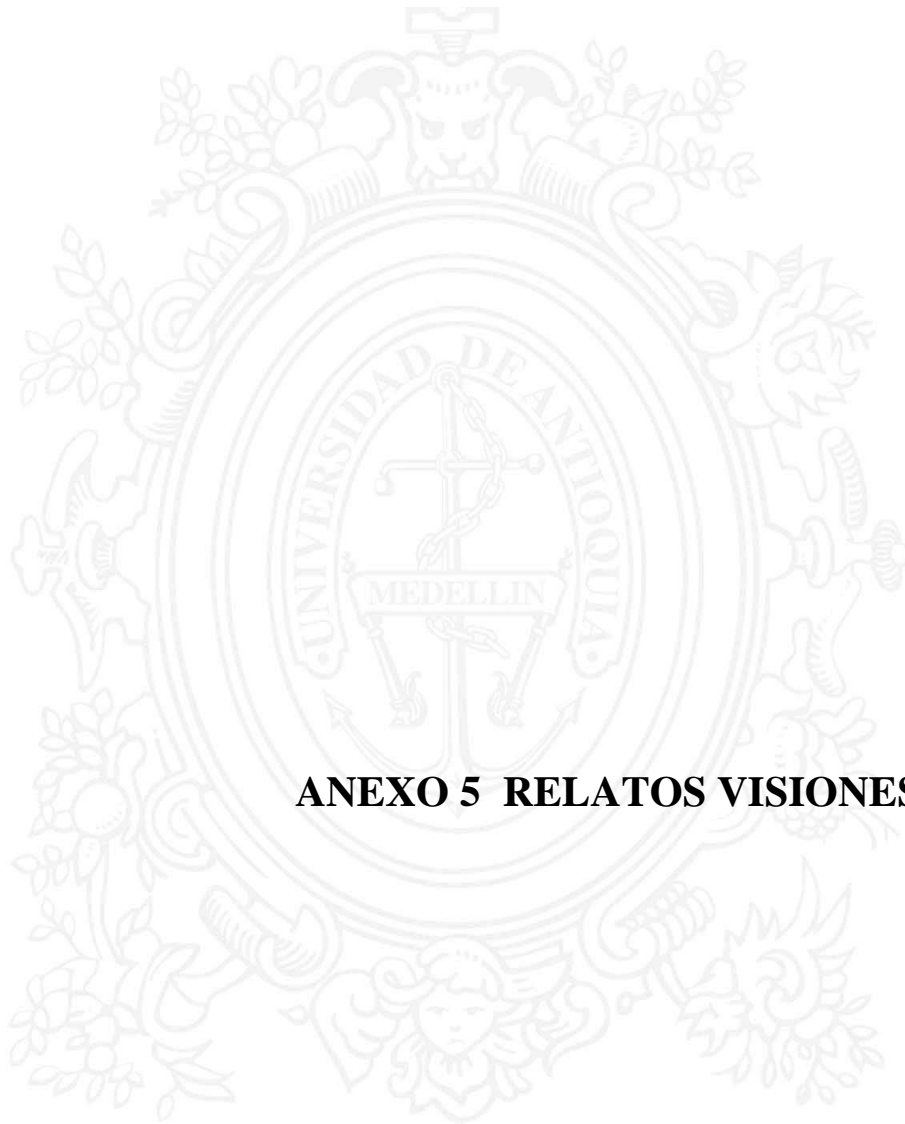






UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



## **ANEXO 5 RELATOS VISIONES DE CIUDAD**

# UNIVERSIDAD

## AMBIENTALISTA

*El ambientalista ve la ciudad como un lugar sucio, lleno de caos ambiental, donde solo predomina la contaminación, la ausencia de vegetación y animales y desperdiciar agua y otros recursos, ya que a la gente no le importa y muy poco están contribuyendo a un cambio, mientras, que hay otros que piensan que la ciudad y el planeta aún tiene esperanza y aún no es muy tarde para entrar en razón y ayudar a la ciudad o más que eso, el planeta.*

*Actualmente a los niños no se les nutre de información sobre lo que pasa en el medio ambiente, el ambientalista piensa, que si en las escuelas, colegios, incluso universidades, los niños estarían tomando conciencia, mucho más fácilmente para generaciones futuras, que incluso estos niños podrán enseñarles a sus hijos futuros.*

