



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN URBANISMO

**La importancia de la enseñanza-aprendizaje de la ciudad en la educación media  
básica. Una experiencia docente en la Ciudad de México en 2016-2019**

TESIS  
PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN URBANISMO

PRESENTA  
ISIDRO SÁNCHEZ SALVADOR

TUTORA PRINCIPAL  
MTRA. GUADALUPE CENTENO DURÁN  
FACULTAD DE ARQUITECTURA, UNAM

SINODALES

DR. HÉCTOR QUIROZ ROTHE,	FACULTAD DE ARQUITECTURA, UNAM
DRA. MICHIKO AMEMIYA RAMÍREZ,	FACULTAD DE ARQUITECTURA, UNAM
MTRO. ENRIQUE SOTO ALVA,	FACULTAD DE ARQUITECTURA UNAM
MTRA. CELIA ELIZABETH CARACHEO MIGUEL,	FACULTAD DE ARQUITECTURA, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DEL 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
<b>I DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL</b>	<b>8</b>
1.1 Antecedentes	8
1.2 Lugar	9
1.3 Contexto	10
1.4 Duración de la actividad	10
1.5 Equipo de trabajo	11
1.6 Agentes públicos y/o privados involucrados	12
1.7 Metodología aplicada	14
1.8 Forma de financiamiento o sostenimiento de la actividad	15
<b>II SÍNTESIS DEL PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL</b>	<b>16</b>
2.1 Descripción de algunos elementos generales de la pedagogía Waldorf en secundaria.	17
2.1.1 Una experiencia docente sobre el tratamiento de un tema demasiado abstracto indicado en el plan de estudios, mediante la narración de un cuento. Explicación de la pirámide poblacional mediante un cuento de la etnia sherpa.	21
2.2 Algunos elementos de la pedagogía Waldorf que son relevantes para la enseñanza del urbanismo y la ciudad.	22
2.3 Ejemplos de enseñanzas sobre urbanismo y la ciudad en secundaria durante la experiencia docente.	30
2.3.1 La gestación de una concepción de la naturaleza como una totalidad habitable. El tema de los pigmeos a propósito de la enseñanza de los biomas y el bosque tropical húmedo.	31
2.3.2 Las yurtas en las estepas y la enseñanza del principio urbanístico de la edificación desmontable.	32
2.3.3 Astaná y la enseñanza de los sistemas urbanos jerarquizados	34
2.3.4 Oyalá y la edificación de ciudades enteras planificadas para abastecerse 100% de energías renovables	35
2.3.5 Shibam, el dilema de habitar en la tradición o habitar conforme al progreso material.	37
2.3.6 Tiebelé y la ciudad como obra de arte.	38
2.3.7 Petra y la enseñanza de la construcción del espacio como fundamento urbanístico.	39
2.3.8 Kolmanskop y la enseñanza de la ciudad como expresión de una dinámica económica.	41
2.3.9 Tombuctú y Longyearbyen, ejemplos del contraste y la diversidad de las ciudades.	42
2.3.10 Tallín y Amsterdam como ejemplos de medidas urbanas contemporánea que son favorables a la ecología.	43
2.3.11 Los Pueblos- hospital de Vasco de Quiroga como utopía de la ciudad.	44

<b>III Conclusión</b>	45
3.1 Conclusiones relativas a la inclusión del urbanismo en el plan de estudios de secundaria	45
3.1.1 Inclusión del tema de la utopía de la ciudad en el Plan de estudios.	55
3.1.2 Inclusión explícita en el Plan de Estudios de 3º de la actividad de construir una maqueta de una ciudad utópica.	56
3.2 Conclusiones respecto a los apoyos externos para la enseñanza del urbanismo y la ciudad en secundaria.	59
3.2.1 El apoyo a la literatura sobre la ciudad: invención de cuentos, novelas y poemas, textos de divulgación.	59
3.2.2 Intervenciones urbanísticas-artísticas de los estudiantes de Secundaria en la ciudad.	62
3.3 Enseñar la ciudad en la ciudad. El concepto de ciudad-escuela a partir de plantear la ciudad como lugar de la educación formal	63
Bibliografía	72
Anexo	75
Agradecimientos	77

## INTRODUCCIÓN

Reflexionar en torno a la enseñanza de la ciudad debe partir del hecho de que dicha enseñanza no es algo de interés e importancia sólo para urbanistas, arquitectos u otros profesionales determinados; más aún, la enseñanza de la ciudad no es algo que deba incumbir sólo a nivel licenciatura en algunas ciencias o disciplinas. La enseñanza de la ciudad debe ser para todas las personas en virtud de que todos los días el ser humano habita la ciudad y al mismo tiempo “la construye”. **El nivel de interacción entre ser humano y ciudad es tan grande que por supuesto exige una enseñanza de la ciudad para todas las personas.**

El nivel licenciatura es un espacio de especialización en un área del conocimiento; y por tanto no es posible, en este nivel académico, abordar un tema general como lo es la ciudad. Queda entonces el nivel medio superior, la secundaria, la primaria y el jardín de niños. De entre estos niveles, la edad en que justo las personas comienzan a “explorar” de forma independiente la ciudad es quizá entre los 12 y 15 años<sup>1</sup>, es decir la edad en que se cursa la secundaria. Así entonces, me parece que la enseñanza de la ciudad debe tener una atención fundamental en el nivel de secundaria. Veremos que, aunque no figura como una asignatura como tal, la enseñanza de la ciudad puede realizarse a propósito de algunos temas que conforman el plan de estudios.

Ahora bien, la enseñanza de la ciudad en el nivel de secundaria no se considera aquí como una más de las enseñanzas que se pueden hacer en otros niveles de escolaridad (jardín de niños, primaria, bachillerato, licenciatura, etc.), sino que asumimos que la enseñanza de la ciudad en el nivel de secundaria constituye una parte crucial para la formación del sujeto social y para que este pueda concebir e implementar transformaciones urbanísticas de mejor manera. No se trata entonces sólo de completar una necesidad curricular.

---

<sup>1</sup> “Una de las experiencias vitales de la infancia es el reconocimiento del entorno. A partir de esa experiencia se construye el entendimiento temprano de la ciudad y se desarrollan los sentidos de seguridad (o inseguridad), confianza (o desconfianza) y aprecio (o desprecio) por la ciudad.” (SALDARRIAGA, 1997, p. 21)

En específico, aquí se aborda 1) la enseñanza-aprendizaje *de* la ciudad, y al mismo tiempo se examina también, aunque en menor medida, 2) la enseñanza-aprendizaje *en* la ciudad. Es decir, se analizan los planes de estudios y elementos pedagógicos relativos a la enseñanza de la ciudad, y al mismo tiempo se examinan algunas consideraciones urbanísticas que influyen en el proceso de enseñanza, por ejemplo, la configuración espacial dentro de los salones de clases, las dimensiones del patio en las escuelas, etc.

Pero en esta tesis, el objeto de estudio no es algo así como la suma de 1) una investigación de la enseñanza-aprendizaje de la ciudad y 2) la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje *en* la ciudad. Y no es así porque eso significaría que, en la primera cuestión, la investigación sería fundamentalmente una investigación y un análisis en el ámbito de la pedagogía; y en el segundo caso, aunque tendría algunos elementos importantísimos sobre arquitectura o urbanismo, la conclusión o resultado fundamental estaría descansando también en un asunto pedagógico, es decir, el análisis sería también fundamentalmente pedagógico, a pesar de que retomara, en forma transdisciplinaria, aspectos urbanos.

Así pues, unas investigaciones así reunidas serían fundamentalmente una cuestión pedagógica. Una cuestión pedagógica en la que las preguntas a responder serían: 1) ¿cómo enseñar mejor sobre la ciudad? y 2) ¿qué cualidades urbanísticas son más propicias para la enseñanza-aprendizaje?

Contrario a lo anterior, **nuestro objeto de estudio pretende ser específicamente de urbanismo**; es decir, en el que la pregunta a resolver sea fundamentalmente urbanística. Se trata de un objeto de estudio en el que “el punto de partida y el punto de llegada” recae en una cuestión urbanística y en donde la investigación es guiada por el sendero del urbanismo. Es por eso que, como se mencionó anteriormente, el objeto de estudio no es algo así como la suma de 1) una investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje *de* la ciudad y de 2) la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje *en* la ciudad. El objeto de estudio es más bien la ciudad. El objeto de estudio consiste en la unidad dialéctica de estos dos elementos. Pero, en virtud de su unidad dialéctica, el objeto de estudio es algo diferente a la suma de esas partes (Kosik, 1963).

Así pues, puede decirse que, para esta tesis, al aspecto 1) del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciudad se le ha “extraído” su fundamento propiamente urbanístico, y, lo

mismo, a la cuestión de 2) la enseñanza-aprendizaje *en* la ciudad se le ha “extraído” su fundamento propiamente urbanístico. Posteriormente estos dos elementos <propiamente urbanísticos> han sido colocados en unidad dialéctica y esto ha derivado en un objeto de estudio fundamentalmente de urbanismo. En este sentido, el objetivo de esta tesis o las preguntas que estaría intentando resolver esta tesis serían relativas a ¿cómo transformar la ciudad?, ¿cómo incidir en la transformación de la ciudad con ayuda de la enseñanza de la ciudad? ¿cómo transformar la ciudad a partir de considerar sus cualidades pedagógicas?

Pero nuestro objeto de estudio es todavía más específico. En esta tesis se trata el proceso de enseñanza-aprendizaje *en y de* la ciudad, pero en específico del nivel educativo de secundaria (alumnos de entre 12 y 15 años). De hecho, en este trabajo se presenta una descripción de la actividad docente de tres años realizada por el autor de esta tesis en el nivel secundaria en la Ciudad de México, principalmente de la materia de Geografía, pero además de Historia de México, Historia Universal, Formación Cívica y Ética, así como Artes. Lo anterior se presenta, obviamente, enfocándose en el tema de la enseñanza de la ciudad. Es así porque el tema del urbanismo y la ciudad no constituye una materia del programa de estudios de secundaria, por lo cual, en su caso, dicho tema puede abordarse en las materias antes señaladas.

Considerando la especificidad del objeto de estudio ya mencionada, a continuación, se enuncian el objetivo general y los objetivos generales de la exposición de esta tesis. En estos enunciados se debe considerar implícita la especificidad ya antes planteada.

Objetivo general: Valorar la importancia del estudio del urbanismo y la ciudad en el nivel Secundaria.

Objetivo particular (capítulo I): Describir el contexto en que se desarrolla la actividad docente en la cual se basa esta tesis.

Objetivo particular (capítulo II): A partir de la experiencia docente, analizar estrategias para la enseñanza del urbanismo y la ciudad en el nivel secundaria, en el marco de las condiciones establecidas.

Objetivo particular (capítulo III): Proponer estrategias que mejoren las condiciones actuales en la enseñanza del urbanismo y la ciudad.

Ahora bien, en esta tesis no se tiene la intención de abordar en forma exhaustiva teorías sobre pedagogía ni sobre urbanismo. Más bien se asumen como dadas determinadas ideas o teorías sobre pedagogía y urbanismo. Esto es muy importante señalarlo ya que justo algunas ideas de pedagogía o urbanismo que se retoman en esta tesis son poco conocidas. Es decir, tanto algunas concepciones de pedagogía como de urbanismo que se retoman en esta tesis, serían temas que ameritarían una tesis por su novedad y polémica que puedan significar. Sin embargo, el abordaje de esas teorías escapa al objeto de la presente tesis.

En este sentido, la discusión teórica que se desarrolla en algunos casos en esta tesis, no es, por supuesto, un tratamiento teórico que tenga por finalidad demostrar suficientemente determinada cuestión pedagógica o urbanística; más bien, aquellas disquisiciones teóricas se desarrollan para dotar de coherencia al hilo expositivo y argumental de esta tesis, el cual consiste, reiteramos, en describir una experiencia docente y señalar aspectos relativos a la enseñanza de la ciudad. Estas reflexiones teóricas pueden parecer más extensas que lo que amerita una referencia teórica sobre algo que no es el tema principal, sin embargo, tienen esa extensión dado el hecho de que son posturas teóricas poco conocidas y tratadas o, incluso, posturas teóricas propias del autor de esta tesis.

El lector debe considerar en todo momento que esta tesis aborda fundamentalmente una experiencia docente. No es que, en esta tesis, la experiencia docente sirva para fundamentar una determinada teoría; más bien, las breves disquisiciones teóricas incluidas en esta tesis apoyan la exposición de la experiencia docente y sus conclusiones. Es decir, **lo fundamental de esta tesis es la descripción de la experiencia docente a partir de la cual se obtienen algunas conclusiones.**

Es importante señalar que el objetivo de la actividad docente no fue en un principio analizar sobre la enseñanza del urbanismo y la ciudad; es decir, el objetivo de aquella actividad docente no fue en un principio realizar esta tesis. La idea de redactar esta tesis surge posterior a la experiencia docente. Señalar lo anterior es importante porque indica el contexto en que la experiencia docente referida brindó información para esta tesis.

## **I DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE**

### **1.1 Antecedentes.**

En agosto de 2016 comienzo a laborar como docente de secundaria de las materias de Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética. Esto en la Secundaria Waldorf de la Ciudad de México.

La pedagogía Waldorf.

La pedagogía Waldorf es un movimiento mundial. En 2013 había “...unas 3,000 escuelas Waldorf en el Mundo en más de 120 países, desde los más desarrollados como Finlandia o Estados Unidos, hasta los más desfavorecidos como Pakistán, Etiopía o las favelas de Brasil. Imparten esta pedagogía y se unen a movimientos internacionales a favor de la infancia, perteneciendo, también, a la Red de escuelas asociadas de la Unesco” (González, 2013 p. 9). Las características de esta pedagogía se pueden encontrar muy bien sintetizadas en el documento titulado “Características esenciales de la Pedagogía Waldorf” que es resultado de El Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/Steiner (FI), en sus convocatorias de Viena (Austria) del 17 de mayo de 2015 y en Arles (Francia) del 7 de mayo de 2016.

Una de las características fundamentales de la pedagogía Waldorf es la implementación de elementos artísticos y estéticos en las clases: Esto implica las siguientes cuestiones:

- “1) Que los propios profesores cultiven una forma artística; deben poner en práctica un arte por sí mismos.
- 2) Que emplean métodos artísticos en sus lecciones (pintura, dibujo, recitación, música, etc.)
- 3) Que las clases propiamente dichas sean artísticas en el sentido de la originalidad, imaginación y creatividad, así como a la hora de estructurar la progresión secuencial conforme es percibida por los alumnos en una alternancia dinámica de concentración y distensión. Este elemento artístico sobre la estructura de las clases es el aspecto esencial de la pedagogía Waldorf.
- 4) Que los maestros se esfuercen por crear un entorno estético adecuado en la escuela y en sus aulas, pues provoca un efecto inconsciente pero muy positivo en el ánimo de los alumnos.” (Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/Steiner, 2016)

Por otra parte, una cuestión fundamental de las escuelas Waldorf es que “... son organizaciones autogestionadas” (Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/Steiner, 2016), es decir, no están administradas por el Estado o por algún ente externo a la comunidad escolar.

## **1.2 Lugar**

El edificio de la Escuela Waldorf de la Ciudad de México consiste de tres niveles. Es en el nivel tres en donde se ubican los salones del nivel secundaria, uno por cada grado (1°, 2° y 3°).

El tercer piso además cuenta con el laboratorio, el patio y el salón de creación artesanal (textiles), así como los sanitarios y otros lugares en donde se guardan materiales.

Los salones de secundaria, que están ubicados en el tercer piso, dan a la calle de Amacuzac (entre avenida Santiago y avenida Playa Icacos en la delegación Iztacalco, Ciudad de México). En el camellón de la calle Amacuzac hay árboles frondosos y altos de tal modo que la vista que ofrece esa disposición arquitectónica y el urbanismo en la calle generan una vista agradable a los alumnos y profesores que desde el interior del salón observan en el exterior las copas de los árboles. Sin embargo, esta ubicación de los salones con vista a la vialidad supone un malestar en el sonido del exterior. Y es que durante las clases es común escuchar en aparatos de sonido eléctricos los pregones de varios vendedores. Estos sonidos afectan especialmente la dinámica de la clase en la escuela, más aún en tanto es una escuela Waldorf, pues la música y el canto son actividades fundamentales para la pedagogía de esta escuela.

Las escuelas Waldorf tienen una arquitectura muy especial, la cual constituye uno más de sus fundamentos constitutivos. A continuación, se describirá cómo debe ser en principio la arquitectura de una escuela Waldorf, especialmente en cuanto a jardín de niños y primaria pero también algunos elementos se conservan en secundaria:

“Las Escuelas impregnan en su totalidad la belleza y la armonía, por eso desde fuera, a primera vista, un jardín de infancia Waldorf parece una casita del bosque, una casita de muñecas, de gnomos.

(...) los espacios abiertos dedicados al recreo y al ocio están pensados para que el niño experimente a partir de procesos primarios

Los *patios* son elementos muy cuidados que presentan árboles donde cuelgan cuerdas con nudos para trepar, puentes de madera, troncos por el suelo colocados de forma que sirva como pequeño recorrido sugerente a las posibilidades de los más pequeños” (González 2013, pp. 12-13)

### 1.3 Contexto

La incorporación del autor de esta tesis a la Escuela Waldorf de la Ciudad de México se da en un contexto muy especial: la entonces reciente incorporación del nivel secundaria a la Secretaría de Educación Pública. Es decir, la ampliación de la oferta educativa de la escuela que iniciaba entonces con el nivel de secundaria.

Pero, además, a la vez que el autor de esta tesis se incorporaba a la actividad docente en secundaria, la escuela que ya tenía algunas décadas de funcionamiento comenzaba una nueva etapa que consistía en que los niveles escolares de jardín de niños, primaria y secundaria compartirían el mismo edificio. Esta nueva dinámica generó algunos retos en cuestión de **distribución de espacios**, entre los cuales se puede mencionar el siguiente: la necesidad de que las actividades deportivas o educación física de los alumnos de secundaria se realizaran en el tercer nivel ya que en la planta baja dichas actividades afectaban de manera importante a las actividades de jardín de niños.

### 1.4 Duración de la actividad

La actividad docente ha sido desarrollada durante 3 años, de lunes a viernes en un horario de 7:00 a 14:30 horas y según el calendario escolar establecido por la Secretaría de Educación Pública.

Pero además de lo anterior, durante la mayor parte del ciclo escolar, los maestros se reúnen, por indicación de las autoridades de la escuela, los martes en lo que se conoce como “*seminario*” y consiste en hacer actividades o prácticas que mejoren la enseñanza. Estas actividades tienen una duración aproximada de 4:00 pm a 6:30 pm.

Así mismo, los días jueves los maestros se reúnen, también por indicación de las autoridades de la escuela, en una junta en la que estamos presentes los docentes de jardín de niños,

primaria y secundaria. Ahí se tratan aspectos que interesan a toda la escuela. Posterior a esa junta sucede la “*junta por nivel*” es decir, los maestros de cada nivel (jardín de niños, primaria, secundaria) se reúnen cada cual con su nivel. Entre estas dos juntas hay una duración aproximada de 3 horas, pues empieza a las 4:00 y termina a las 7:00 pm.

### **1.5 Equipo de trabajo**

El equipo de trabajo con el que he participado para realizar la actividad docente ha sido importante para obtener algunas ideas respecto a la importancia de la enseñanza de la ciudad en el nivel de secundaria.

Un primer elemento que en cierto sentido puede considerarse parte del equipo de trabajo es la llamada “Junta Interna”, la cual es un conjunto de unas 4 personas que son quienes administran la escuela y son la autoridad de la escuela. Pero estas personas no tienen simplemente la función de administrar la escuela con base en principios financieros, legales, presupuestales; sino que además tienen la encomienda de guiar para que la Escuela, la vida escolar y la enseñanza se desarrollen fundamentalmente con base en los principios de la pedagogía Waldorf; es decir que tienen que hacer encajar los aspectos administrativos (financieros, legales, presupuestales) con los aspectos de la pedagogía Waldorf.

Esta importante labor es realizada por estas 4 personas que son quienes han fundado la escuela y tienen más de 3 décadas de experiencia con la pedagogía. En algunos casos tienen experiencias con la pedagogía en diversos países y principalmente en Alemania (cuna de dicha pedagogía).

Son estas personas quienes en las reuniones que tenemos los maestros (seminario, junta general y junta por nivel) ofrecen análisis respecto de la pedagogía Waldorf. Estos análisis han incluido ocasionalmente aspectos arquitectónicos como la referencia a la necesidad de los pisos y muebles de madera en la escuela; o las características que ha de tener el área de juego de jardín de niños o los salones de clase. Así, en aquellas reuniones he obtenido algunas referencias teóricas sobre la pedagogía Waldorf.

El equipo administrativo también constituye una parte importante en mi actividad docente, no sólo por la situación obvia de que es indispensable para el funcionamiento de la escuela,

sino porque, además, al ser quienes están pendientes de la logística (logística que involucra los espacios, sus disposiciones, la arquitectura, etc.), han expresado en múltiples juntas sus experiencias en este sentido; y por lo tanto estas experiencias narradas constituyen un aspecto importante sobre un tema central de esta tesis: la enseñanza en la ciudad.

Algunas de las aportaciones de este equipo administrativo es su narración y reflexión sobre los sismos acaecidos en 2017 en la ciudad de México y los posteriores simulacros. Sin duda las medidas de protección civil resultan muy importantes en el proceso de enseñanza en la ciudad ya que varias de estas medidas involucran aspectos urbanos-arquitectónicos. Los simulacros son importantes en el nivel de secundaria porque, como se explicará posteriormente, los alumnos de secundaria tienen una capacidad de aprendizaje mucho más basada en la experiencia que en la explicación conceptual. Los alumnos han experimentado: los sonidos de la alarma interna, la disposición en el punto de reunión, el lado de descenso por la escalera para cada nivel para evitar cruces, entre otras cosas.

El resto del equipo de trabajo lo constituyen los maestros tanto de otro nivel como de otras materias del nivel de secundaria. En este caso lo que me han aportado ha sido más en nivel general sobre pedagogía, y algunas ideas para el desarrollo transversal de temas, entre ellos el de la ciudad.

## **1.6 Agentes públicos y/o privados involucrados**

En primer lugar, hay un ente principal que es la Secretaría de Educación Pública. Y esta secretaría es la que indica los programas de estudio para el nivel de secundaria. En el periodo que ha transcurrido mi labor docente, la Secretaría de Educación Pública ha tenido una función revisora, verificadora, inspectora, y no tanto como institución que acompañe o determine el modo y el tiempo de la enseñanza. Sin duda, esto permite un mayor margen de maniobra para realizar el proceso de enseñanza por parte del profesor, sobre todo atendiendo a las condiciones sociales o de otro tipo de los grupos.

Además de la Secretaría de Educación Pública intervienen otras tantas dependencias públicas y privadas, principalmente relacionadas con la seguridad e integridad de la comunidad escolar.

Las mamás, papás o tutores de los alumnos constituyen de igual modo un sector determinante en la vida escolar de la escuela en la que he realizado y realizo la actividad docente. Y no es que sea determinante por las múltiples razones obvias que podamos deducir o porque la escuela sea Privada y por su puesto sea financiada por las aportaciones de la colegiatura. Más aún, en esta escuela las mamás, papás o tutores de los alumnos suelen tener una participación más activa asistiendo a talleres, realizando actividades para recaudar fondos para la escuela, acudiendo a pláticas sobre pedagogía, asistiendo a los múltiples festivales de la escuela, entre otras cosas.

Otro sector que es pilar del funcionamiento de la escuela es la Asociación Civil “Impulso Novalis de Integración Cultural y Artística” que maneja la escuela. El hecho de que sea esta asociación civil la que administre la escuela ha determinado las siguientes cuestiones.

En primer lugar, al ser una asociación civil, el objetivo principal no es obtener un lucro para los socios. Así entonces, las ganancias monetarias o el diferencial positivo entre ingresos y gastos no es algo que desemboque en manos de los socios o algún inversionista; más bien esas ganancias son reinvertidas regularmente en la arquitectura de la escuela. En verdad, sin embargo, esta reinversión de las ganancias no es ahora quizá tan diferente a la administración que llevaría a cabo una empresa privada que persiga el lucro. Y es que, de hecho, hay miles de empresas o empresarios que en los primeros años de la empresa suelen reinvertir la totalidad de las ganancias o incluso aumentar el capital. Así pues, en los hechos, la administración que supone una asociación civil puede no ser tan diferente a la que realiza una empresa o un empresario especialmente en los primeros años.

En lo que adquiere relevancia la administración de la asociación civil y marca una diferencia sustancial es en la siguiente cuestión. Al no tenerse como fin principal la obtención de un lucro, entonces no se realizan acciones que tengan que ver con incrementar o mantener la matrícula escolar, reducir costos en función de análisis de rentabilidad, usar de modo intensivo de las instalaciones, publicitar la escuela, o cualquier otra actividad dirigida a obtener mayor rentabilidad.

## 1.7 Metodología aplicada

En cuanto a la metodología de enseñanza, se señala lo siguiente.

1) En general se procura que la clase comience con “activación física”. Pero se trata de una actividad física mucho más compleja que el simple movimiento corporal. La activación física debe consistir en un movimiento rítmico. Lo más común es que se cante o haga música. Ahora bien, tanto al hacer música como al practicar otras artes, en la escuela Waldorf no se procura simplemente un fin pedagógico, sino que sobre todo lo que se procura es algo estético. Se procura que la clase y el salón sean estéticos. Así entonces, suele hacerse música y cantar algo relativo al tema que se va a tratar: Música de la India si se va a tratar algo de la geografía de India; la Marsellesa si el tema es la revolución francesa; música en flauta del Renacimiento si se va a hablar de los viajes de Cristobal Colón; y muchas otras cosas.

Pero en todas estas actividades el maestro o maestra debe dominar la actividad (saber cantar, tocar la pieza en la flauta, etc.) y los alumnos han de aprenderla fundamentalmente con la repetición e imitación. Y esta forma de aprendizaje por imitación resulta impresionante pues suele suceder que alguna canción o música que al maestro le pudo llevar semanas aprender; los alumnos la aprenden en cuestión de días.

En esta parte de la clase de activación física, que en el contexto escolar se llama “parte rítmica”, conté y cuento con el apoyo de la asesora pedagógica (miembro de la junta interna) que además de tener más de 3 décadas de experiencia en la pedagogía Waldorf, ejerció la música a nivel profesional e internacional.

2) La siguiente parte consiste en recitar un poema alusivo a la materia. Mismo que los alumnos repiten y aprenden. Nuevamente es de resaltar aquí la cantidad de poemas que los alumnos se saben de memoria y que fueron aprendidos a través de la imitación y repetición.

3) Una vez que se han desarrollado estas dos actividades, que en verdad no duran mucho, se expone el tema. Pero el tema debe exponerse apelando a la experiencia. Si es algo que se puede expresar con una experiencia o actividad realizada por los alumnos entonces se realiza la actividad. Si se dificulta ese tipo de experimentación, entonces se recurre a la exposición del tema, pero siempre apelando a la imaginación, o sea a que el alumno esté imaginando y construyéndose imágenes de lo que se está siendo expuesto.

En este sentido, resulta prácticamente infructuoso y tedioso para los estudiantes las explicaciones conceptuales. En nivel secundaria resulta prácticamente inútil tratar de explicar conceptos si la explicación no incluye alguna experiencia o “imagen” con la cual pueda asociarla el alumno. Esto resulta mayor en tanto el grado es menor. Así pues, la materia de Geografía que sólo se imparte en primero de secundaria, supone un reto especial; y si consideramos que es en esta materia en donde más se puede hablar sobre temas urbanos o sobre la ciudad, entonces podemos dimensionar la situación a la que se enfrentaría en este contexto la enseñanza de la ciudad para la población general en México.

4) Si ha de obtenerse una enseñanza, aprendizaje o deducción de esta exposición del tema o experimentación, no es algo que -en esta pedagogía- se reflexiones en grupo ese mismo día sino hasta el siguiente. De hecho, la siguiente clase debe incluir una recapitulación y reflexión de la clase anterior.

5) Finalmente, se realiza alguna actividad manual como un dibujo, un apunte en letra manuscrita o alguna otra cosa.

### **1.8 Forma de financiamiento o sostenimiento de la actividad**

El financiamiento para el acondicionamiento y construcción de la escuela fue responsabilidad de la Asociación Civil. Por otra parte, el financiamiento a la operatividad de la escuela surge por su puesto de las aportaciones de la colegiatura.

## II SÍNTESIS DEL PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL

No existe en el programa de estudios del nivel de secundaria, una materia o incluso un tema en el que se plantee específicamente la enseñanza de la ciudad o del urbanismo como tal. Pero no es que sea imprescindible la inclusión formal de la enseñanza de la ciudad o el urbanismo en el índice de temas del programa de estudios. Lo que sí me parece una necesidad, es la enseñanza-aprendizaje de diversos proyectos urbanísticos y de la diversidad histórica y actual de las formas de la ciudad. Lo anterior es posible ya que sí se pueden brindar varios conocimientos sin que estos figuren en el índice del Programa de Estudios.

El programa de estudios de Secundaria establece que la geografía debe estudiarse en el primer grado (la materia de geografía es la que está más relacionada al tema de la ciudad y el urbanismo). Pero además establece como temas a tratarse expresamente algunos conceptos que en mi experiencia me parecen demasiado abstractos para la edad de los alumnos de primer grado. Así, para explicar algunos conceptos abstractos el profesor o profesora puede incluir la enseñanza de otros temas que sirvan de mediación para la explicación conceptual.

A su vez, en el plan de estudios no se indica expresamente la necesidad de que los alumnos conozcan e identifiquen cada país o región; entonces, para lograr el aprendizaje y asimilación de cada país, el profesor o profesora tendría que idear un espacio de clases para enseñar la ubicación de los países y las regiones; o bien, el profesor o profesora tendría que idear una forma de **enlazar** la enseñanza de un país o región con algún tema del plan de estudios. Y en efecto, hay múltiples oportunidades para brindar ciertos conocimientos a propósito del abordaje de otros temas.

Es por lo anterior que ha sido posible abordar temas de la ciudad y el urbanismo en las clases de Secundaria. Pero antes de continuar con la descripción de la experiencia en la enseñanza del urbanismo y la ciudad, es necesario identificar algunas características de la pedagogía Waldorf.

## 2.1 Descripción de algunos elementos generales de la pedagogía Waldorf en secundaria.

A continuación, se describen las principales características de la clase en la escuela Waldorf en general y su aplicación en la actividad docente de quien sustenta esta tesis.

Cuatro son las características que consideramos importante describir: el valor de la imitación; la importancia de la enseñanza de determinado tema en la edad adecuada; la configuración de las clases en bloques o épocas; y finalmente, el desarrollo de la clase en forma artística y rítmica

En la escuela Waldorf se trabaja sobre el principio de que los niños poseen cualidades maravillosas de imitación. Al respecto la teoría dice que,

“La niñez es el tiempo en que se pierden capacidades, al tiempo que se adquieren otras. Crecer significa tanto perder como ganar. (...) Tomemos solo una de esas capacidades: el don de la **imitación** en los niños pequeños. Todos sabemos cuán rápidamente y con cuántas ganas los niños copian las actividades que los rodean. Un niño no hará algo similar a lo que hace el adulto, lo hará idénticamente. Si el adulto martillea el pequeño martillará también; si el niño deja el martillo y toma un serrucho el niño buscará un serrucho también.” (Harwood, 2016, p. 38)

Y el ejemplo o situación que dota de enorme fuerza al argumento de que la capacidad de imitación en la infancia es de una naturaleza que no posee ya el adulto y que en definitiva es una capacidad sorprendente y descomunal, es el ejemplo de la imitación del habla. La teoría de la pedagogía Waldorf dice lo siguiente:

“Consideremos esta fuerza imitativa en uno de sus más grandes y maravillosos aspectos: la imitación del habla. Sin duda, hay más que imitación cuando un niño está aprendiendo a hablar, pero nadie puede negar que la imitación juega un importante papel. Los niños aprenden el habla de los adultos que los rodean. Los niños sordos no aprenden a hablar de manera natural. Sin embargo, si la imitación del niño fuera mera reproducción –una imagen de espejo lo que él percibe – aprendería a parlotear como un perico, pero no hablaría discursivamente. De hecho, el niño penetra tan profundamente en la esencia de la naturaleza del habla que para cuando tiene tres o cuatro años ya usa complicadas flexiones gramaticales y combinaciones de palabras para expresar todo tipo de relaciones de tiempo y espacio. (...)

Está claro que la inteligencia está trabajando aquí de una manera impersonal y sin esfuerzo, desconocida para el adulto. ¿Cómo podemos imaginar esto? El

proceso mediante el cual el niño aprende por imitación –absorción de su entorno sin estudios ni reflexión consciente- es el opuesto exacto de la manera en que un adulto aprende.” (Harwood, 2016, p. 39-40)

Así entonces, considerando la gran capacidad de imitación que tienen los niños y que se considera está aún presente de forma importante antes de los 14 años, la clase en la escuela Waldorf apela a esta imitación. De este modo, los alumnos adquieren muchos de los conocimientos imitando al maestro. Los alumnos aprenden poesía al repetir poemas que el maestro debe saber de memoria; los alumnos hacen dibujos que el maestro realiza durante la clase; los alumnos experimentan la emoción con que transmite el maestro el tema.

La segunda característica de la clase en la escuela Waldorf es la importancia central que adquiere la enseñanza de determinado tema en la edad adecuada.

Al respecto, la teoría dice lo siguiente:

“El contenido de la Pedagogía Waldorf se fundamenta en el currículum o plan de estudios que tiene en cuenta las necesidades específicas de cada edad en el niño en crecimiento. (...) Los objetivos de la pedagogía no pueden ser las exigencias de la economía respectiva. La prioridad absoluta es el máximo desarrollo posible del alumno. Con este fin, el currículum de las escuelas Waldorf se halla en constante elaboración, tiene un carácter vivo, que no tiende a la rigidez o inmovilidad, y se construye en base a la autoresponsabilidad (sic.)” (Hofrichter, 2005, pp. 7-8)

“[...] ha de determinarse *cuándo* los temas se presenten al niño, ya que de esto dependerá el que su contenido cobre realidad activa en su vida futura: ya sea en forma positiva o negativa. La decisión sobre ese *cuándo* nunca deberá regirse por circunstancias fortuitas ni pareceres preconcebidos o consagrados por la tradición ni, menos todavía, reglamentos legales.” (Hartmann, s.f., p.49)

Por supuesto, la idea de que a determinada edad corresponde cierto conocimiento es una idea que seguramente encuentra un amplio consenso en la teoría pedagógica. Lo particular de la escuela Waldorf es por supuesto el conjunto de los temas que se han determinado tratar a cierta edad. En esta tesis no nos interesa revisar el plan de estudios de cada grado de Secundaria en la escuela Waldorf, sino el carácter o cualidad que deben tener los temas que

se traten en cada grado. Y más aún, atendiendo al tema central que nos ocupa: la enseñanza del urbanismo y la ciudad.

En el caso de primero de Secundaria, se debe buscar que se traten temas en donde lo exótico, lo maravilloso sea una cualidad principal. De ahí que la maravilla de la arquitectura de Petra, o los impresionantes rascacielos hechos de arena en el siglo XV en la ciudad de Shibam o la monumentalidad de la ciudad de Astaná (temas que más adelante se explica su importancia para la enseñanza del urbanismo y la ciudad en Secundaria) son temas propios de este grado.

En el caso de 2do de Secundaria lo que ha de imperar es todavía el descubrimiento de la belleza del mundo y sus asombrosas características, pero además los alumnos ya pueden establecer relaciones y contrastes. Así pues, es el momento de tratar por ejemplo los temas de las ciudades de Tombuctú y Longyearbyen, ciudades que presentan un contraste impresionante pues mientras la primera está en medio del desierto del Sahara, la segunda es una de las ciudades más septentrionales; también se puede hacer notar el contraste entre una ciudad como Dubai o Astaná, por una parte, y el hábitat de los pigmeos, por otra parte. Más adelante se tratará sobre estas ciudades y su importancia para la enseñanza del urbanismo y la ciudad.

En 3° de Secundaria lo que ha de imperar es la transmisión de elevados ideales. Así entonces, en cuanto al urbanismo y la ciudad, lo importante es tratar sobre los proyectos que buscaban la ciudad ideal o la utopía de la ciudad. Es pues el grado adecuado para hablar sobre los pueblos-hospital de Vasco de Quitoga o el edificio Narkomfin en la extinta URSS.

La tercera característica de la escuela Waldorf que en este apartado interesa señalar es la de la estructuración de la clase en bloques o épocas. Al respecto la teoría dice lo siguiente:

“El despedazamiento de la asignatura en fragmentos para clases de 45 minutos distribuidas en el plan horario de la semana, fue sustituido por la **“clase en bloques o periodos”**. De este modo, asignaturas, como por ejemplo la historia, que requieren mucha exposición, se tratan cada mañana en una clase de unos 110 minutos y se concentran en algunas semanas, después de las cuales se cierra el tema, hasta un nuevo periodo posterior. Este método conduce a una profundización de los temas.” (Hofrichter, 2005, p. 8)

Es decir, la teoría de la pedagogía Waldorf establece que debe tratarse una materia todos los días por la mañana de manera intensiva durante unas 3 o 4 semanas y después otra materia y así sucesivamente. Esto en lugar de desarrollar la materia durante todo el año escolar. Este principio de la pedagogía en la escuela Waldorf no puede aplicarse en el marco del plan de estudios establecido en Secundaria.

Respecto a la enseñanza del urbanismo y la ciudad que nos ocupa, la aplicación de este principio de clases en bloques o épocas, podría tenerse en cuenta principalmente en el primer grado ya que es en este grado en el que se imparte la materia de Geografía. Y la enseñanza del urbanismo y la ciudad se ha identificado que es más adecuado realizarla a propósito de la materia de Geografía.

Finalmente, la cuarta característica de la clase en la escuela Waldorf es el desarrollo de la clase en forma artística y rítmica. La clase en la escuela Waldorf se estructura de la siguiente manera: 1) se dice un poema relativo al tema de la clase (el maestro lo sabe de memoria y los alumnos lo aprenden por repetición); 2) se canta, toca la flauta o se hace alguna actividad rítmica; 3) se recuerda y comenta o analiza el tema de la clase anterior; 4) se expone el tema del día; 5) se realiza alguna actividad como dibujar de forma artística, realizar un apunte con letra manuscrita o hacer alguna manualidad, etc.

Durante la experiencia docente, en la actividad 1) se ha dicho, entre otros, el poema de Homenaje a Balboa o la Oda al Globo Terráqueo (de Pablo Neruda); en la actividad 2) se ha cantado un ritmo africano; y en la actividad 5) se han hecho mapas en clase con calidad artística, apuntes con letra manuscrita o dibujos al carboncillo, colores pastel o de madera.

Así pues, en cuanto a la enseñanza del urbanismo y la ciudad, habría de procurarse la búsqueda de poemas relativos a la ciudad, quizá inventar historias o canciones que hablen sobre las ciudades tratadas; y hacer actividades con sentido artístico como la realización de maquetas, dibujos de algunos edificios, etc.