*En algunos casos el ambientalista puede llegar a creer que dicha ciudad no tiene esperanza, incluso se dan por vencidos, los ambientalistas hacen carteles, anuncios y volantes donde la gente puede tomar consciencia de lo que está haciendo y sucediendo, y de esta manera ayudar poco a poco la ciudad, también organizan campañas donde promuevan, los derechos de los animales y la importancia de las plantas. Esto significa para los ambientalistas, que la sociedad inmediatamente tomaran el suficiente conocimiento y conciencia para evitar que sigan provocando esto, tal vez algunos reaccionarían inmediatamente, pero la mayoría no les tomará importancia, ya que tomarán aún mucho tiempo hacer entrar en razón al menos a la mayoría de la población en la crisis que actualmente está pasando. Para el ambientalista puede representar una gran responsabilidad todo esto, estar trabajando constantemente, desarrollando ideas y solucionando problemas ambientales, puede implicar un gran desafío cambiar esta sociedad por una más saludable y más ambiental.*

*En conclusión, los ambientalistas podrían considerar que la ciudad es un lugar donde predomino la destrucción tanto de los recursos naturales como de los animales, sin importar lo que pase con el fin de conseguir poder y riquezas, la ciudad (sociedad) no se puede cambiar de un día para otro, necesita tiempo y paciencia, lo cual deben tener los ambientalistas, siempre deben buscar y encontrar nuevas soluciones a los distintos problemas que se les presentan. Pero a pesar de todo si los ambientalistas quieren ayudar a la población, deben mostrar interés y preocupación por el deterioro del entorno o sino no podrán solucionar los conflictos fácilmente. (SJC).*

*La ciudad desde un ambientalista. Elaborada por Andrés David Saldarriaga Gómez y Juan Pablo Gallego Bolívar) (2013) Estudiantes de 9<sup>o</sup>-7 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.*



## GUARDA DE TRÁNSITO

*El guarda de tránsito lo primero que ha de hacer antes de empezar su día laboral es ir a la secretaría a formarse es decir presentarse a su supervisor para que luego le asigne, el lugar donde debe ir para cumplir con su trabajo y sus funciones este debe cargar consigo una serie de artefactos o instrumentos indispensables para su trabajo estos elementos son: (un flexómetro para medir distancias, un talonario de comparendos, una libreta de apuntes, el código nacional de Tránsito)*

*Un día típico del guarda de tránsito no es simplemente, salir a la calle y esperar a que el tiempo pase y quedarse quieto mientras oye el sonido de los pitos de los carros, ellos lidian con taxistas que están mal estacionados o con conductores de bus atravesados, la tarea de los guardas de tránsito inicia con pensamientos positivos y con ganas de hacer el trabajo bien. Gracias a que pueden llegar a un acuerdo sin conflictos los guardas de tránsito también han evitado la conducción sin papeles de vehículos, ellos mantienen orden en las calles libres de conductores conflictivos que conducen y de conductores ebrios.*

*Ellos viven y ven la ciudad como si fuera su propio hogar, imponen las leyes para que no hayan problemas y para tener una vía confiable y segura para que las personas puedan andar libremente, sin temores a ser lastimados por un carro u otras cosas ellos ven la ciudad como un lugar seguro gracias a que ellos han sabido cómo mantener un orden sobre las personas que conducen los guardas de tránsito son personas que les gusta su ciudad esté bien sin muertos sin heridos quieren que sus ciudadanos estén sanos y salvos los guardas, pero así como ellos quieren que su gente este sana y salva ellos también han tenido problemas con eso.*

*Pero así como uno lo ve ellos tienen que cumplir unos requisitos y unas reglas tiene que tener un entrenamiento se deben despertar muy temprano y salir del trabajo tarde en un día duro no deben dejar a ir a nadie que no tenga papeles de su carro o moto. Si tiene carro las personas deben llevar su cinturón, tienen que hacer respetar el límite de velocidad, etc. Respecto a los motorizados estos deben tener siempre puesto un casco y su chaleco.*