### **2.1.1 Una experiencia docente sobre el tratamiento de un tema demasiado abstracto indicado en el plan de estudios, mediante la narración de un cuento. Explicación de la pirámide poblacional mediante un cuento de la etnia sherpa.**

El plan de estudios de geografía para primer grado de secundaria contiene el tema del análisis de la población y entre éste el análisis de la Pirámide Poblacional. Pero, aunque pareciera sencillo, la enseñanza de la Pirámide Poblacional involucraría una especie de forzamiento violento de la capacidad de abstracción de unos alumnos que además tienen un interés más vinculado al descubrimiento de lugares exóticos, costumbres raras y paisajes extravagantes. Por supuesto que es posible la enseñanza del significado de la pirámide poblacional a los alumnos de primer grado, pero no sin esa especie de forzamiento violento a su capacidad de abstracción e interés. Por lo anterior se desarrolló la enseñanza de la Pirámide Poblacional con la mediación de un cuento.

Este cuento breve fue una invención propia que además de brindar una “imagen” a los alumnos para la mejor comprensión de la Pirámide Poblacional, les dotó de información de cultura general. Cabe señalar que, durante la narración del cuento, los alumnos de primer grado en los tres años que se ha contado, se comportaron especialmente en silencio y además recordaron muy bien los detalles.

Esta experiencia docente sobre la narración del cuento, que se encuentra en el ANEXO de esta tesis, sintetiza muchas de las posibilidades para el abordaje de la ciudad y el urbanismo en el nivel Secundaria. Indica que se puede abordar un tema y al mismo tiempo brindar otros conocimientos, o que conceptos complejos pueden abordarse en Secundaria a través de exposiciones más simples. Más adelante se verá cómo se abordaron en la experiencia docente algunos temas de urbanismo y de la ciudad.

## **2.2 Algunos elementos de la pedagogía Waldorf que son relevantes para la enseñanza del urbanismo y la ciudad.**

La teoría de la pedagogía Waldorf abarca varios aspectos del proceso de enseñanza e incluso del ser humano. Dar cuenta de todo ello escapa, por supuesto, al objetivo de esta tesis. No obstante, a continuación, hemos de señalar algunos puntos clave que resultan trascendente considerar a la hora de pensar en la enseñanza del urbanismo y la ciudad en el nivel secundaria.

En primer lugar, resulta decisivo tener en cuenta que uno de los principios pedagógicos de la escuela Waldorf es que asume que el conocimiento es más que la mera reproducción “intelectualista” de la realidad. Por “intelectualista” ha de entenderse la mera comprensión de la realidad mediante conceptos vacíos de contenido humano. Conceptos que aunque sean verdaderos están marcados por una perspectiva aislada que no le permite desembocar en última instancia en implicaciones de interés a la humanidad, a la belleza, a la bondad y a la amplitud de la condición específicamente humana. Intelectualista es, por ejemplo, la llana exposición de la sucesión de hechos de la revolución mexicana; una exposición en la que no salgan a relucir las implicaciones que la Revolución Mexicana tuvo para el devenir de la condición humana, de la justicia social.

Y no, no se trata de una distinción entre la información supuestamente “objetiva” y la “interpretación” sentimental o subjetiva de esa realidad [esta concepción de lo “objetivo” y lo “subjetivo” sería de hecho un error en la definición de los conceptos]. Más bien, debe asumirse que la justicia social resultante de la Revolución Mexicana es una realidad objetiva.

Pues bien, la visión “intelectualista” no desemboca ni tiende a desembocar en una dimensión moral. La visión “intelectualista” queda atrapada en señalar fechas y actores del Plan de San Luis o el Plan de Ayala pero su descripción no conlleva ni permite hacer una valoración más amplia de las implicaciones morales o de justicia social de esos sucesos históricos. Y cabe aún más insistir en que no es que esto que llamamos “intelectualista” podría ser válido en virtud de que, en todo caso, esta visión " captaría una especie de “una parte del conocimiento”; es decir, argumentar que esto que llamamos “intelectualismo” sería, en el caso que estamos señalando de la Revolución Mexicana, algo así como “los datos duros” o

“los hechos puros y llanos” y que en todo caso después como “otra parte del conocimiento” estaría la valoración de esos hechos, su interpretación.

Esta insistencia resulta crucial porque justo este argumento anterior de colocar a los “hechos” y a la “valoración de esos hechos” como dos partes del conocimiento es en verdad un argumento falso. Lo que es verdad es que “los hechos” y “sus implicaciones morales” están inseparables en la realidad. Todo hecho lleva en su consistencia una implicación moral. Y lo que sucede es que puede darse una separación en un proceso de abstracción entre los “hechos” y “sus implicaciones morales” pero es, cabe recalcar, una separación que sucede en el proceso de abstracción.

Lo que pasa con el “intelectualismo” (al que se refiere y opone la pedagogía Waldorf), lo que lo define, es justo que este “intelectualismo” se pierde -en el mejor de los casos- en ese proceso de abstracción en que se separaron “los hechos” y “sus implicaciones morales” y opta por centrarse en aquellos “hechos” (pero sin percibir que en un proceso de abstracción se habían separado de aquella otra realidad que nunca debe perderse de vista). Así entonces, precisamente el “intelectualismo” pierde de vista, queda entrampado en una parte del todo y ya no tiene la perspectiva de la totalidad [algo así como quien de pronto fijara toda su atención en el estudio del estómago, pero olvidara por completo tener perspectiva de las múltiples conexiones que tiene el estómago con el resto del cuerpo].

Sintetizando la idea entonces, el “intelectualismo” al que se refiere y opone la pedagogía Waldorf es el conocimiento de una dimensión de la realidad que ha sido despojada de sus implicaciones estéticas, humanas y morales y que necesariamente debe considerarse falsa ya que no conduce a un conocimiento verdadero sino a una visión destinada a estar “incompleta” en lo fundamental.

A continuación se cita un pasaje de la teoría pedagógica Waldorf en el que se hace referencia justamente a la crítica al intelectualismo:

“Con todo, sería unilateral creer que el mundo puede comprenderse tan sólo por medio de conceptos. No cabe duda de que el hombre ha de someter el mundo a su cognición, pero a este concepto deberá dársele mayor amplitud y hondura de la que comúnmente le otorga el modo de pensar propio de las ciencias naturales. Si pensar fuera simple reproducción interna de objetos exteriores, el hombre no podría llegar a

ningún conocimiento auténtico ni, menos todavía, al conocimiento de su propio ser. Sólo cuando el conocer se concibe como proceso legítimamente artístico en virtud del cual el hombre se convierte en co-creador del gran edificio universal; sólo cuando el conocer deja de consistir meramente en superponer esquemas intelectuales sobre la multiformidad de los fenómenos del mundo, puesto que el hombre, por su conocimiento, logra ponerse en concordancia inmediata con las cosas, sólo entonces quedará correctamente formulado el concepto de conocimiento” (Hartmann, s.f., p. 41-42)

Hemos visto pues que el intelectualismo es falso en cuanto tal y que ello supone un riesgo al conocimiento genuino y verdadero. Ahora bien, es necesario señalar que existe muchas veces en la actualidad la idea de que adelantar la enseñanza curricular en los niños supondría una especie de ventaja en el tiempo pues se asume que simplemente el estudiante aceleraría su proceso de aprendizaje; sin embargo lo que sucede es que “(...) la introducción temprana de actividad intelectual abstracta puede interferir en el desarrollo de las capacidades cognitivas creativas del niño, justo lo que irónicamente, pretende favorecer esta temprana introducción de lo académico.” (Sloan, 2016, pp. 24-25). En verdad, esta idea de la escuela Waldorf de que “sería fatal creer que la enseñanza deba limitarse a lo que el niño es capaz de ‘comprender’ completamente.” (Hartmann, s.f. p.43) es ya en cierto modo una idea muy aceptada en la pedagogía a nivel teórico. Por ejemplo, el planteamiento de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1994) quien también se opone a la idea de que hay un solo tipo de inteligencia. Continuando con la teoría de la pedagogía Waldorf, ésta indica lo siguiente.

“[...] si al escolar, en su segundo septenio [de 7 a 14 años], le transmitimos sus conocimientos en forma intelectual, colaboramos a que se esterilice en su vida posterior, esterilización o anquilosamiento del alma que no puede menos que conducir al nihilismo: la educación intelectualista nos lleva a las cancerosas morbosidades del organismo social.” (Hartmann, s.f. p.43)

Lo anterior supone una atención especial en cuanto a la enseñanza de la geografía (que es la materia en la cual se sostiene en esta tesis que ofrece mejores condiciones para enseñar

algunas cuestiones de urbanismo y la ciudad) según el plan de estudios de secundaria. Y es que justo hay diversos temas de geografía de 1º de secundaria (que es el único grado en donde se plantea la enseñanza de esta materia) en los que se plantea una introducción temprana de actividad intelectual abstracta. Un tema del plan de estudios de geografía que implica una introducción temprana de actividad intelectual abstracta es el punto de la Pirámide Poblacional, sobre el que ya se trató anteriormente.

Ahora bien, si no se busca la transmisión de conceptos abstractos en forma temprana entonces cabe preguntarse ¿cuál es el saber que ha de transmitirse a los alumnos entonces? ¿De qué naturaleza es este saber? La siguiente cita ya nos da una idea sobre esto.

“[...] en las honduras del alma infantil existe un saber inconsciente, saber que constituye el substrato indispensable para toda instrucción y educación. Este saber inconsciente tiende a subir al nivel de la conciencia, pero para ello no sería conducente inculcar en el escolar, desde fuera, una “comprensión” que consta de conceptos abstractos, susceptibles de verificación mediante exámenes o test”. (Hartmann, s.f., p. 42).

Y este “saber inconsciente” que no ha de transmitirse mediante conceptos demasiado abstractos a la edad se transmite entonces de la forma como a continuación se señala:

“cuando el niño entra en sus años escolares [de los 7 a los 14 años], la vida de los sentimientos o sensible, con su capacidad pictórica e imaginativa, emerge como principal instrumento para conocer el mundo. Una educación que nutre las capacidades sensibles, estéticas e imaginativas pasa a ser muy importante. Las historias –contadas, actuadas o en imágenes- el movimiento, la música, el modelado, la pintura, el trabajo manual, el contacto con la naturaleza y una enseñanza de las matemáticas y las ciencias con sensibilidad artística y humana, educan la imaginación durante estos años, (...)” (Sloan, 2016, p. 25)

Por lo anterior es que en la propuesta de enseñanza de aspectos del urbanismo y la ciudad que se señala más adelante, se pone especial interés en que no sea una enseñanza de conceptos, sino que se ofrezca al alumno un conjunto de imágenes y experiencias estéticas.

Por otra parte, la transmisión de conceptos demasiado abstractos a la edad del estudiante de secundaria, tiene por consecuencia negativa que dicho concepto se vuelve inalterable y estático. Puede gestarse pues en los estudiantes una actitud de intransigencia en el futuro. La teoría en la pedagogía Waldorf lo dice de la siguiente manera.

“[...] en virtud de la indiscutible autoridad del maestro, el niño es susceptible de aceptar, con facilidad e indiscriminadamente, conceptos abstractos, preceptos morales y doctrinas de partido. Sin embargo, los conceptos abstractos no pueden sufrir [en el futuro] transformación alguna, en tanto que sí la pueden sufrir los conceptos plásticos, móviles y mudables que transmitimos al niño. De no hacerlo así, le obligamos a arrastrar inalterados sus conocimientos escolares a través de la vida, lo que está en contra de la naturaleza humana, predispuesta para el despliegue de siempre nuevas energías” (Hartmann, s.f., p. 42).

Ahora bien, hemos visto en general los principios que han de regir la educación de los 7 a los 14 años, pero por supuesto, en cada uno de estos años hay además particularidades que en la pedagogía Waldorf se consideran y que han de considerarse a la hora de idear formas de enseñanza del urbanismo y la ciudad. En particular, dada la estructura del plan de estudios actual de la secundaria que considera el estudio de la geografía solamente en el primer año, resulta muy importante conocer la particularidad de los alumnos que tienen doce años. A continuación se presentan dos pasajes de la teoría de la pedagogía Waldorf sobre esta edad:

“No es sino al final del doceavo año de vida que el niño adquiere la facultad de dirigir su mirada inteligente e inquisitiva también sobre las cosas y procesos del mundo cuyas leyes físicas pueden unirse al margen de toda relación con el ser humano. Con esto ha llegado el momento de incluir en el plan de estudios los fenómenos físicos y químicos, la mineralogía y la meteorología. Sin embargo, a esa edad todavía no puede tratarse de formular las leyes naturales en forma matemática pura; más bien de registrar con exactitud los fenómenos de las disciplinas respectivas y de correlacionarlos entre sí. La introducción a lo estrictamente científico ha de posponerse después de cumplidos los catorce años.” (Hartmann, s.f., p. 45)

“En este primer año científico es mejor presentar ciertas disciplinas científicas desde la observación en lugar de profundizar en la teoría de una o dos, lo cual se puede hacer en los años venideros” (Harwood., 2016, p. 177)

Así entonces, en cuanto a la enseñanza del urbanismo y la ciudad, en el primer año de secundaria es conveniente -y así se procuró actuar en la experiencia docente- que a los alumnos se les exponga los fenómenos urbanos a manera de descripción y no a modo de teorización. Más adelante se observará que se propone por ejemplo describir la ciudad de Petra pero en ningún momento se considera que deba discutirse sobre el significado o la importancia urbanística del principio urbanístico que Petra implica. O por ejemplo, al tratar el tema de los pigmeos y su hábitat también lo que debe privilegiarse es la descripción de cómo es ese hábitat y cómo lo viven los pigmeos; en este caso sería infructuoso tener como centro de la clase reflexiones como el respeto a la naturaleza, el concepto de sustentabilidad o sostenibilidad, o el tipo de aprovechamiento de los recursos naturales de los pigmeos, pues esto más bien sería un conocimiento que, si bien se puede mencionar un poco sin que sea el centro de la clase, quedaría más bien como un conocimiento implícito resultado de la misma descripción de este tema.

En el segundo año de secundaria, dada la estructura del plan de estudios vigente, la enseñanza de aspectos urbanísticos o de la ciudad quizá tendría más dificultades ya que no existe la materia de Geografía; entonces el estudio sobre la ciudad y el urbanismo podría incluirse en la materia de Formación Cívica y Ética. La dificultad es que esta materia se centra en la reflexión sobre aspectos personales y sociales, así que la reflexión sobre la ciudad parecería un tanto forzada, aunque por supuesto es posible con la creatividad del maestro o maestra. Obviamente, también la materia de español permite incluir textos que hablen sobre la ciudad, aunque sin duda, en este caso el centro de la enseñanza serían aspectos de la lengua española, y el abordaje del urbanismo sería secundario.

En cuanto a los alumnos de tercero de secundaria (14 años o más) comencemos por reconocer lo que la teoría de la pedagogía Waldorf menciona:

“¡Dadles ideales a esos jóvenes! ¡Señaladles elevadas metas! ¡Mostradles lo eminentemente remunerador de todo afán humano legítimo! ¡Indicadles los logros de los grandes hombres, de los héroes y heroínas del espíritu y de la caridad humanas! ¡Hacedles ver las maravillas de este mundo, desde las lejanías siderales hasta el diminuto infusorio bajo el microscopio! ¡Trazadles una esplendorosa perspectiva del sentido de la vida [...]!”  
(Hartmann, s.f., p. 46)

“Para que este tercer septenio [de 14 a 21 años] de la juventud produzca los frutos que le corresponden, el joven ha de poseer, de sus primeros siete u ocho años escolares, un rico caudal de recuerdos de lo que ha visto en todos los dominios del saber. Hasta aquí, él ha normado su sentido de la verdad según los juicios de sus maestros a raíz de la relación de autoridad natural; de ahora en adelante, aprenderá a formular sus propios juicios, cuyo acierto será tanto mayor, cuanto más pueda basarse en el rico contenido del alma adquirido en el segundo septenio, es decir, en sus años de educación primaria” (Hartmann, s.f., p. 46-47)

[la educación llamada “primaria” en la escuela Waldorf se considera de los 7 a los 14 años]. Así entonces, la edad de los 14 años y un poco más, es decir, el 3er grado de secundaria, es el momento propicio para tratar con los alumnos los grandes proyectos en la historia y en la actualidad de la ciudad. Pero no han de tratarse, y mucho menos de manera apologética, los grandes desarrollos urbanos que hacen gala de la ostentación y el derroche. Más bien, lo que nutre de ideales al estudiante de tercero de secundaria son los proyectos de utopía<sup>2</sup> de la ciudad.

La experiencia docente me ha mostrado que esto no sólo tiene importancia por la edad, sino que, además, a la luz de la realidad actual en la que los alumnos están expuestos a ideas lúgubres sobre el futuro o en la que pululan historias de distopías, es importante brindar la información de que hay y ha habido una enorme cantidad de proyectos en materia urbanística que están dirigidos a lograr una vida plena en la ciudad y con la ciudad.



*Nelson Mandela en blanco y negro, dibujo al carboncillo. Tamaño: 27.94 cm x 43.17cm., año 2017, Elaboración propia.*

*\*Este dibujo se puede realizar después de narrar la vida de Nelson Mandela. Puede ser una actividad transversal entre Historia Universal, Formación Cívica y Ética e Inglés.*

Es pues el momento de hablarles del proyecto utópico de los Pueblos-hospital de Vasco de Quiroga (lo cual resulta propicio a propósito de la materia de Historia de México que se lleva en tercer grado); se les puede hablar sobre el proyecto del Edificio Narkomfin que se

---

<sup>2</sup> Por utopía no se entiende lo imposible, sino un estado de cosas ideal que sí es materialmente posible construir inmediatamente.

construyó en Moscú en los primeros años de la aventura socialista. En este caso, lo ideal sería que esto se tratara a propósito de la materia de Historia Universal en el tema de la Revolución Rusa y la URSS; sin embargo, la materia de Historia Universal se contempla en el plan de estudios en segundo de secundaria, lo cual, dicho sea de paso, resulta un tanto complejo ofrecerse en ese grado dada la edad de los alumnos.

Y aún peor resulta el plan de estudios actual para el primer grado que ya contempla este periodo histórico. Resulta complejo y equivocado plantearse la enseñanza de la historia universal contemporánea (siglos XVIII a la actualidad) toda vez que los alumnos de primero o segundo grado no se logran identificar con los ideales de aquella época, y peor aún, cuando se llega a las guerras atroces como la Primera Guerra Mundial y especialmente la Segunda Guerra Mundial la sensibilidad de los alumnos se ve seriamente dañada. Y es muy difícil, sino imposible, plantear los temas de estas guerras tanto para los alumnos de 1ro, 2do e incluso para los de 3ro, sin que se lastimen en su sensibilidad.

Así entonces, la descripción sobre el edificio Narkomfin (o algún otro proyecto de utopía de la ciudad) puede darse en la materia de Formación Cívica y Ética de tercero de Secundaria. También a propósito de la materia de Historia de México se puede hacer una descripción sobre las ciudades mesoamericanas de Monte Albán, Teotihuacán, Palenque, Tula, Chichen Itzá, y especialmente Tenochtitlán, describiendo sus calzadas y su paisaje lacustre. Se trata de mostrar las maravillas de la ciudad de aquella época.

En esta edad en la que se debe procurar la transmisión de ideales, les afecta mucho a los estudiantes hablarles sobre ciertas cosas negativas o problemáticas. De hecho, la transmisión de esta información resultaría falsa muchas veces. Falsa porque sería una mera información “intelectualista”. Sería información falsa hablar en esta edad del problema del sobrecalentamiento planetario o los problemas ambientales. Y sería falso porque, aunque se transmitiera información verdadera, los alumnos de esta edad no estarían en condiciones de asimilar el fundamento de estos problemas y concebirllos como un reto; más bien lo único que percibirían sería una situación de desolación y problemas, lo cual es en principio algo falso.

Es decir, en pedagogía para que algo sea verdadero debe no solamente ser verdadera la información transmitida sino, además, debe ser verdadera la información recibida. Lo que aquí se sostiene es que al transmitirse información sobre problemas sociales (peligros ambientales

extremos, riesgos de pandemias, guerras, violaciones a derechos humanos, etc.) la información emitida no es la misma información que los alumnos reciben. Y esta falta de coincidencia entre la información emitida y la recibida no sería resultado de un error en la enseñanza o una falta de entendimiento de los alumnos.

Más bien, esta falta de coincidencia sería resultado de que hay dos tipos de sensibilidad distinta. El adulto puede hacerse de aquel tipo de información (guerras, violaciones a derechos humanos, etc.), asimilarla y esto sin ser afectado emocionalmente. En el caso de los alumnos de secundaria, conocer este tipo de información a detalle implica una afectación en su sensibilidad. Así, la información sería recibida con sentimientos de desolación, desesperanza o algo similar. Es por lo anterior que efectivamente, la transmisión de información sobre problemas sociales extremos a los alumnos de secundaria supondría transmitir información falsa.<sup>3</sup>

### **2.3 Ejemplos de enseñanzas sobre urbanismo y la ciudad en secundaria durante la experiencia docente.**

A continuación, se describen algunos temas que han sido tratados durante la experiencia docente de quien sustenta esta tesis. Estos temas se han enfocado, durante las clases, a los objetivos del plan de estudios de Secundaria. Las consideraciones y reflexiones sobre estos temas que aquí se presentan no son las que fundamentalmente se proyectaron durante las clases, más bien, las consideraciones y reflexiones presentadas en este texto son las que serían de interés a la enseñanza del urbanismo y la ciudad.

---

<sup>3</sup> Cabe insistir en que al decir que se transmite información falsa lo estamos diciendo tal cual. No es una metáfora o algo parecido. Tampoco estamos diciendo simplemente que la información perjudicaría la sensibilidad de los alumnos. Un ejemplo extremo que arroja luz sobre esto es el siguiente: imaginemos que a un alumno de 14 años se le menciona con detalles el problema social de la mutilación genital femenina en Somalia, entonces, el asunto no sería que el adolescente entendería la información y aparte se vería afectado emocionalmente. No, ese no es el punto y eso no es lo que pasaría exactamente. Lo que pasaría es que el alumno se vería afectado en su sensibilidad y ello supondría la adquisición de ideas diversas como de desesperanza, miedo o desolación ancladas a aquella información de la mutilación genital femenina; y en el marco de estas ideas es que asimilaría dicha información. Es decir, esta información ya quedaría distorsionada, sería una información falsa porque en vez de identificar la información de la mutilación genital femenina y acompañar esa información de sentimientos negativos, más bien, lo que tendría como idea principal serían justo los sentimientos negativos (“el ser humano es malo por naturaleza” por ejemplo) y la información sobre la mutilación genital femenina sería una especie de prueba sobre esa idea principal.

Sobre lo anterior, se sabe que “El adolescente desarrolla la capacidad de razonar en abstracto. En la adolescencia se realiza el paso gradual a un pensamiento más objetivo y racional. [...] [Pero también y al mismo tiempo], La adolescencia es un periodo de riqueza emotiva y de intensa sensibilidad.” (Ruiz, 2013, pp. 3-4)

- **2.3.1 La gestación de una concepción de la naturaleza como una totalidad habitable. El tema de los pigmeos a propósito de la enseñanza de los biomas y el bosque tropical húmedo.**

A propósito del tema de los biomas y en específico del bosque tropical húmedo; existe la posibilidad de iniciar la exposición del tema con la narración del modo de vida de los pigmeos de la selva del Congo. Los alumnos pueden interesarse en la descripción de cómo los pigmeos recolectan la miel silvestre o de su elaboración del arco y la flecha, así como de sus técnicas de caza incluyendo la elaboración de un veneno que untan en la flecha para la caza. También puede resultar interesante la descripción de su alimentación que incluye insectos o cómo los niños juegan con las lianas en la selva. Pero lo más llamativo de los pigmeos es sin duda su estatura, pues los hombres llegan a medir en promedio 1.5 m. Pero quizá lo que debe ponerse de relieve sobre los pigmeos es su gran capacidad musical, pues sus cantos son polifónicos y bastante complejos e incluyen la improvisación como elemento clave de sus composiciones.



*La Selva de los Pigmeos*, Dibujo al carboncillo, tamaño 15 X 9 cm; año 2019, Elaboración propia.  
\*Este dibujo puede ser realizado por los alumnos como actividad para la clase de los Pigmeos.

Ahora bien, en lo que respecta a una enseñanza propia del urbanismo, adquiere especial importancia la descripción de las “viviendas” de los pigmeos hechas con los mismos materiales de la selva (ramas, hojas, tallos, etc.) El tema del hábitat de los pigmeos me parece muy importante porque muestra un ejemplo concreto de cómo se puede establecer una relación armónica entre el ser humano y la

naturaleza. Descrita así, esta armonía es concebida por el estudiante de secundaria de una mejor manera que mediante disquisiciones abstractas sobre el “respeto” a la naturaleza y sobre la “sustentabilidad”. O en su caso, esta descripción puede ser un punto de partida para el análisis posterior del concepto de sustentabilidad.

Pero en este tema sobre la relación que establecen los pigmeos con la selva sale a relucir un tema de mayor profundidad teórica que obviamente no son tratados por los alumnos de Secundaria, pero que incluso tampoco son tan recurrentes en niveles de licenciatura o posgrado, ni siquiera en las áreas del urbanismo. Este tema es el de la concepción de la naturaleza como una totalidad que constituye un hábitat; es decir, esa imagen de cómo para los pigmeos su hábitat lo constituye *toda* la selva y no sólo una parte, supone plasmar en el estudiante de secundaria el conocimiento de que existe esa posibilidad de hábitat. Supone hacer saber al estudiante que la ciudad como la vive actualmente -como ese espacio conformado en el extremo por la vivienda, la calle y la escuela, etc.- es por lo menos algo que no es la única forma de habitar o de existir la ciudad. Obviamente este análisis no se hace con los estudiantes de secundaria, pero sin duda queda esa imagen para dotar al alumno de una posibilidad de reflexión futura más amplia respecto a la ciudad.

Por supuesto, los pigmeos no son la única sociedad sobre la que se puede hablar para tratar este tema, pero es la sociedad que se eligió en las clases ya que, como se ha mencionado, el tema del plan de estudios era el del bosque tropical húmedo y los pigmeos habitan justo una selva o bosque tropical. Por otra parte, también es claro que no es la intención impregnar la idea de que la relación de los pigmeos con el hábitat sea mejor, sea deseable o moralmente superior. No parece que este tipo de ideas se desarrollen especialmente en los alumnos. En cambio, esa idea de la naturaleza como una totalidad habitable sin duda que les puede resonar; incluso se puede plantear claramente la idea de imaginar cómo sería vivir en la ciudad contemporánea bajo ese principio de los pigmeos; sería como que “toda la ciudad fuera nuestra casa”.

- **2.3.2 Las yurtas en las estepas y la enseñanza del principio urbanístico de la edificación desmontable.**

La enseñanza del modo en que las sociedades nómadas de las estepas de Asia central solucionaron sus necesidades de vivienda mediante la Yurta, es una enseñanza que no persigue únicamente la transmisión de información sobre una realidad urbana actual muy importante, ni mucho menos de información puramente histórica. La construcción de la Yurta

es algo que, como se verá más adelante, tiene implicaciones urbanísticas muy importantes y que en definitiva resulta importante enseñarse en secundaria.

La Yurta es una especie de tienda de campaña en forma circular y que en el techo tiene un anillo central al que se conectan todas las pértigas del techo.

El tema de las Yurtas en secundaria puede abordarse a propósito del tema de la Estepa en Geografía de primer grado. La actividad principal que puede surgir a propósito de este tema es la construcción ya sea en miniatura, en tamaño reducido o quizá incluso en tamaño real de una Yurta. Los alumnos tendrían una fascinación por el decorado y la estructura de la Yurta. Obviamente resulta importante que al alumnado se le dote de la información sobre el uso de la Yurta en Asia Central y su uso actual por ejemplo en ciudades como Ulán Bator, capital de Mongolia.

Pero la cualidad más importante de la enseñanza de la Yurta como modo de vivienda es que el alumno interiorice que hay formas constructivas que no necesariamente son rígidas, duraderas, permanentes y pesadas. El alumno interiorizará que puede haber habitaciones sumamente cómodas y que, al mismo tiempo, pueden ser desmontables.

Que el alumno de secundaria interiorice este principio urbanístico de la edificación desmontable implicaría que ese alumno será alguien que tenga un elemento más para idear su experiencia en la ciudad. Sobra decir que el principio urbanístico de la edificación desmontable no supone una aplicación a la totalidad de la ciudad (que todas las edificaciones fueran desmontables) sino que se trata de un principio urbanístico entre otros muchos.

El principio urbanístico de la edificación desmontable puede suponer formas innovadoras de construcción eficiente de la ciudad en un futuro. Dotar a toda una generación de la sociedad desde sus estudios en secundaria del conocimiento de este principio por supuesto que resulta algo importante y quizá necesario.

- **2.3.3 Astaná y la enseñanza de los sistemas urbanos jerarquizados**

El tema de la ciudad de Astaná, actual capital del enorme país de Kazajistán, se puede impartir a propósito del análisis de la población. Esto es así porque justo Astaná es una ciudad que incrementó su población de manera descomunal en tan pocos años. Así pues, a propósito de Astaná pueden tocarse los conceptos de población relativa, población absoluta y densidad poblacional, los cuales son conceptos que marca el plan de estudios de geografía de 1er grado.

Ahora bien, en cuanto al urbanismo, una enseñanza que se puede impartir a propósito de Astaná es el aspecto del traslado del centro urbano de un país de un lugar a otro y por tanto, la existencia actual de un sistema de ciudades jerarquizadas. La anterior capital de Kazajistán era Almaty y ahora la capital se cambió a Astaná. Pero ese cambio de capital no fue solamente un asunto político sino urbano. En Astaná se han hecho recientemente unos edificios impresionantes desde el punto de vista constructivo.

Esta situación del cambio de centro urbano de un país es justo en lo que se debe poner énfasis. Al identificar la situación de Kazajistán del cambio de la capital de Almaty a Astaná, el estudiante de secundaria identifica dos realidades fundamentales de la estructura de las ciudades actualmente: 1) la existencia de un sistema de ciudades en el cual unas son más complejas o grandes que otras, lo cual implica estilos de vida diferentes; y 2) la existencia de una perspectiva de transformación urbanística enfrascada en el mantenimiento de este sistema jerárquico. Y es que, en cuanto a este segundo punto, resulta llamativo que en vez de plantearse la existencia de un sistema de ciudades con funciones específicas y no jerarquizables, al contrario, la construcción de Astaná revela que hay al menos una perspectiva urbanística empantanada en la concepción del sistema de ciudades como un sistema jerárquico.

La identificación simple y llana de esta realidad de un sistema jerarquizado de ciudades es lo importante para el primer grado de secundaria. El debate sobre si este sistema es positivo o negativo es un debate que no es propio de la edad de los alumnos de este nivel. Aunque, de hecho, todos los alumnos de primero de secundaria y en general todas las personas adultas identifican, por supuesto, empíricamente este sistema jerarquizado de las ciudades; sin embargo, identificado así como algo que es fruto de una decisión política-social, como en el ejemplo del traslado de la capital de Almaty a Astaná, el sistema jerarquizado de ciudades

deja de concebirse como algo dado y se entiende más como lo que es: una opción urbanística adoptada pero no ineludible.

La reflexión y explicación anterior no tiene ningún efecto o interés tratarse explícitamente con los alumnos de primero de secundaria. Considero que basta con la explicación del ejemplo en que una decisión política llevó al traslado de la capital de Almaty a Astaná. Esta sola explicación con la descripción de algunos aspectos llamativos a su edad conlleva la interiorización -considero- de la idea de que el sistema jerarquizado de las ciudades es algo artificial o que puede cambiar. Esto sin duda, es una enseñanza de gran importancia en materia de urbanismo.

En cuanto a la descripción de los aspectos llamativos a los alumnos de primero respecto al traslado de la capital de Almaty a Astaná, se debe tener cuidado en que estos no hagan apología del lujo y las excentricidades, que no se hagan críticas mordaces o que no se describa la arquitectura ecléctica o el estilo Kitsch que se manifiesta en Astaná (estos son temas que no son propios de la edad de los alumnos de primero de secundaria). Más bien, lo que se debe transmitir a los alumnos es información como de la ubicación de Almaty en la frontera sureste y su proximidad a la cordillera Tian con su consecuente vulnerabilidad a los terremotos y el paisaje que crea el río Ishim que atraviesa la ciudad de Astaná e imaginar cómo es la vida de una ciudad atravesada por un río.

- **2.3.4 Oyalá y la edificación de ciudades enteras planificadas para abastecerse 100% de energías renovables.**

Oyalá es el nombre que recibe una ciudad construida prácticamente de la nada en medio de la selva ecuatorial y cuya importancia en el estudio del urbanismo es que se supone sería la primera ciudad dependiente enteramente de energías renovables y sostenibles.

En Guinea Ecuatorial la actual capital es Malabo, ciudad ubicada en la Isla de Bioko. Bioko es una isla que al observarse en el mapa pareciera pertenecer más a Camerún que a Guinea Ecuatorial. Pero actualmente existe el proyecto de cambiar la capital a la nueva ciudad construida llamada Oyalá o Djibloho, pero formalmente nombrada Ciudad de la Paz.



*Casa de campo*, técnica de puntillismo, tamaño de original 15 x 9 cm., año 2019, Elaboración propia.

\*Este dibujo puede hacerse como una actividad en la que los alumnos perciban armonía entre la construcción urbanística y la naturaleza. Puede realizarse a propósito del tema de Oyalá.

La descripción que puede resultar interesante ofrecer a los alumnos de primero de secundaria sobre la ciudad Oyalá es la siguiente. Se construye en una superficie de 8,150 hectáreas, es decir 81.5 km<sup>2</sup>, lo que equivale a poco más de un terreno cuadrado de 9km de lado. Se trata de una ciudad en la que el río Benito sería el elemento principal de la ciudad y además la vegetación estaría muy presente

en ésta. Se tiene contemplada la construcción de una central con paneles fotovoltaicos con capacidad para generar 156 GWh (Gigavatio-hora) y de una presa en el río Benito (llamado también Wele). (Lima, M., 10 de noviembre de 2011)

Puede además describirse el paisaje de los edificios construidos a lado del río y mostrarse las imágenes. Además, este tema de la ciudad de Oyalá puede tratarse a propósito de varias temáticas del plan de estudios de secundaria: el tema de la sustentabilidad ya sea en Geografía o en Formación Cívica y Ética; el tema de la selva o bosque tropical húmedo; el tema de la densidad poblacional; los recursos naturales, las energías renovables y no renovables, las actividades económicas, la sustentabilidad y sostenibilidad, entre otros temas.

Aquí, nuevamente es importante señalar que lo importante es que el alumno conciba que hay proyectos de ciudades en las que el abastecimiento sería completamente de energías renovables y sostenibles. Es decir, se debe mostrar un proyecto positivo, bello e impactante, especialmente si son los alumnos más pequeños de 1ro. En este sentido, si el profesor o profesora considera que el proyecto de Oyalá es un proyecto que devasta la naturaleza o sirve para saciar la megalomanía de Teodoro Obiang, el presidente de Guinea Ecuatorial, entonces el profesor o profesora tendría que buscar otro ejemplo para presentar a los alumnos, un ejemplo en el que crea y esté convencido que utiliza energías renovables y sostenibles.

- **2.3.5 Shibam, el dilema entre habitar en la tradición o habitar conforme al progreso material.**

Hay una especie de dilema en materia arquitectónica-urbanística al que se enfrentan las personas y las sociedades en diversos momentos. Este dilema es el de mantener la tradición, es decir un tipo de edificación antigua o bien dar paso a la sustitución o demolición de dicha edificación antigua, construyendo algo nuevo.

Esta especie de dilema tiene que ser concebido por las personas con un profundo sentido moral y ético y no en apego a banalidades o a “un tradicionalismo dogmático” (“tradicionalismo dogmático” es la idea de que el mantenimiento de la tradición es algo que debe continuar y, en esa idea no se ofrece ningún argumento de peso).

Los alumnos de secundaria deben tener elementos para no desembocar en ideas, respecto de este dilema mencionado, que sean resultado de análisis superficiales, clichés, prejuicios, deseos inmediatistas o control mediático; cuestiones que abundan hoy en día en el terreno de la información y comunicación social. Los alumnos de secundaria deben interiorizar la necesidad de hacer reflexiones profundas apegadas a principios éticos y morales.

En este sentido, hablar en las clases de secundaria de Shibam, la ciudad de Yemen llamada “la Manhattan del desierto”, me parece adquiere relevancia ya que ésta es una ciudad declarada en su totalidad como Patrimonio Cultural de la Humanidad y en la cual habitan cerca de 7,000 personas. El dilema entre tradición y progreso aparece muy claro cuando se observa que la ciudad está construida de edificios de aproximadamente 40 metros de altura hechos de adobe que datan del siglo XVI y en ellos habitan personas.

Una tensión se revela entonces frente a los alumnos. Esa tensión es la de la disyuntiva entre habitar en esos edificios tradicionales que adquirieron esa forma como una protección ante los ataques beduinos o habitar otro tipo de edificios más acordes a una realidad actual. Los alumnos entonces valorarían en esa disyuntiva la edificación histórica, impresionante y especial de unos edificios de más de 500 años pero por otra parte comprenderían la necesidad de obtener ciertas comodidades actuales aún en el contexto del desierto. Presentar esta disyuntiva a los alumnos (de cierto modo dependiendo el grado) implicaría como principio que los alumnos intentarían conciliar ambas necesidades: la del mantenimiento de la tradición

y la necesidad del progreso. Y este intento de conciliación de ambos aspectos estaría cargado de un sentido ético y moral básico que surgiría de la identificación e interiorización de ambos aspectos.<sup>4</sup>

Los alumnos deben valorar que esa arquitectura” tradicional” -por llamarle así- fue resultado de situaciones de peligro. Es decir, esa forma de construcción no respondió en gran parte a un mejoramiento de la experiencia habitacional sino más bien, fue una respuesta a una situación de peligro: el ataque de los beduinos. Pero a su vez deben valorar que se trata de una ciudad muy especial y que ese modo de vida supone una forma cultural que moldea a las personas que habitan esa ciudad. Por su parte, los alumnos deben valorar que hay necesidades universales de las que no deben ser excluidos algunas personas con el argumento de que su cultura no supone esas necesidades.

Entonces pues, la enseñanza de un tema como el de la ciudad de Shibam en Yemen, dota al estudiante de secundaria de un marco de referencia para valorar (especialmente en el futuro) en apego a un profundo sentido ético y moral la disyuntiva entre la tradición y el progreso.

- **2.3.6 Tiebelé y la ciudad como obra de arte.**

Una cuestión que es importante transmitir a los alumnos es el hecho de que la ciudad ha sido, es y puede ser una expresión artística. No es que la ciudad albergue obras de arte sino que parte de la ciudad en cuanto tal sea una obra de arte. Ahora bien, hay muchos casos en que la ciudad o partes de ella han sido construidas en tanto obra de arte. Hay casos de obras de arte monumentales o muy complejas que si se trataran en las clases supondrían tantos aspectos a considerar. Por lo anterior considero que es mejor dotar al estudiante de un ejemplo sencillo en el que quede claro una enseñanza básica: la ciudad puede ser en cuanto tal una obra de arte.