*El guarda de tránsito, debe acudir a las zonas de la ciudad que más se presenta la congestión de la movilización automovilística y el flujo de peatones requieran un caso especial. Él trabaja para tener una mejor ciudad y menos choques ni heridos. (SJC).*

*La ciudad desde un guarda de tránsito. Elaborada por Danna Díaz Castaño y Julián David Vergara (2013) Estudiantes de 9<sup>o</sup>-7 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.*

## BARRENDERO

*Yo Jaime Hinestroza me levanto a las 5:00 AM para ir a trabajar a las 6:00 AM, voy a la empresa a recoger mis herramientas de trabajo y a que me cuadren la fecha del día, todos los días tengo que recorrer 10 calles barrerlas y a las 12:30 P.M de la tarde puedo salir a almorzar tengo una hora para almorzar los sábados, domingos y festivos, salgo a las 2:00 P.M y no tengo hora de almuerzo, también tengo que vaciar cada recipiente que vea como canecas de basuras y tengo que recoger cualquier tipo de basura que vea y votarla en el recipiente de basura que nosotros cargamos, yo tengo que ir a la empresa antes de terminar mi horario laboral y mostrar la basura recogida eso me lo pesan y de ahí van sacando mi salario. Yo quiero ver cada día más mi ciudad limpia, una ciudad que si se vea que la labor del barrendero sirve de mucho, aunque gane poco, que la gente se dé cuenta de que la labor de uno vale mucho en lo cotidiano ya que no puede en lo económico, que si no fuera por nosotros, esta ciudad no estaría limpia y organizada, que se vea que la labor vale mucho para la imagen de la ciudad, que le puede brindar mucho ya que llegan muchos turistas a conocer esta hermosa ciudad, pero como todo el mundo la quiere ver linda y organizada y con la ayuda de Dios nosotros cada día la vamos mejorando más.*

*Ganamos un mínimo mensual, con esto saco adelante a toda mi familia, mi esposa, mi hija y mis dos hijos, pago arriendo en el barrio Santa Cruz en una casa no muy lujosa, tengo la ayuda de COMFAMA para el estudio y el subsidio de mis hijos, con esto cubro gastos personales de todos ellos, todos están en bachillerato y estudian en el Colegio Fe y Alegría de el Playón, mi esposa trabaja cosiendo en una fábrica que queda cerca de la casa, es una especie de taller donde trabajan amas de casa del mismo barrio.*

*Mi trabajo es un poco duro, ya que barrer calles, a veces a medio día con ese sol no es muy cómodo, al igual que cuando llueve, o cuando ventea muy fuerte, ya que si barre con el sol es incómodo, con el agua da lidia, con el viento aún más incómodo, ya que el viento bota la basura.*

*Es ahí una breve historia de mi trabajo como barrendero, no cualquiera se le mide pero yo Jaime Hinestroza estoy orgulloso de mi labor, ya que es colaboración tanto para mi familia, como para el resto del mundo. (SJC).*

*La ciudad desde un barrendero. Elaborada por Daliana Andrea Aristizabal y Tatiana Cuadros Sánchez (2013) Estudiantes de 9º-7 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



# UNIVERSIDAD ANEXO 6 METÁFORAS DE CIUDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





## LA CIUDAD COMO TEJIDO

*“La ciudad de Medellín se podría considerar como un tejido, por qué el tejido son los materiales constituidos por un conjunto organizado de cosas, con sus respectivos órganos iguales o con algunas diferencias o desigualdades entre ellas, entonces debido a esto la ciudad de Medellín sería un tejido social.*

*“Cuando iniciamos un tejido, se planifica y se realiza paso a paso, así mismo se teje la ciudad, pues se inicia en un sector totalmente solitario en el cual se empiezan pequeñas construcciones muchas casas de madera, en barro o material más fino, los cuales se van perfeccionando más adelante estos se van desarrollando por el gran desempeño de los grandes obreros y expertos diseñadores los cuales le van dando un excelente toque. También se van construyendo las vías las cuales sirven de comunicación con otros sectores y con lugares más distintos y extraordinarios.*

*A estos sectores ya se les van incluyendo las construcciones de iglesias, centros de salud, centros comerciales y otras cosas que son necesarias para cada una de las personas. Así como en algunos sectores que en ocasiones se unen con otros y ya se forma un barrio.*