Este ejemplo sencillo puede ser Tiebele, un poblado en Burkina Faso de poco más de 1 hectárea en el que las casas están pintadas en el exterior con patrones geométricos. Interesante

---

<sup>4</sup> Este tema entre el mantenimiento de la tradición y la necesidad del progreso incluso puede ser tema para una dinámica de debate realizado en coordinación con las materias de Español y de Formación Cívica y Ética; justo es el tema del debate (español) y la resolución de conflictos mediante el diálogo (Formación Cívica y Ética).

además es que las casas son de materiales sencillos, incluso sin ventanas. Así, lo impresionante de este poblado es que pese a la sencillez y pobreza de los materiales de la ciudad, hay un interés por dotar de un sentido estético a la ciudad.

Adicionalmente se puede mencionar que la disposición de la ubicación de las casas hace que se formen vericuetos y no calles rectas. Esta enseñanza también es necesario ponerla de relieve en virtud de que los alumnos necesitan concebir e interiorizar que la ciudad en damero es sólo una más de las opciones urbanísticas y no la única.

El tema de Tiebele puede darse a propósito de Formación Cívica y Ética cuando se toca el asunto de los valores estéticos o en Geografía a propósito del tema de la pobreza y el Índice de Desarrollo Humano.

- **2.3.7 Petra y la enseñanza de la construcción del espacio como fundamento urbanístico.**

Exponer y hablar sobre la ciudad de Petra es fundamental en Secundaria en virtud de que está inscrita en la lista del Patrimonio Mundial de la Unesco. De hecho, se puede referir el tema de Petra a propósito de la enseñanza sobre la UNESCO y sobre qué es el Patrimonio Mundial de la Humanidad.

En cuanto a la referencia al urbanismo, Petra es quizá el referente idóneo para enseñar un principio urbanístico de gran importancia.

Petra es impresionante porque fue excavada y esculpida directamente en la piedra. Petra no fue formada por la unión o montaje de pequeños materiales o piedras sino que a un todo (una gran piedra) se le dio una forma habitable.

Petra es entonces la expresión más radical o básica de una construcción urbanística en donde lo primordial es configurar el espacio. Es decir, en oposición a un tipo de construcción en donde lo que se va construyendo son “los límites del espacio” (por ejemplo las paredes), en Petra es lo contrario, lo que se va construyendo es el espacio. Esto adquiere significado si se considera que hay tendencias arquitectónicas que en esa construcción de “límites del espacio” de pronto lo que hacen es “encerrar el espacio” crear compartimientos en el espacio.

En Petra quizá se perciba en su manifestación básica, algunas de las propuestas arquitectónicas de unos de los grandes arquitectos modernos: Mies van der Rohe. Una de estas propuestas es la de que, a contrapelo de concebir al espacio como un vacío, “la arquitectura de Mies [van der Rohe] tiene la particularidad de que el espacio es manipulado como un material” (Villamarín, 2010, p. 10). Y, por supuesto, no parece haber una expresión más radical que Petra de cómo el espacio sea manipulado como un material justo cuando en Petra lo que se creó totalmente, lo que se esculpió y excavó fue el espacio. Pero esta concepción de Mies van der Rohe del espacio como un material tendrá implicaciones aún mayores por ejemplo en la “idea del espacio como fluido” (Villamarín, 2010, p. 69), es decir, un espacio que no está aislado o encerrado sobre sí mismo sino que entra en vinculación e integración en una totalidad. En palabras de Ramón Villamarín, “Mies [van der Rohe] no solamente libera el espacio del confinamiento del molde para permitirle fluir, también mantiene límites similares a los de la compartimentación pero sin el uso de elementos sólidos; ...” (Villamarín, 2010, p. 10).

Obviamente la discusión teórica sobre Mies van der Rohe es algo que no corresponde al nivel de secundaria. Pero la exposición sobre Petra es por supuesto algo que maravilla e impresiona al estudiante al mismo tiempo que puede asimilarlo totalmente. Sobre Petra, el estudiante de secundaria debe imaginarse cómo sus constructores iban configurando el espacio; como el espacio aparecía como un fluido que crecía y obtenía forma.

Así entonces, al imaginar y conocer Petra, el estudiante de secundaria podrá interiorizar la idea de que la construcción del espacio puede constituir el fundamento de un ideal urbanístico.

- **2.3.8 Kolmanskop y la enseñanza de la ciudad como expresión de una dinámica económica.**

El tema de la ciudad de Kolmanskop tiene importancia para la enseñanza relativa al urbanismo en virtud de que se trata de una ciudad fantasma, una ciudad construida para albergar a quienes buscaban diamantes en esa zona del desierto de Namib, en Namibia. La construcción de Kolmanskop muestra en forma nítida que la ciudad muchas veces puede ser edificada atendiendo fundamentalmente a los requerimientos de los negocios. El abandono de la ciudad de Kolmanskop como resultado de que disminuyera la extracción de diamantes deja claro que la ciudad sólo tenía como fin ser un alojamiento provisional y puramente accesorio a la búsqueda de riqueza monetaria.

Aunque hay seguramente cientos de otros ejemplos de ciudades que han sido construidas con el fin principal de realizar un negocio, el caso de Kolmanskop es importante porque en él se percibe claramente esta cuestión: una ciudad construida para albergar la búsqueda de diamantes y abandonada cuando la extracción de diamantes decae.

Pero al enseñar que la ciudad puede ser fruto de un fin puramente monetario, lo fundamental no lo constituye la valoración moral o ética que el profesor, profesora o la clase haga sobre esta situación; lo cual no tendría ningún provecho. Lo fundamental es que el estudiante identifique esa realidad y sería unos años después cuando este estudiante, dotado de muchos más elementos, pueda realizar una valoración ética o moral sobre aquella cuestión.

Adicionalmente el tema de Kolmanskop puede introducir o ser referencia para mencionar el tema del desierto de Namib, el colonialismo europeo en África o algún otro que el profesor o profesora pueda relacionar.

- **2.3.9 Tombuctú y Longyearbyen, ejemplos del contraste y la diversidad de las ciudades.**

Tratar en secundaria los temas de las ciudades de Tombuctú y de Longyearbyen tiene de importante que justo a los alumnos les fascinan los contrastes, en este caso entre una ciudad extremadamente fría y, por otra parte, una ciudad en medio del desierto. Además, Tombuctú es una ciudad mítica de la que por cultura general es necesario tener información básica. Por su parte, Longyearbyen es quizá la ciudad más septentrional del planeta y al hablar de ella pueden surgir otros temas del plan de estudios de geografía en secundaria.

Pero la enseñanza de Tombuctú y Longyearbyen además es útil para que el alumno identifique la gran diversidad de ambientes en que puede construirse y existir una ciudad.

Longyearbyen es una ciudad noruega en donde hay 4 meses en los que no se tiene luz solar y otros 4 meses en los que no hay noche. El estudiante de secundaria además se sorprende e interesa cuando se le dice que en esta ciudad está prohibido morir; y esto es así ya que hace décadas se descubrió que los cuerpos no se descomponen y entonces cuando alguien se presume está a punto de morir suele tomar un avión hacia la parte continental; y también es sorprendente que está prohibido salir de casa sin un rifle para protegerse de los osos. Pero Longyearbyen no es una aldea o un asentamiento militar o de investigación, Longyearbyen cuenta con universidad, aeropuerto, discotecas, restaurantes, supermercados, pubs. Lo que es importante resaltar sobre Longyearbyen es el estilo de vida de ese clima frío. El estudiante de secundaria ha de imaginar la vida en esa ciudad; la forma de transportarse, de convivir y en general todas las actividades cotidianas realizadas en la ciudad.

Tombuctú es una ciudad construida en el desierto y en ella las edificaciones están hechas de barro. Construida por los Tuareg, cuyas caravanas son de por sí un tema de interés de los alumnos. En cuanto a Tombuctú se debe resaltar, al igual que en Longyearbyen, el estilo de vida en la ciudad: las áreas de juego de los niños, el interior de las viviendas, los transportes, etc.

Así entonces, al identificar e imaginar modos de vida en la ciudad tan distintos entre ellos y tan distintos de la propia realidad del alumno, este interioriza la idea de que la ciudad se construye de acuerdo a los materiales de la región y que los modos de vida que la ciudad

permite están estrechamente ligados a la región natural en la que se erige. El estudiante de secundaria escapa de este modo a una concepción muy estrecha (muchas veces resultado de los medios de comunicación como la televisión) en donde la ciudad se le presenta estandarizada (tipo Nueva York) como un lugar de edificios altos, autopistas con tránsito de vehículos y apartamentos.

En contraposición de esa estrecha concepción de la ciudad, el estudiante o la estudiante puede ya imaginar la gran diversidad de formas de la ciudad, los estilos de vida que en ella se dan y los materiales. Entonces pues, al estudiante se le dota de una concepción que posiblemente implicará que en el futuro, como ciudadano que participe activamente en las decisiones de la ciudad, podrá plantearse un mayor abanico de posibilidades constructivas de la ciudad, de reformas urbanas y de experiencias que ofrezca la ciudad.

Ahora bien, a diferencia de otras ciudades que resultaban propicias para dotar al estudiante de una enseñanza en materia urbanística, Tombuctú y Longyearbyen no son, como podrá notarse, ciudades que sean con mucho los ejemplos por excelencia. Se trata más bien de ejemplos que se utilizaron en la experiencia docente y que además fueron la base para la enseñanza de algunos temas del plan de estudio.

- **2.3.10 Tallín y Amsterdam como dos ejemplos de medidas urbanas contemporáneas que son favorables a la ecología.**

El alumno de tercer grado de secundaria también necesita percibir que hay iniciativas actuales para construir la ciudad en apego a elevados ideales. Así, según valores universales y ampliamente aceptados, el profesor puede, según sus convicciones, tratar el tema de ciudades en las que se ha implementado la energía solar, el transporte ecológico, plantas de tratamiento de agua, arquitectura bioclimática o ecológica, etc.

Es en este sentido que tratar el tema de las ciudades de Tallín y Amsterdam adquiere sentido. Así, en cuanto a Tallín se ha de señalar que es una ciudad en la que actualmente el transporte colectivo es gratuito y entonces el maestro tendría que estar convencido de que esto es positivo y tendría que describir los detalles y estar informado para contestar las dudas que presenten los alumnos. En cuanto a Amsterdam, el tema puede ser el gran uso de la bicicleta.

Entonces ha de señalarse cuántas bicicletas hay por persona, cómo son los estacionamientos, los sistemas que hay de préstamo de bicicletas y cómo son las vialidades.

Ahora bien, es necesario que la enseñanza de estos temas desemboque en un aprendizaje determinado en el plan de estudios de Secundaria, toda vez que en cuanto tal estos temas no aparecen. Aquí es importante la capacidad del maestro o maestra para asociar el tema de una iniciativa urbanística apegada a ideales y un tema del plan de estudios.

- **2.3.11 Los Pueblos- hospital de Vasco de Quiroga como utopía de la ciudad.**

Un tema que se ha tratado durante la experiencia docente es el de la descripción somera de los pueblos-hospital ideados por Vasco de Quiroga. Este tema ha sido tratado en el tercer grado a propósito de la materia de Historia de México para brindar al estudiante alguna narración sobre la situación social posterior a la conquista de México-Tenochtitlan. Considero que contar la historia y obra de Vasco de Quiroga, Bartolomé de las Casas o algún otro idealista, resulta importante para dotar de ideales al estudiante de tercer grado (ya se ha abordado antes la importancia de esto).

Ahora bien, en cuanto a la enseñanza del urbanismo y la ciudad, el abordaje de la vida de Vasco de Quiroga resulta sumamente interesante ya que justo su obra es de carácter urbanístico en cierto sentido. Sobre esto puede describirse cómo se planteaba en estos pueblos-hospital la “propiedad” de la tierra y en general todas las ideas planteadas respecto al urbanismo y la ciudad.

## III CONCLUSIÓN

Derivado de la experiencia docente y las concepciones teóricas sobre urbanismo del autor, se han obtenido conclusiones en tres sentidos: 1) conclusiones en el sentido de la inclusión del urbanismo en el plan de estudios de secundaria; 2) conclusiones respecto a los apoyos pedagógicos externos a las escuelas y que son útiles a la enseñanza del urbanismo en Secundaria; y 3) conclusiones respecto a las cualidades pedagógicas de la ciudad.

### **3.1 Conclusiones relativas a la inclusión del urbanismo en el plan de estudios de secundaria.**

Como se ha indicado anteriormente, en el programa de estudios de Secundaria no está incluido el estudio del urbanismo como una materia y tampoco está indicado de manera explícita como un tema a desarrollar. Así mismo, también ya se ha indicado que en la presente tesis se expone sobre una experiencia docente en el nivel secundaria, pero, más aún, poniendo de relieve o identificando los elementos que se relacionan con la enseñanza-aprendizaje del urbanismo y la ciudad. Por lo anterior, se señala como una conclusión lo siguiente: es viable y muy importante la inclusión del tema del urbanismo y la ciudad en el programa de estudio de Secundaria; no necesariamente como una materia, pero sí como temas de las diversas materias.

La inclusión del tema del urbanismo y la ciudad en el programa de estudio de Secundaria es viable porque como se demostró durante la experiencia docente, aun cuando no se incluye actualmente, puede abordarse ese tema de forma transversal con otros temas. En este sentido, la inclusión de este tema en el programa de estudios no implicaría necesariamente un aumento del tiempo destinado al estudio del currículo de Secundaria ni tampoco una disminución en el tiempo de otros temas, sino, simplemente, requeriría una planeación adecuada para su tratamiento transversal.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Esto es importante porque como lo ha señalado Lozano (2010, p. 84) a partir de retomar otros autores, “[...] uno de los elementos que permite entender la situación problemática de la secundaria tiene que ver con el currículo de la misma, el cual se caracteriza por una sobrecarga de materias y trabajo para los alumnos y profesores. Con una lógica de darles a los alumnos conocimientos sobre un poco de todo, se ha promovido el enciclopedismo.”

A su vez, la inclusión del tema del urbanismo y la ciudad en el programa de estudio de Secundaria se considera que es importante en la medida que dota al estudiante de elementos necesarios para entender y pensar algo (la ciudad) con lo que está en contacto todo el tiempo y sobre lo cual puede influir. En el capítulo II se han identificado algunas de las enseñanzas sobre urbanismo que se pueden ofrecer a los estudiantes de Secundaria; también en virtud de esas enseñanzas es que se concluye que hay una suma importancia de incluir el tema del urbanismo y la ciudad en el programa de estudios de Secundaria.

Anteriormente hemos visto que 1) el plan de estudios de la ciudad y el urbanismo es trascendente y propicio en el nivel de Secundaria; también que 2) hay conocimientos que corresponden a determinada edad, así como cierto tipo de intereses también según la edad. Además, hemos mostrado ejemplos de qué conocimientos de urbanismo y la ciudad pueden incluirse en las clases.

Aunque la relación del ser humano con la ciudad es algo presente en todo momento y es de suma importancia abordar en el nivel Secundaria, hay otras materias o temas que el púber debe conocer con la misma importancia: música, artes, cuerpo, historia, lengua materna y extranjera, ciencias y matemáticas, etc. Además, estas materias se contempla estudiarse en todo un año escolar, por lo cual no es tan fácil y tampoco consideramos necesario que el estudio del urbanismo y la ciudad sea una materia. Eso sí, debe ser un tema.

La inclusión de la enseñanza del urbanismo y la ciudad en el nivel Secundaria es algo que ya también se ha pensado explícitamente en España. Incluso, al igual que en la presente tesis, en aquel caso también se ha reflexionado sobre en qué materias del programa de estudios se puede incluir el estudio de la ciudad y el urbanismo (algo que en esta tesis más adelante se aborda). Al respecto, un texto en España dice lo siguiente:

“(…) a la hora de analizar la inclusión de la ciudad en el sistema educativo, observando el currículo oficial que establece la actual Ley Orgánica de Educación para la educación secundaria se podrían identificar como materias directamente relacionadas con el objeto de investigación las siguientes:

Ciencias sociales, Geografía e Historia: puesto que la ciudad constituye uno de los bloques de contenidos propio de la materia.

[…]

Educación plástica y visual (…)

Además, de manera más indirecta, podríamos relacionar el estudio de la ciudad con la materia de Educación para la Ciudadanía, atendiendo a la convivencia como dimensión propia del entorno urbano, o con las matemáticas, en relación a la dimensión geométrica, de escala y proporciones.” (Ortiz de Zárate, 2014, p. 7)

Ahora bien, aunque desde el tipo de pedagogía adoptada por el autor se privilegia el abordaje de los temas a través de la vivencia y el arte, obviamente en un plan de estudios no puede plantearse la metodología de enseñanza ni actividades específicas sino solamente el tema<sup>6</sup>. De igual manera, los principios urbanísticos que aquí se han planteado son enseñados a través de los temas tratados, son principios que se consideran importantes en virtud de una concepción teórica del urbanismo del autor de esta tesis. Y, por supuesto, tampoco puede plantearse en un plan de estudios una enseñanza de una concepción muy específica de la ciudad y el urbanismo.

Así pues, el plan de estudios no puede diseñarse para enseñar 1) con determinado método, ni para 2) transmitir ideas tan específicas sobre urbanismo. Sobre este segundo punto señalamos que el plan de estudios propuesto a continuación no pretende transmitir exactamente las enseñanzas que en el capítulo anterior se han mencionado (por ejemplo de la construcción del espacio como fundamento urbanístico cuando se aborda Petra, o la enseñanza de los sistemas urbanos jerarquizados cuando se habla de Astaná). Y no se pretende diseñar el plan de estudios para transmitir exactamente estas enseñanzas porque, insistimos, aquellas enseñanzas sobre urbanismo son una concepción teórica muy específica que obviamente no tendría por qué ser compartida por todos los profesores de Secundaria.

Por lo anterior, los temas sobre urbanismo y ciudad propuestos para incluirse en la enseñanza de secundaria no deben ser establecidos en su forma abstracta (los principios urbanísticos de la “naturaleza como totalidad habitable”, “la edificación desmontable”, “los sistemas urbanos jerarquizados”, etc.) sino que deben abordarse “ejemplos concretos” en los que se describan algunas ciudades o proyectos urbanísticos.

---

<sup>6</sup> “La pedagogía nunca puede ser tratada como un conjunto fijo de principios y prácticas que pueden aplicarse indiscriminadamente a una variedad de sitios pedagógicos.” (Giroux, 2016, p. 11)

A su vez, en virtud de que el tema del urbanismo abarca al mismo tiempo diversas materias del programa de estudios, y además, no podría agregarse la enseñanza del urbanismo y la ciudad sin menguar el tiempo dedicado a otros temas, “Es indudable, por tanto, que el aprendizaje del entorno urbano requiere de una acción transversal a las diferentes materias incluidas en el sistema educativo.” (Ortiz de Zárate, 2014 p.7)

Ahora bien, como ya se ha argumentado, en el programa de estudios en el cual se incluyera el tema del urbanismo y la ciudad, no ha de planearse el abordaje del tema del urbanismo y la ciudad de manera conceptual sino, más bien, mediante descripciones y la dotación de “imágenes” formadas mediante narraciones, cuentos, etc. En este sentido, se concluye que el programa de estudios ha de indicar de forma sencilla el sentido de algunas descripciones sobre urbanismo, para que, a partir de dicha indicación, el maestro seleccione necesariamente un ejemplo (o ejemplos) concreto de la ciudad que considere adecuado describir.

La propuesta de incluir la descripción de algunas ciudades a propósito de un tema de urbanismo pareciera que supone incluir una metodología didáctica en el programa de estudios, lo cual, por supuesto, no es así. Nuestra propuesta no supone eso. De hecho, nuestra propuesta de incluir descripciones de ciudades en el Programa de Estudios es incluso una indicación más general que la indicación que ya existe en el Programa de Estudios de 2011 (SEP, 2011), con el nombre de “Proyecto o estudio de caso”. En todo caso, nuestra propuesta de indicar necesariamente la descripción de algunas ciudades en el Programa de Estudios sería en el sentido de considerar dicha descripción como un “aprendizaje clave”<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> La Secretaría de Educación Pública define *aprendizajes clave* como “un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida.

El logro de aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente. En contraste, hay otros aprendizajes que, aunque contribuyan positivamente al desarrollo de la persona, pueden lograrse con posterioridad a la educación básica o por vías distintas a las escolares.” (SEP 2017, p. 107).

**Temas de urbanismo y ciudad propuestos para incluirse explícitamente en el programa de estudios secundaria.**

Temas sobre urbanismo y ciudad para Primero de Secundaria*
Vida y hábitat de los pigmeos.
La vida en las yurtas y la estepa
Ciudades nuevas. (Astaná)
Shibam, “la Manhattan del desierto”
El arte plasmado en las ciudades. (Tiebelé)
La ciudad de Petra
Ciudades construidas por interés económico. (Kolmanskop, Dubai, Abu Dabi)

Elaboración propia.

\*Temas a desarrollarse resaltando las cualidades exóticas y bellas de los lugares.

Entre paréntesis se indica una posibilidad de abordar el tema señalado.

Temas sobre urbanismo y ciudad para Segundo de Secundaria*
Ciudades con proyectos ecológicos o de eficiencia energética. (Tallín, Ámsterdam, Oyalá, Curitiba, Masdar)
Contrastes entre una y otra ciudad. (Tombuctú y Longyearbyen Singapur y Bucarest)

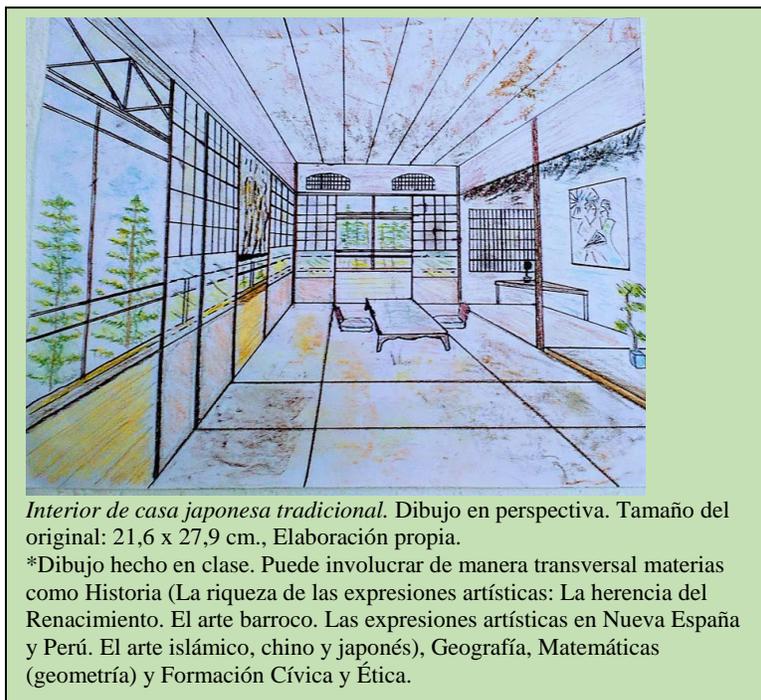
Elaboración propia

\*Temas a desarrollarse resaltando las cualidades ecológicas y los contrastes.

Entre paréntesis se indica una posibilidad de abordar el tema señalado

Temas sobre urbanismo y ciudad para Tercero de secundaria *
Los Pueblos-Hospital, La utopía de Vasco de Quiroga
Arquitectura orgánica (El nido de Quetzalcóatl de Senosiain.)
Descripción física -no teórica- de edificaciones utópicas. (El edificio Narkomfin, el conjunto Residencial Prefeito Mendes de Moraes -Pedregulho-, las höfe vienasas, etc. * <sup>2</sup>
Descripción física urbanística de las reformas urbanas de Haussmann en el París del siglo XIX: El bulevar, los pasajes, los panoramas, las calles rectas, etc. * <sup>3</sup>
Arquitectura bioclimática (Torre Pearl River de Guangzhou. La ciudad Valdespartera en España.)
Elaboración de Maqueta de una ciudad utópica.
Elaboración propia
*Temas a desarrollarse transmitiendo el ideal de la utopía en la ciudad.
Entre paréntesis se indica una posibilidad de abordar el tema señalado
* <sup>2</sup> El edificio Narkomkin se relaciona con el tema de la URSS de historia de Segundo Grado, pero al ser un tema de utopía es mejor abordarse en tercero de Secundaria
* <sup>3</sup> Las reformas urbanísticas de Haussmann se relacionan con la historia de Francia del siglo XIX que se aborda en Segundo Grado. En esta etapa histórica surgen ciertos ideales revolucionarios, por lo cual es un tema que puede abordarse en tercero de Secundaria.

En los tres cuadros anteriores se han listado, de forma enunciativa más no limitativa, los temas de urbanismo y ciudad propuestos a incluirse en el programa de estudios de Secundaria.



**Temas de los Programas de Estudio de Secundaria de geografía 1° grado que son susceptibles de incluir el abordaje de aspectos del urbanismo y la ciudad.**

Temas sintetizados del programa de estudios de Geografía (primer grado) de 2011, en los cuales puede incluirse una temática de urbanismo y de la ciudad.	Ciudades o temas de urbanismo que se pueden abordar a propósito del tema principal.
Diversidad natural, social, cultural, económica del espacio geográfico. (patrimonio histórico)	Las Yurtas, Tiebelé, casas de la tundra (tipi), Shibam, Petra,
Lugar, medio, paisaje, región y territorio.	Tiebelé,
Cartografía. Escalas	
Coordenadas geográficas	
Proyecciones geográficas	
Sistemas de Información Geográfica	Nueva York, Hong Kong, Dubai, Abu Dabi,
Sismicidad y vulcanismo. Placas tectónicas.	
Relieve continental y oceánico.	
Corrientes marinas	

Cuencas hídricas	Se puede tratar sobre un pueblo y su hábitat, ubicado en una de las principales cuencas del mundo. Ejemplo: El pueblo Pigmeo.
Tipos de clima. Temperatura y precipitación.	Ciudades de Tombuctú y Longyearbyen
Biodiversidad	Pueblo Pigmeo, Oyalá
Análisis poblacional (demografía)	Cuento de los Sherpas, Astaná.
Medio rural y urbano	Pigmeos, Pueblos de las estepas (la yurta). Nueva York, Hong Kong, Dubai, Abu Dabi, San Petersburgo, Beijing.
Pobreza, desnutrición y hambre	Nairobi, Lagos
Migración	Astaná, Dubaí, Bruselas
Diversidad cultural	Tombuctú, El Cairo, Chipre, Ámsterdam, Estambul, Budapest, Bucarest, Daca, Bangkok
La homogenización cultural	Dubaí, Nueva York, Londres.
• Distribución de espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en el mundo	
Distribución de los principales yacimientos de recursos minerales y energéticos en el mundo.	Dubaí, Astaná,
Distribución de los principales espacios industriales en el mundo y en México.	
El comercio y las redes de transporte en el mundo y en México. Organismos económicos.	Kolmanskop
Turismo	Marruecos
El Índice de Desarrollo Humano. Desigualdad socioeconómica en el mundo y en México	Oslo, Estocolmo, Helsinki
Calidad de vida y sustentabilidad	Oyalá
Desarrollo sustentable	Oyalá, Tallin
Áreas Naturales Protegidas en el mundo y en México.	Oyalá
Riesgos geológicos, hidrometeorológicos, químicos y sanitarios, entre otros, en el mundo y en México.	Astaná, Prípiat,
Prevención de desastres.	Tokio
Acciones básicas para la prevención de desastres en el medio local.	

Elaboración propia con base en Secretaría de Educación Pública. PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011.

**Temas de los Programas de Estudio de Secundaria de Historia 2° grado que son susceptibles de incluir el abordaje de aspectos del urbanismo y la ciudad.**

Algunos temas del programa de estudios de Historia (segundo grado), 2011, en los cuales puede incluirse una temática de urbanismo y de la ciudad.	Ciudades y temas de urbanismo que se pueden abordar a propósito del tema principal.
Antecedentes: Las civilizaciones de la Antigüedad en América, Europa, Asia y África, y de la Edad Media al inicio del mundo moderno.	Descripción de la ciudad de Babilonia y sus jardines colgantes. Damasco, Bagdad. Resaltar la belleza y la búsqueda de la vida comfortable en esas ciudades.
El contexto de Asia y Europa: El imperio otomano, el imperio mogol y China. El surgimiento de la burguesía. Las rutas comerciales entre Europa y Asia	Ciudad Yazd, Samarkanda, Estambul, monumento Taj Majal. Descripción básica de la arquitectura.
El fin del orden medieval y las sociedades del Antiguo Régimen: La formación de las monarquías nacionales. Las ciudades-Estado europeas.	Milán, Florencia, Génova, Brujas, Venecia. Resaltar belleza
La riqueza de las expresiones artísticas: La herencia del Renacimiento. El arte barroco. Las expresiones artísticas en Nueva España y Perú. El arte islámico, chino y japonés	Edificios barrocos. Madrazas. Casas chinas y japonesas. (véase dibujo <i>interior de casa japonesa tradicional</i> )
Mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX Ubicación temporal y espacial de transformaciones en la industria, revoluciones y la difusión del liberalismo.	Ciudades industriales del siglo XVIII en Inglaterra: Manchester. El cambio de vida, del taller a la fábrica. Descripción de la fábrica como novedad espacial-urbanística-arquitectónica.
Cultura e identidad: Sociedad y cultura del neoclásico al romanticismo. El método científico. La difusión de las ideas y de la crítica: Periódicos, revistas y espacios públicos. La secularización de la educación y las nuevas profesiones	La ciudad de París. La reforma urbana de Haussmann.
De mediados del siglo XIX a 1920 Industrialización e imperialismo: Nuevas fuentes de energía y transformaciones en la industria y comunicaciones. Hegemonía británica y la confrontación de intereses imperialistas en Asia, África y Oceanía. La modernización de Japón. El capital financiero.	Los medios de comunicación y el urbanismo. El telégrafo, la bicicleta, el dirigible, el teléfono y la electricidad,
1920-1960 El mundo entre las grandes guerras: Debilitamiento del poderío europeo y presencia de Estados Unidos. La gran	El Proyecto del Edificio Narkomfin y las Höfe vienesas. <b>(utopías socialistas de la ciudad. Colectivización, emancipación de la mujer)</b>

depresión. Socialismo, nazismo y fascismo. Estado de bienestar	
Transformaciones demográficas y urbanas: Desigualdad social y pobreza en el mundo. Salud, crecimiento de la población y migración. La aparición de las metrópolis y los problemas ambientales.	Las autopistas y los rascacielos. Nueva York, Tokio, Sao Paulo, Ciudad de México.

Elaboración propia con base en Secretaría de Educación Pública (2011), Programa de estudios

**Temas de los Programas de Estudio de Secundaria de historia 3° grado que son susceptibles de incluir el abordaje de aspectos del urbanismo y la ciudad.**

Algunos temas del programa de estudios de Historia (tercer grado), 2011, en los cuales puede incluirse una temática de urbanismo y de la ciudad.	Ciudades o temas de urbanismo que se pueden abordar a propósito del tema principal.
El mundo prehispánico: Sus zonas culturales y sus horizontes. La cosmovisión mesoamericana. Economía, estructura social y vida cotidiana en el Posclásico. La Triple Alianza y los señoríos independientes	Ciudades mesoamericanas: Monte Albán, Teotihuacán, Tula, Chichen Itzá, Tenochtitlán.
Conquista y expediciones españolas: Las expediciones españolas y la conquista de Tenochtitlan. Otras campañas y expediciones. El surgimiento de Nueva España. Las mercedes reales, el tributo y las encomiendas. La evangelización y la fundación de nuevas ciudades.	<b>Los pueblos-hospital de Vasco de Quiroga</b>
Los años formativos: La transformación del paisaje: ganadería, minería y nuevos cultivos. Inmigración española, asiática y africana. La creación de la universidad y la Casa de Moneda.	Transformación del paisaje. Construcción de ciudades.
Arte y cultura temprana: El mestizaje cultural. Expresiones artísticas novohispanas. El desarrollo urbano.	Desarrollo urbano novohispano

Elaboración propia con datos de Secretaría de Educación Pública, programa de estudios 2011, para secundaria, guía para el maestro, historia (tercer grado)

**Temas de los Programas de Estudio de Secundaria de Formación Cívica y Ética 2° grado, que son susceptibles de incluir el abordaje de aspectos del urbanismo y la ciudad.**

Algunos temas del programa de estudios de Formación Cívica y Ética (segundo grado) 2011, en los cuales puede incluirse una temática de urbanismo y de la ciudad.	Ciudades o temas de urbanismo que se pueden abordar a propósito del tema principal.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Las reglas y normas en diversos ámbitos de la vida de los adolescentes. Disciplina y figuras de autoridad en diferentes espacios. Capacidad para participar en la definición y modificación de acuerdos y normas. Compromisos y responsabilidades en los espacios privados y públicos</li> </ul>	Diversas ciudades
Distinción de diversos tipos de normas en la vida diaria. Obligaciones y normas externas e internas al individuo. La importancia de las reglas y las normas en la organización de la vida social.	Diversas ciudades

Elaboración propia con los datos de Secretaría de Educación Pública

**Temas de los Programas de Estudio de Secundaria de Formación Cívica y Ética, 3° grado, que son susceptibles de incluir el abordaje de aspectos del urbanismo y la ciudad.**

Algunos temas del programa de estudios de Formación Cívica y Ética (tercer grado) 2011, en los cuales puede incluirse una temática de urbanismo y de la ciudad.	Ciudades o temas de urbanismo que se pueden abordar a propósito del tema principal.
Asuntos privados de carácter público: salud integral, educación, ejercicio de la sexualidad, adicciones, <u>el derecho a la privacidad</u> y bienestar socioafectivo	Historias de la transformación arquitectónica en la disposición de los cuartos de la vivienda; transformación que significó un mayor grado de privacidad.
Repercusiones del desarrollo social en la vida personal. Recursos y condiciones para crecer, aprender y desarrollarse en el entorno. Identificación de desafíos para el desarrollo y el bienestar colectivo: justicia, libertad, igualdad, equidad, solidaridad, cooperación, inclusión y sustentabilidad	La ciudad como fundamento del bienestar colectivo.

Elaboración propia con base en Secretaría de Educación Pública

### 3.1.1 Inclusión del tema de la utopía de la ciudad en el Plan de estudios.

Anteriormente hemos señalado que existe la necesidad de que a los estudiantes de 3° de Secundaria se les dote del ideal de procurar la utopía. También hemos descrito la experiencia docente en este sentido. En virtud de lo anterior, se concluye que es imprescindible transmitir el ideal de la utopía de la ciudad a los alumnos de 3° de Secundaria, lo cual puede realizarse en forma transversal en las clases de los temas identificados en los cuadros anteriores.

Ya se ha argumentado sobre la necesidad de que al estudiante de 3ro de secundaria le sea transmitida la sensación de tener ideales, el impulso de los ideales<sup>8</sup>. No a modo de adoctrinamiento en una determinada corriente de pensamiento sino, más bien a modo de que el alumno experimente la sensación de que el profesor o profesora posee ideales elevados y de que el alumno se identifique con la necesidad de poseer ideales. Aunque las corrientes de pensamiento o las ideas de que se trate deben, por supuesto, apegarse lo mejor posible a valores universales y no ser tan cuestionables, después de todo esas ideas no necesariamente quedan establecidas para siempre en el alumno, obviamente<sup>9</sup>.

Se propone que, procurando resaltar el ideal de construir una ciudad utópica, en el plan de historia de México de 3° de secundaria también se establezcan **explícitamente** los siguientes temas:

La descripción física o urbanística mínimo de Teotihuacán, Tula, Chichen Itzá, Tenochtitlán; así como Palenque, Monte Albán, Tulum, etc. Esto se puede plantear de forma transversal con temas de Español. Además,

- Las intervenciones urbanísticas de Netzahualcoyotl
- Los Pueblos-Hospital proyectados por Vasco de Quiroga.

---

<sup>8</sup> “Mucho más que un método de enseñanza, la pedagogía es una práctica moral y política que participa activamente no sólo en la producción de conocimientos, habilidades y valores sino también en la construcción de identidades, formas de identificación y formas de acción individual y social” (Giroux, 2016, p. 8)

<sup>9</sup> Por supuesto que en esta tesis asumimos como principio el hecho de que “La noción de una educación neutra [...] constituye un oxímoron. La educación y la pedagogía no existen fuera de las relaciones de poder, los valores y la política.” (Giroux, 2016, p. 11)

Por otra parte, aunque la materia de Historia Universal se contempla en 2º de Secundaria, materia en la que se incluyen temas en los cuales se expresan ideales elevados como en la Revolución Francesa, las Revoluciones de 1848, la Revolución Rusa, la Guerra Civil Española, la lucha por los Derechos Civiles en Estados Unidos; la Revolución Cubana; la Guerra de Vietnam, etc., Y a la vez también se tratan temas que afectan la sensibilidad de los alumnos como la Primera Guerra Mundial, El Nazismo, El Stalinismo, el Fascismo, la Segunda Guerra Mundial (especialmente); las guerras de Corea, de Vietnam, del Golfo; así como la Guerra Fría.

---

Se concluye entonces que, dado que hay temas que involucran ideales y temas en los que son susceptibles los alumnos, entonces gran parte de la materia de historia universal se debe dar en 3º de Secundaria.

Lo anterior tiene importancia respecto a nuestras conclusiones de urbanismo ya que temas como El edificio Narkomfin, las höfe vienasas, son temas que pueden darse a propósito de Historia Universal. No obstante, estos temas de utopía histórica también pueden abordarse en la materia de Español o en Formación Cívica y Ética de tercero de secundaria.

### **3.1.2 Inclusión explícita en el Plan de Estudios de 3º de la actividad de construir una maqueta de una ciudad utópica.**

Ya que hemos establecido como conclusión que es imprescindible la transmisión del ideal de la utopía de la ciudad, sostenemos, que una actividad en este sentido consiste en la realización de una maqueta sobre una ciudad utópica. El argumento de esta conclusión se explica a continuación.

En un texto español titulado *La maqueta como recurso educativo para una didáctica del entorno urbano en la educación Secundaria obligatoria*<sup>10</sup>, su autora hace una argumentación

---

<sup>10</sup> “Considerando esta investigación como un planteamiento inicial de lo que podría ser la inclusión de una didáctica del Urbanismo en la Educación Secundaria Obligatoria, ha adquirido relevancia para este trabajo la necesidad de establecer un marco teórico sobre el que fundamentar la propuesta práctica que se desarrolla al final. Por ello, dada la escasa bibliografía publicada sobre el tema, se ha llevado a cabo una investigación exclusivamente teórica, que permita una aproximación y ubicación inicial del problema planteado. Dado que se ha considerado difícil de tratar éste empíricamente, precisamente por la falta de experiencias reales e investigación, en contraposición se ha querido profundizar en la investigación bibliográfica” (Ortiz de Zárate, 2014, p. 5)

teórica sobre la pertinencia de la realización de una maqueta para enseñar sobre ciudad y urbanismo. Allí la autora señala que

“(…) se consideran dos aspectos como aportaciones más obvias del uso de las maquetas. Por un lado, la posibilidad de explorar el objeto real que simulan de un modo más próximo a lo que permiten otros medios. Y por otro lado, su construcción como forma de “aprender haciendo”. (Ortiz de Zárate, 2014, p. 5)

Pero además de estos dos aspectos, la realización de la maqueta es una adecuada estrategia didáctica en Secundaria porque

“Teniendo en cuenta que la enseñanza directa de conceptos no es eficaz, la maqueta, [...], resulta un material adecuado a la hora de enlazar conceptos con contenidos concretos, puesto que constituye una representación física y tridimensional.” (Ortiz de Zárate, 2014, p. 20).