*Así de esta misma forma se van creando las ciudades que los barrios se van uniendo y de esta manera se crean las grandes ciudades y comercios. Por esto, es que decimos que la ciudad se empieza a tejer desde que se inicia una pequeña construcción, pues esta pequeña construcción da inicio a otras más grandes, con distintas formas, tamaños y colores al igual que sucede con los diseños de algunas vías con sus diferentes trazados. Es así como se llega a ver a cabo el gran final de este vanidoso y hermoso tejido que todos llamamos ciudad. (SJC)*

*La ciudad como Tejido. Elaborada por Brahiam Arango, Diego Alejandro Londoño & Juan Pablo Maya (2013) Estudiantes de 10<sup>o</sup>4 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.*

## LA CIUDAD COMO PIEL

*La ciudad es como un cuerpo, este debe tener piel, la piel se renueva cuando está dañada, es regenerada por las células nuevas, esto pasa con muchas edificaciones de la ciudad que por su mal estado, se debe renovar o cambiarla.*

*Hagamos esta comparación la piel tiende a una necesidad de estarse renovando constantemente, pues eso demanda el entorno en que nos encontramos, Medellín de los años 50's es muy diferente a la Medellín de hoy, aunque quedan cosas de aquel tiempo que marcan esa época, así como una cicatriz marca nuestra piel*

*Por medio de nuestra piel se muestran indicios de que no anda bien en nuestro cuerpo o alguna enfermedad lo atacará, esto pasa con muchas calles y edificaciones de la ciudad, que muestran que pueden suceder terremotos, cambios y que se evidencia en las grietas". Un ejemplo es el edificio Space"*

*La piel es un órgano, por lo tanto, tiene células que contribuyen con su buen funcionamiento, esas células seríamos nosotros los ciudadanos que con nuestras ayudas e invenciones mejoramos nuestra ciudad.*

*La ciudad es un gran cuerpo que funciona de la mano con otros órganos y que nos agradece las cosas cuando hacemos bien o las hacemos mal.*

*Otra ejemplo sería el parque de las luces que antes era un lugar donde se asentaban habitantes de la calle, ahora es uno de los lugares más representativos de la ciudad, la piel cambio se regeneró, la ciudad está más bonita. (SJC)*

*La ciudad como Tejido. Elaborada por Allison Jaramillo Y Melissa Cano 10<sup>6</sup> (2013)*

*Estudiantes de 10<sup>6</sup> del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.*



## *LA CIUDAD COMO MÁQUINA*

*Como cualquier máquina la ciudad necesita una fuente de energía, la fuente de energía son sus habitantes; todos y cada uno de ellos constituyen la razón de que Medellín funcione, ya que los mayores de edad trabajan. Están las fuerzas militares, la policía y el sector educativo con los maestros, los gobernantes, los hospitales y los médicos, en fin, cada una de ellas, desde el jefe de la empresa hasta el trabajador raso ayudan a que la ciudad funcione. Los jóvenes y los niños también generen progreso, ya que para satisfacer sus necesidades, hay que generar empleo y muchas otras cosas; agregando que estos son los que en un futuro se harán cargo de la ciudad y seguirán con el debido andar de esta máquina llamada Medellín.*

*Toda máquina necesita su respectivo motor, para conceptualizar con la ciudad se podría decir, que generar empleo, la construcción de viviendas, todo tipo de obras civiles y todas estas cosas crean más y mejores oportunidades.*

*Los engranajes o piñones de las máquinas representan la manera en que está organizada la ciudad, generando un adecuado proceso, notándose en la infraestructura que posee en Medellín en cuanto a vías, viviendas, colegios, empresas y toda la modernidad y la innovación que ha caracterizado este hermoso lugar.*

*Hay que decir que Medellín es una máquina en constante movimiento y evolución, por algo se ha ganado el nombre de la “ciudad más innovadora del mundo” según la revista The wall street Journal, por su moderno sistema de transporte, política medioambiental y por los museos, centros culturales, bibliotecas y escuelas públicas que han permitido una integración de la sociedad. (SJC).*

*La ciudad como máquina por Juan David Restrepo y Juan Pablo Serna (2013) Estudiantes de 10<sup>o</sup>6 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.*