Coincidiendo en general con la autora, en la presente tesis se sostiene también que la realización de la maqueta implica experiencias y elementos para un mejor entendimiento de conceptos abstractos. En este sentido, la actividad de la realización de la maqueta debe planearse y ser guiada, de modo que el profesor o profesora sugiera la inclusión de elementos en la maqueta apegados a valores ecológicos o sociales “generalmente aceptados” (celdas solares, tratamiento de agua) y a la vez rechace elementos claramente triviales o contrarios a la ética (campos de concentración, edificios en forma de alguna cosa antiestética). Todo esto, sin embargo, procurando el papel *activo* innovador del estudiante. Esto es importante señalarlo porque, como escribe la autora referida anteriormente,

“Una interpretación errónea de este principio puede conducir al ‘activismo’, entendido éste como una metodología basada en la mera actividad del alumno, en el que el objetivo se acerca más al entretenimiento de éste que al desarrollo de su aprendizaje. Uno de los objetivos de este trabajo es precisamente proponer actividades basadas en el uso de maquetas fundamentalmente en razonamientos que permitan generar un aprendizaje significativo.

De todas formas, de momento, puede decirse que el uso de maquetas o modelos físicos como recursos educativos, ofrece la posibilidad de generar una actividad activa, bien en el proceso de su construcción, bien a través de la exploración y manipulación activa de un modelo ya acabado que represente un objeto real.

Por otro lado, frente a otros recursos materiales puede favorecer la motivación del alumnado, (...)” (Ortiz de Zárate, 2014, p. 19).

Ahora bien, la autora referida ha señalado la pertinencia didáctica de realizar una maqueta en Secundaria para aprender sobre la ciudad. En nuestro caso, hemos obtenido como conclusión sólo una parte de lo que la autora ha argumentado. Aquí se concluye que como parte de la formación en ideales y en la utopía de la ciudad, los alumnos de 3º es recomendable que realicen una maqueta de una ciudad utópica. En esta maqueta se procuraría que se colocaran paneles solares, aerogeneradores, calentadores solares de agua, plantas de tratamiento de agua, jardines, medios de transporte colectivo, quizá ausencia total de vehículos particulares, quizá viviendas colectivas, murales, edificios bioclimáticos, edificios con arquitectura orgánica, etc.

Pero sería deseable que los alumnos no sólo representaran en su maqueta los equipamientos que ya se han inventado, como son los tipos de equipamientos anteriormente mencionados; sino que idearan y representaran equipamientos para atender la diversidad de necesidades humanas. Es decir, equipamientos o edificaciones para el cuidado de los niños pequeños, para la enseñanza de la historia, para los invidentes, para quienes andan en sillas de ruedas, para los ancianos, para cocinar. Es decir, que los alumnos se planteen situaciones y necesidades que se tengan que satisfacer con una determinada configuración urbanística.

Reflexionar sobre lo anterior no supone pensamiento demasiado abstracto ni conocimientos elevados, simplemente imaginación. No se pretende que la enseñanza sea la de concebir determinada configuración urbanística para satisfacer una necesidad dada sino, más bien, la enseñanza que el estudiante tendría, sería comprender en general que mediante la configuración urbanística se satisfacen necesidades humanas de muchas formas.

Por otra parte, la maqueta puede construirse reusando material que se desecha actualmente en la vida cotidiana: cartón, empaques, envases, embalajes, residuos, etc. Sería deseable que la maqueta tenga unas dimensiones considerables, lo cual supondría un reto para la escuela sobre cómo almacenarlas (en caso que así se requiriera).

### **3.2 Conclusiones respecto a los apoyos externos para la enseñanza del urbanismo y la ciudad en Secundaria.**

Hemos indicado algunas propuestas a modo de conclusiones respecto del Programa de Estudios, es decir, sobre acciones en la dinámica interna de las escuelas. Ahora bien, es claro que hay condiciones externas a las escuelas que influyen en gran medida en la labor de enseñanza-aprendizaje. Es en este sentido que a continuación se presentan dos conclusiones.

En primer lugar, se concluye que existe la necesidad de dotar a la labor educativa sobre urbanismo de material pedagógico novedoso, consistente principalmente de invención de cuentos sobre ciudades y poblados del mundo, elaboración de libros descriptivos sobre ciudades del mundo, documentales sobre la infraestructura de las ciudades del mundo, invención de poemas sobre las ciudades en el mundo, etc. En segundo lugar, se requiere incentivar, planificar y regular las intervenciones urbanísticas-artísticas de los estudiantes en la ciudad.

#### **3.2.1 El apoyo a la literatura sobre la ciudad: invención de cuentos, novelas y poemas, textos de divulgación.**

En el capítulo II hemos descrito nuestra experiencia docente en el tratamiento de temáticas de urbanismo y ciudad a propósito de otros temas principales. Se trata de temáticas para las cuales se tuvo que recurrir a investigaciones en fuentes diversas y dispersas; fuentes que además no resultaron suficientes. Como sea, no existe – o se desconoce- una fuente en la que se reúnan poemas sobre diversas ciudades; se necesitan fuentes que compilen descripciones detalladas sobre las ciudades, tanto para el maestro como para los alumnos de cada grado de Secundaria. Tampoco existe una colección de cuentos sobre las ciudades y que además esté pensada para cada grado de Secundaria. El autor tuvo que adaptar el cuento de Velas Rojas de Alexander Grin, o novelas como la de Noches Blancas de Fiódor Dostoyevski, y en un caso especial, inventar un cuento<sup>11</sup> para explicar un tema que tras dos clases continuaba sin ser bien recibido por los alumnos. Por lo anterior, se concluye que se requiere apoyos (que serían apoyos externos a la escuela) para la invención de cuentos, poemas, descripciones y

---

<sup>11</sup> Véase anexo

textos en general sobre ciudades y temas de urbanismo. Se trata de apoyos externos necesarios en virtud de que el profesor o profesora no tendría tiempo para inventar cuentos, poemas o investigar sobre las ciudades, además de que, para escribir cuentos o poesía, investigar y escribir libros, se requiere un talento y profesión especial.

En la experiencia docente del autor de esta tesis se percibió que se requiere de muchísima literatura sobre las ciudades, y la cual esté dirigida y pensada exclusivamente para los alumnos de secundaria en cada grado, es decir, cierta literatura para los de primero, otra para los de segundo y otra para los de tercero. La diferencia entre los intereses y necesidades de los alumnos de 1° y 2° de Secundaria no debe compararse o entenderse por ejemplo con la diferencia en intereses y necesidades entre una persona de 25 y 26 años o entre una persona de 45 y 46 años.

Aunque la diferencia es solamente de un año, o un ciclo escolar, entre los alumnos de 1° y 2° o entre los de 2° y 3° , la diferencia de intereses y necesidades intelectuales es enorme y definitivamente mucho mayor que la diferencia entre otras etapas de la vida (por ejemplo entre personas de 45 y 46 años). No basta con establecer que determinada literatura es para el público juvenil o adolescente, aunque por supuesto hay literatura para ese sector en general.

Se propone entonces a modo de conclusión lo siguiente:

Que se necesitan libros para primero de secundaria que describan ciudades o poblados exóticos como los de África, Asia o Europa del este. También se requiere recopilar o inventar cuentos y leyendas para primero de secundaria que estén ambientados en ciudades fascinantes o poblados exóticos.

Para el segundo grado se requieren especialmente poemas sobre las ciudades y poblados del mundo. Los libros para este grado han de describir especialmente las actividades económicas de lugares extraños, pero esta descripción no debe ser a modo de números y conceptos demasiado abstractos o imprecisos como el PIB<sup>12</sup>. Más bien, los alumnos necesitan conocer

---

<sup>12</sup> El plan de estudios de geografía de Secundaria establece la enseñanza de un concepto un tanto abstracto y fundamentalmente impreciso o vago. Se trata del término Producto Interno Bruto, PIB. El PIB se define en forma sencilla como el valor monetario de bienes y servicios en un año dado. No es difícil que los estudiantes de secundaria “comprendan” esta simple idea, lo que es difícil es que les interese o que necesiten saberlo. En verdad la utilidad de “comprender” ese término radica en que así se podrían entender muchas referencias que comúnmente hacen los gobiernos y los medios de

qué es lo que producen en determinado lugar, cómo es que se produce, cómo es que se organiza la vida en torno a esa actividad. Por ejemplo, conocer que en determinado lugar de México se siembra maíz, y cuánto tarda en crecer, cómo se siembra y se labora en su cultivo, cómo se cosecha, cómo es la planta, si la planta da 1, 2 o 3 elotes o cuántos, qué es el zacate, cómo se obtienen las hojas para los tamales, cómo se hacen las tortillas o la masa de los tamales, etc.

Este tipo de información como la mencionada anteriormente sobre el maíz, la cual es relativamente conocida por muchos mexicanos, es el tipo de información que, sobre las diversas actividades productivas, el alumno de segundo de secundaria debe poder obtener en libros, revistas o incluso documentales.

Ahora bien, la información sobre la vida económica de un lugar (es decir sobre el vínculo entre el ser humano y la naturaleza) no es algo que tenga importancia para el urbanismo sólo por existir una determinada relación entre esa vida económica y las cualidades urbanísticas de la ciudad, más bien, de hecho, la actividad económica como se ha entendido aquí, determina de manera muy profunda a la ciudad, y en estricto sentido la construcción de la ciudad es una parte fundamental de la actividad económica.

Así entonces, el tema del urbanismo y la ciudad no es sólo algo que se pueda relacionar con la actividad económica, sino que es algo que se puede tratar en sí al tratar justamente el tema de la actividad económica. O sea, cuando se trata sobre lugares en donde se produce madera se puede abordar el hecho de que las casas o edificios estén contruidos con madera; o cuando se trata el tema de un lugar en donde la actividad económica gira en torno a un río, se puede

---

comunicación. Sin embargo, se trata de un término que no identifica una realidad clara; es decir, el dato de que el PIB de México es de, digamos 20 billones de pesos no es una realidad clara pues el dinero no es una cosa o una medida en sí mismo. El dato de 20 billones de pesos es muy diferente a decir 20 kg, 50 km o 200 metros cúbicos. Estas últimas medidas dan cuenta de una realidad claramente. En el caso del PIB es diferente, se trata de un dato subordinado al valor nominal de la moneda o a los precios. La misma realidad en la producción de bienes y servicios de un periodo a otro puede arrojar dos datos distintos dependiendo del valor nominal de la moneda o los precios. Así pues, el término PIB no indica una realidad clara, y para dotar de mayor claridad a ese término se han creado otros términos adicionales que supondrían una complicación explicarse a los alumnos de secundaria.

Explicado de otro modo, el término PIB es un término conceptualmente impreciso o vago en el sentido de que indica una cantidad monetaria del total de los bienes y servicios, pero ese total es conformado de un modo que en la realidad refleja algo impreciso o vago. Es decir, el hecho de que por ejemplo una "obra de arte" valga digamos 5,000 veces más que un equipo médico es algo que no deriva de la materialidad de cada cosa en sí, sino de algo más. Así entonces, al no derivar el dato del PIB de la materialidad de las cosas hace que no signifique en verdad nada realmente.

Por lo anterior, considero que no es adecuado que a los alumnos de secundaria se les enseñe el término de PIB en virtud de que no es algo que requieran entender sino quizá (en tanto siga siendo popular en las referencias económicas y en los medios de comunicación) hasta los 18 años (cuando formalmente se convierten en ciudadanos).

abordar justamente el tema de una configuración urbana en la que el río sea una vialidad; o cómo la actividad económica del pastoreo nómada supone una configuración de la vivienda desmontable. Por lo anterior, se concluye también que se requiere que los libros - especialmente para 2º- sobre las actividades económicas de las ciudades, incluyan la descripción de la ciudad y cómo esta se configura en virtud de determinada actividad económica o condiciones naturales.

En cuanto al material pedagógico de 3º, se requieren novelas sobre utopía de la ciudad como la de *Noticias de ninguna parte* de William Morris. Libros que describan a detalle los proyectos utópicos urbanísticos. Se requiere también que se creen materiales diversos que sean útiles para construir las maquetas. No basta, por ejemplo, sólo con un material para representar alguna simple pared, sino que se requiere material para representar en la maqueta construcciones con un domo geodésico o edificaciones de arquitectura orgánica. Es decir, los materiales deben permitir la innovación al hacer la representación de la ciudad en una maqueta.

### **3.2.2 Intervenciones urbanísticas-artísticas de los estudiantes de Secundaria en la ciudad.**

En la exposición de esta tesis hemos mencionado que durante la experiencia docente del autor de esta tesis se ha procurado que las actividades didácticas sean artísticas. Por su parte, también hemos señalado la importancia de una enseñanza en la que se privilegie la experiencia y no se transmita solamente el conocimiento de forma intelectual. Además, el tema de esta tesis es la enseñanza-aprendizaje de la ciudad. Por todo lo anterior, se concluye que es necesario y viable que los alumnos de Secundaria intervengan artísticamente en la ciudad, en particular en paredes exteriores con murales o mosaicos; en el mobiliario urbano y en jardinería.

Se ha dicho anteriormente que se requiere incentivar, planificar y regular las intervenciones urbanísticas-artísticas de los estudiantes en la ciudad. Esto es así porque la expresión artística de los estudiantes no puede restringirse a los cuadernos, las hojas o elementos pequeños que quepan en la mochila o el salón de clases.

Los estudiantes de secundaria tienen el potencial para poder intervenir con ayuda de un artista profesional los elementos urbanísticos de la ciudad. Pueden crear, entre otras cosas, mosaicos, murales, pinturas, esculturas y mobiliario urbano, relieves, jardinería. El sector estudiantil es uno de los sectores de la población que dispone de energía, tiempo y talento necesarios para hacer intervenciones urbanísticas de carácter artístico.

Es obvio que la dinámica de intervenir artísticamente elementos de la ciudad es parte de la enseñanza del urbanismo -tema central de esta tesis-; también es claro seguramente que es deseable y sería adecuado pedagógicamente que los alumnos de secundaria intervinieran con sentido artístico los elementos urbanísticos de la ciudad. Por supuesto, hay limitaciones para llevar a cabo una actividad de este tipo, y éstas son de carácter operativo, legales, económicas, urbanas, de seguridad, de tiempo, etc., pero abordar sobre esas limitaciones está fuera del objetivo de esta tesis.

### **3.3 Enseñar la ciudad en la ciudad. El concepto de ciudad-escuela a partir de plantear la ciudad como lugar de la educación formal**

“Parece curioso que los integrantes de nuestra especie deban, en sus primeros años de vida, pasar tanto tiempo en la escuela. Si lo caricaturizáramos un poco, podríamos decir que los seres humanos evolucionaron a lo largo de milenios vagando por las estepas salvajes, revolviendo la basura en busca de alimento, cazando animales, reuniéndose en grupo bajo la figura de un líder dominante, criando familias y, de vez en cuando, haciendo la guerra. Y sin embargo, absolutamente ignorantes de nuestra historia, ahora le otorgamos un gran valor a amontonar alumnos en grupos de veinte o cincuenta en un aula, durante 8 horas diarias, por muchos años, descartando casi toda forma de actividad o contacto físico, desalentando la socialización y reservando las recompensas para aquellos que se puedan quedar absortos leyendo libros o papeles, haciendo pequeños garabatos en hojas con renglones, repitiendo lo que se les dice y, en ocasionales pruebas de “alto nivel”, brindando informaciones precisas a pedido.”

KORNHABER, M. L. *et. al.* (2005 pp. 231-232)

En el primer capítulo se han mencionado algunas experiencias que se han tenido sobre la influencia del medio arquitectónico-urbanístico en la enseñanza. Y la enseñanza de la que se ha tratado aquí es la enseñanza del urbanismo y la ciudad. Reflexionar en conjunto sobre las dos situaciones anteriores significaría reflexionar sobre el hecho de *enseñar-aprender la ciudad en la ciudad* o reflexionar sobre la situación de *enseñar urbanismo en determinadas condiciones urbanísticas*.

En la experiencia docente descrita se han observado múltiples limitaciones del espacio de la escuela para desarrollar las actividades, por ejemplo, instalaciones limitadas en espacio para actividades deportivas; o instalaciones limitadas en espacio para actividades artísticas como la presentación de obras de teatro, el dibujo, la pintura, la música. Lo anterior ha llevado a reflexionar sobre las dimensiones adecuadas para la enseñanza-aprendizaje en el nivel secundaria.

Se pueden establecer dos principios que resultan obvios: 1) que a mayor espacio dedicado a enseñanza-aprendizaje mejoran las condiciones de dicha enseñanza-aprendizaje. 2) que en el aspecto puramente pedagógico no existe ninguna razón para asumir que el principio anterior (a mayor espacio mejores condiciones educativas) tenga un límite. Por lo tanto, la totalidad del espacio de la ciudad es, en términos de espacio, la situación más adecuada -en principio- para desarrollar la enseñanza-aprendizaje.

Ya anteriormente otros autores han reflexionado sobre el aspecto didáctico o pedagógico de la ciudad. Se han creado conceptos como los de “ciudad educadora” y “ciudad-escuela”, se ha reflexionado sobre la ciudad en tanto escuela y en general sobre la relación entre educación y ciudad. En este apartado se abordará sobre estas conceptualizaciones y, a modo de conclusión, se obtendrá un concepto de ciudad-escuela.

A lo largo de esta tesis se ha abordado centralmente sobre la enseñanza del urbanismo y la ciudad, pero la ciudad también es lugar en donde se enseña; es decir, la ciudad en el escenario donde tiene lugar la experiencia educativa<sup>13</sup>. Pero dado que la experiencia es una parte fundamental del proceso de enseñanza, entonces, la ciudad constituye sin duda un lugar en el que por excelencia ocurre la enseñanza de la propia ciudad y el urbanismo.

Que la ciudad es una estructura pedagógica, es decir de la que se aprende es algo que está claro. Lo específico de nuestro planteamiento aquí sostenido es que la escuela debe dejar de

---

<sup>13</sup> Hay tres perspectivas de análisis de la relación entre educación y ciudad. “La primera perspectiva consiste en considerar a la ciudad como contexto de educación (esto es, aprender en la ciudad); la ciudad como medio o vehículo de educación (aprender de la ciudad) será la segunda perspectiva a tratar; y, finalmente, en la tercera parte, tomaremos a la ciudad como contenido educativo (es decir, aprender la ciudad). Se trata de tres dimensiones que son conceptualmente distintas y que separamos sólo por una convención metodológica y expositiva, pero que en realidad se manifiestan de una forma notablemente mezclada. [...] cuando alguien aprende en la ciudad y de la ciudad, aprende simultáneamente la ciudad.” (Trilla 1997, p. 9)

existir tal como es y tal como se conoce, como un espacio limitado en el que se desarrolla la educación formal; y que entonces la ciudad debe convertirse en el lugar de la educación, pero más aún, de la *educación formal*.

Hemos identificado tres concepciones sobre la ciudad como estructura pedagógica. Estas concepciones no están equivocadas, pero significan realidades que, consideramos, no ameritan la asociación ciudad-educación o ciudad-escuela. En primer lugar, está la concepción de 1) la “ciudad educadora” que hace una simple referencia a la administración de la ciudad o el gobierno de la ciudad en virtud de sus acciones a favor de la educación<sup>14</sup>, lo cual no es más que una cuestión de definición de la palabra *ciudad* ajena a la definición utilizada en esta tesis. 2) En segundo lugar está la concepción de lo que podemos llamar “la ciudad educadora del ser humano”, en la cual la ciudad se entiende como poseedora de cualidades que *forman* al ser humano de manera profunda y en múltiples aspectos. 3) Finalmente está la concepción de la ciudad como escuela de educación *no formal*. Estas dos últimas concepciones (la 2 y la 3) se abordan a continuación. Posteriormente se expondrá nuestra concepción de ciudad-escuela.

### I La concepción de “la ciudad educadora” como una ciudad que forma al ser humano de manera profunda y amplia.

La idea que se plantea muchas veces cuando se habla de la ciudad como estructura pedagógica, se refiere a la cualidad de la ciudad para dotar al ser humano de una sensibilidad, algunos conocimientos diversos y ciertas habilidades. Pero en verdad, con esta concepción pedagógica de la ciudad no se está planteando algo con implicaciones prácticas. Es en cierto sentido obvio que la ciudad es un entorno por excelencia de la educación. Esta concepción educativa de la ciudad podría sintetizarse con el enunciado “la ciudad educa al ser humano”; pero sostener esto así simplemente sería insuficiente, sería no decir nada que ya se haya dicho. Por su puesto que esta concepción de la ciudad tiene implicaciones descomunales y muy importantes para ser investigadas, pues supone comprender cómo forma al ser humano cada aspecto de la ciudad (¿qué sensibilidad en el ser humano genera la acera o la calle; qué

---

<sup>14</sup> *Cfr.*, Carta de Ciudades Educadoras, Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, disponible en línea: [www.edcities.org](http://www.edcities.org) [revisado en 20 de marzo de 2019]. [http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS\\_3idiomas.pdf](http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf)

efectos en la salud supone una vida en edificaciones altas o reducidas?, y en general algo así como el proyecto que Walter Benjamin (2009) pretendía con su obra *Los Pasajes de París*; sin embargo, como puede verse, **este tipo de investigaciones desborda a la pedagogía y en virtud de ello ya no puede asumirse que, en dicha concepción de la ciudad, se está vinculando a la ciudad y a la pedagogía**, por ende tampoco sería correcto hacer referencia a términos como “ciudad educadora” o “ciudad escuela”.

La concepción de “la ciudad como escuela” se vislumbra un tanto en un texto titulado justamente “*La escuela como ciudad, la ciudad como escuela*” en el cual el autor pregunta “¿Puede la ciudad como estructura física enseñar algo al futuro ciudadano? ¿Es la vida urbana una escuela? ¿Puede la enseñanza formal aportar algo a la ciudad y a la vida urbana?” (Saldarriaga, 1997, 20). Y a lo que se refiere al autor es justo a enseñanzas diversas como de ciudadanía, aprecio, seguridad, confianza por la ciudad. Y es en este sentido que el autor entiende a la ciudad como escuela pues justo en la ciudad se aprende o puede aprender a vivir la ciudad. El enunciado que puede sintetizar la concepción del autor al entender la ciudad como escuela es el siguiente: en la ciudad se enseña sobre la ciudad y por tanto esto sería hablar de la ciudad como escuela, de la ciudad en tanto escuela.

Otro texto que concibe de este modo la relación entre ciudad y educación se titula justo “La educación y la ciudad”, en este el autor señala que “Ciudad y educación son, pues, dos fenómenos profundamente imbricados. Y la relación es tan fuerte que, incluso, cabría argumentar una línea de reflexión que hiciese del medio urbano no ya únicamente un destacado agente de formación, sino el entorno educativo por excelencia.” (Trilla, 1997, p.8). Y si el medio urbano es el entorno urbano por excelencia es porque “El medio urbano, pues, acoge y entremezcla a las denominadas educación formal, no formal e informal, aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de formación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo casuales.” (Trilla, 1997, p. 10).

## II La ciudad como escuela de educación no formal.

La ciudad como escuela de educación no formal es cuando se concibe a la ciudad como dotada de condiciones para dotar de enseñanza en talleres, cursos o clases fuera de la escuela. Un ejemplo de esto son las acciones en el Barrio-escuela de Nova Iguaçu en Brasil

consistentes en “(...) un conjunto de políticas públicas integradas que elevan la cuestión educativa para más allá de la esfera curricular (...)” (Fessler 2012, p. 55). Ese Barrio-escuela consiste en la realización de actividades artísticas, deportivas y otras, pero fuera de la escuela.

En este sentido, consideramos también que concebir así la relación entre ciudad y educación, y más aún, concebir así los conceptos de Ciudad educadora o Ciudad-escuela es también algo impreciso toda vez que este tipo de “ciudad” no implica ninguna innovación urbanística. La ciudad ya mucho antes suponía el desarrollo de actividades artísticas, deportivas y en general actividades no formales.

### III El concepto de ciudad-escuela: la ciudad como lugar de la enseñanza formal, la eliminación de la escuela.

“[...] La escuela, como dispositivo, no logra la omnidisciplinariedad, pues no es de constante vigilancia, pero su interior le obliga a pugnar por una totalización de los sujetos a quienes provee. Esta totalización tiene que ver con la disminución de variabilidad, con la eliminación de la diversidad, en síntesis, con la uniformación de los estudiantes, la tendencia hacia una unidimensionalidad que extirpa o trata de extirpar la experiencia juvenil, sometiendo a los estudiantes a la crudeza de la exclusividad de la vivencia escolar (...)”

Moreno (2015, p. 13)

Sin negar la importancia de aquella concepción de la ciudad como entorno educativo del ser humano o de las cualidades de la ciudad para la educación no formal; lo que nos interesa en esta tesis es algo más: es la cualidad de la ciudad como entorno educativo del plan de estudios curricular (educación formal), y más aún, la educación formal del estudiante de 12 a 15 años y que en México corresponde al nivel Secundaria.

Paradójicamente, la concepción aquí tratada (la ciudad como entorno educativo del plan de estudios curricular -educación formal- del estudiante de 12 a 15 años), aunque pareciera suponer objetivos o consecuencias más prácticas y no radicales<sup>15</sup> en la vida social respecto de aquella otra concepción (la de la ciudad como entorno educativo del ser humano), sin embargo, como se verá, desemboca en planteamientos de modificaciones sociales de gran radicalidad.

---

<sup>15</sup> Radical: Que afecta a la parte fundamental de una cosa de una manera total o completa

Y es que, cuando desde la perspectiva de las políticas públicas educativas, la ciudad se concibe como un entorno no sólo de la educación informal o no formal sino de la educación formal, entonces sale a relucir el ideal radical de la eliminación de la **escuela como lugar de la enseñanza formal**.<sup>16</sup> Para decirlo claro, concebimos a la escuela como un espacio cerrado y espacialmente muy pequeño en comparación con la totalidad de la ciudad.

Este planteamiento anterior sobre la necesidad de eliminar la **escuela como lugar de la enseñanza formal**, es un planteamiento sobre el que no se argumentará suficientemente en virtud de que supondría una discusión demasiado larga y ajena al objetivo de esta tesis. El autor de esta tesis no conoce planteamientos que con toda claridad convoquen a la eliminación de la escuela como lugar de la enseñanza formal (lo que supone la eliminación de la figura de la Escuela para la enseñanza del plan de estudios de Secundaria). Hay planteamientos como el de Foucault (2009) en donde señala cómo en la estructura urbanística de la escuela hay una expresión del poder político represivo de los cuerpos y mente de los involucrados<sup>17</sup>, pero no parece asumir explícitamente como una necesidad la eliminación de la escuela. Es pues necesario expresar claramente la idea sobre la necesidad de eliminar la escuela como lugar de la enseñanza formal y la sustitución de la escuela por la ciudad como entorno para la educación formal. Es decir, algo que auténticamente podría llamarse *ciudad-escuela*.

Como se ha mencionado, en esta tesis no se pretende argumentar suficientemente sobre la pertinencia o necesidad de eliminar la escuela como escenario de la educación formal y trasladar dicha educación al ámbito de la totalidad de la ciudad. Lo que sucede más bien es que durante la experiencia docente de la que trata esta tesis, se percibió empíricamente cierta necesidad por una enseñanza en la cual se desbordara el limitado espacio de la escuela.

---

<sup>16</sup> La escuela, además de un simple lugar, puede concebirse como “escenario”. En términos de Mastache (2012 p. 35) “El escenario es, pues, un lugar, un espacio -real y simbólico- en el que se ubican los sujetos (cada uno de los cuáles tiene atribuido-asumido un lugar y un papel a re-presentar) y ocurren los sucesos que hacen el drama de la escolarización, en el que se “juegan” los saberes del aula y las vicisitudes de su adquisición -o del fracaso en su adquisición- y de la construcción de sí mismo en la doble vertiente de sujeción y liberación.

Es también el conjunto de circunstancias que rodean a este drama, a este acontecimiento. El escenario ubica la escena, delimita sentidos y favorece la emergencia de determinados sucesos e intervenciones mientras otro escenario favorecerá otras. Un escenario supone un espacio organizado de determinada manera, una escenografía que delimita un ambiente.”

<sup>17</sup> Por su parte, Moreno (2015, p. 13) señala también que “Si el dispositivo escolar y la prisión comparten el proceso genealógico para producir la modernidad, es porque las tecnologías del poder en la sociedad moderna (microfísica del poder) tienden a la producción de subjetividades adecuadas para el funcionamiento del sistema de la sociedad (la construcción de sujetos como engrane que echan a andar la máquina).”

La conclusión (surgida en la experiencia docente del autor de esta tesis) de que es necesario que la enseñanza formal desborde el limitado espacio de la escuela (y se elimine la escuela como lugar de enseñanza formal), es una conclusión que quizá sea más fácil obtener cuando se tiene una experiencia docente imbuida de un ideal pedagógico que privilegia la experiencia sobre la explicación intelectual.

Es fácil identificar diversos casos en los cuales la enseñanza tendría mejores condiciones de desarrollarse en instalaciones que desbordaran las limitaciones de la escuela, y que fueran instalaciones que urbanísticamente configuran la ciudad.

Estos casos pueden ser:

- Una instalación en la que haya un globo terráqueo de gran tamaño en algún auditorio con el cual los alumnos puedan tener una mejor experiencia.
- Una instalación en la que hubiera escenografía renacentista y el alumno aprendiera sobre personajes y hechos históricos en esa ambientación.
- Instalaciones que permitan una idónea enseñanza de idiomas por inmersión total.

Pero “La ciudad no puede ser un simple contenedor o un amontonamiento de instituciones, programas e intervenciones educativas sectoriales, desconectadas entre sí y cada una de ellas, como suele ocurrir, con vocación de autosuficiencia. [...] No se trataría, obviamente, de unificar -ya que esto, sin duda, significaría empobrecer- pero sí de coordinar.” (Trilla, 1997, p. 11) y complementar

Es decir, lo que se plantea no es un simple aumento cuantitativo del aumento de las instalaciones de la escuela y su diversidad en la ubicación, lo cual supondría mantener el encerramiento y “segregación” de los escolares; más bien lo que se plantea en este apartado (como una necesidad empírica y no tanto como una conclusión teórica toda vez que no es el objetivo de esta tesis) es que sobre la base de la supresión de la configuración innecesariamente cerrada de los espacios en la ciudad, se organice la educación formal de los escolares en instalaciones no cerradas.

En cuanto al tema central que nos ocupa en esta tesis: la enseñanza del urbanismo y la ciudad en el nivel Secundaria, la idea de la eliminación de la **escuela como lugar de la enseñanza formal** adquiere una importancia particular. Y esto es obvio. Una enseñanza en la totalidad del espacio de la ciudad en vez del espacio limitado de la escuela, por supuesto que supondría un tipo de aprendizaje diferente. Pero más allá de estas generalidades obvias es necesario abordar sobre los detalles.

Y es que hasta aquí parece de pronto que hemos topado con una conclusión general obvia con pocas implicaciones prácticas. Implicaciones prácticas que son lo que se persigue en el tipo de tesis como la presente. Esta conclusión general obvia sería que en aquella ciudad utópica en la que se haya eliminado la escuela como lugar de enseñanza formal, la enseñanza del urbanismo y la ciudad sería mejor porque 1) el alumno tendría a la ciudad y no sólo a la escuela como entorno educativo; 2) y las instalaciones estrechamente vinculadas a la educación formal serían más propicias.

Pero esta conclusión general obvia desaparece si desaparece el supuesto de que existe ya aquella ciudad utópica en la que se haya eliminado plenamente la escuela como lugar de enseñanza formal. **Y las implicaciones prácticas aparecen si no pensamos en aquella ciudad utópica como algo que se esperaría construir inmediatamente, sino en políticas y reformas urbano-pedagógicas que tiendan hacia esa ciudad.**

De este modo lo que surge es una infinidad de implicaciones prácticas para la diversidad de situaciones que se presentarían en la construcción-enseñanza de aquella ciudad utópica. Se trataría de un proceso dialéctico en el que al mismo tiempo que se estaría construyendo la ciudad se estaría aprendiendo-enseñando sobre urbanismo y ciudad. **Enseñar sobre la ciudad que ya existe tiene ciertas implicaciones pedagógicas, pero enseñar sobre una ciudad en construcción y con nuevos principios urbanísticos es un proceso pedagógico mucho más complejo.**

Y sobre lo anterior es quizá donde reviste una importancia capital la reflexión sobre la enseñanza de la ciudad y el urbanismo en Secundaria. Es la edad de la Secundaria cuando el ser humano ha terminado por así decirlo, de arraigarse en este mundo, y a finales de la Secundaria ha comenzado a sentir el impulso de construir algo nuevo. A su vez, a mayor edad en el ser humano van quedando interiorizadas formas constructivas que ha conocido y

experimentado, de tal modo que resulta más difícil -aunque no imposible- imaginar algo nuevo. La edad no es el único factor sin duda, pero si es una plataforma básica en las referencias que tenemos del mundo y de las nociones de lo que se puede modificar.

La enseñanza del urbanismo y la ciudad en Secundaria tiene así una descomunal importancia en el marco de un proceso de transformación de la ciudad, pues justamente en esta dinámica dialéctica de construir la ciudad que se está aprendiendo y aprender a construir la ciudad; la vocación revolucionaria de la juventud<sup>18</sup> (después de la edad de la secundaria) haría “estallar” con mayor radicalidad los marcos de referencia urbanísticos de la ciudad presente. Lo que se quiere decir no es para nada que deba ser la juventud posterior a la edad de la Secundaria la que construiría con mayor radicalidad una ciudad nueva.

Lo que se argumenta es que, la enseñanza del urbanismo y la ciudad en Secundaria tiene una descomunal importancia en el marco de un proceso de transformación de la ciudad; y esto es así porque en esta dinámica dialéctica de construir la ciudad que se está aprendiendo y aprender a construir la ciudad, el estudiante de Secundaria adquiriría conocimientos que dejarían de estar arraigados en las condiciones urbanísticas establecidas y se arraigarían más bien en el cambio, en un ideal de transformación. Y para que este cambio tenga un sentido positivo en el futuro en aquellos estudiantes de secundaria es que es imprescindible enseñar una vasta cultura sobre la ciudad y dotar de los ideales de la utopía en la ciudad; es decir, lo que en esta tesis también se ha propuesto anteriormente.

---

<sup>18</sup> Por vocación revolucionaria se entiende la disposición a transformar una realidad apegándose en menor medida a la situación establecida.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENJAMIN, W. (2009); *Libro de los Pasajes* (Edición de Rolf Tiedemann), Akal, Madrid, pp. 1102
- COMBONI S., S. (2000), *Resignificando el espacio escolar: la innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*. México, UPN.
- FESSLER V., L., Seldin, C. y Aviléz, R. (2012), Notas sobre a Experiência de uma política integrada: o caso do Bairro-Escola em Nova Iguaçu, En T.T. Cohen. y H. Magalhães, (Organizadores), *Política pública, rede social e território*. Letra Capital, Rio de Janeiro.
- FOUCAULT, M. (2009), Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Siglo XXI, segunda edición, México, pp. 383
- GARDNER, Howard (1994); *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GIROUX, H. A. (2016) *La máquina de la desimaginación como base de la incivildad y el autoritarismo: la era de Trump*, revista Mundo Siglo XXI CIECAS-IPN, Núm. 41, Vol. XII, México, pp. 5-14
- GONZÁLEZ G., P. (2013) *Arquitectura, espacios y materiales del aula de Educación Infantil según las principales pedagogías alternativas*; Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, (trabajo fin de grado), Madrid, [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1881/2013\\_06\\_28\\_TFG\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1881/2013_06_28_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- HARTMANN, G. (s.f), *La educación antropológicamente fundamentada*. Editorial antropológica, México.
- HARWOOD, A. C. (2016), *Recuperando nuestra humanidad. Una introducción a la Educación Waldorf*. 1ª edición, Editorial Antroposófica, Argentina (traducción de Luz Elena Vargas Suárez), pp 289
- HOFRICHTER, H. (2005) *Waldorf, la historia de un nombre*; Editado por el Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Federación de Escuelas Libres Waldorf, 4ta edición ampliada, Alemania, (traducción de Miguel López-Manresa). Pp.29

- KORNHABER, M. L; Gardner, H., y Wake, W. K. (2005) *Inteligencia: múltiples perspectivas*; 1ª edición, 1ª reimpresión. Buenos Aires. Aique Grupo Editor; pp. 328
- KOSIK, K. (1963), *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo (colección enlace), México, pp 269
- LOZANO A., I. (2010), *Sobre (vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos*. Ediciones Díaz de Santos, 1ª edición, México.
- MASTACHE, A. (2012); *Clases en escuelas secundarias: saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. 1ª ed. Buenos Aires. Noveduc. 408 pp.
- MORENO, H., H. (2015), Quieto, atento y obediente. *Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.*, 1ª ed. UNAM, pp. 147
- ORTÍZ DE ZÁRATE A., E. (2014), *La maqueta como recurso educativo para una didáctica del entorno urbano en la educación secundaria obligatoria*. Universidad Internacional de la Rioja (trabajo fin de máster), España, pp. 50
- RUIZ, L. (2013) *Psicología del adolescente y su entorno*, Ediciones mayo, recuperado de <http://www.sietediasmedicos.com/> o <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicolog%C3%ADa%20del%20Adolescente%20y%20su%20entorno%20P.J.Ruiz%20L%C3%A1zaro.pdf>
- SALDARRIAGA R., A. (mayo 1997), “La escuela como ciudad, la ciudad como escuela”, *Educación y Ciudad*, No. 2, (Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico; Colombia), pp. 20-25
- SLOAN, D. (2016), Introducción, en A. C. Harwood, *Recuperando nuestra humanidad. Una introducción a la Educación Waldorf*. 1ª edición, Editorial Antroposófica, Argentina (traducción de Luz Elena Vargas Suárez), pp 289
- TRILLA B., J. (1997, mayo), “La educación y la ciudad” *Educación y Ciudad*, No. 2, (Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico; Colombia), pp 6-19
- VILLAMARÍN, R. (2010), *La condición material del espacio arquitectónico. Definición volumétrica en Mies van der Rohe*, 1ª edición. Universidad Nacional de Colombia, Colombia pp. 172.

## Documentos y artículos de internet

- Lima, M. (10 de noviembre de 2011) “Arquitetos portugueses projetam nova capital para Guiné Equatorial”; *PINIweb*  
<http://web.archive.org/web/20130510212439/http://www.piniweb.com.br/construcao/urbanismo/arquitetos-portugueses-projetam-nova-capital-para-guine-equatorial-240902-1.asp>
- Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/Steiner (Círculo de La Haya) (2015-2016), Características esenciales de la pedagogía Waldorf , Recuperado de <https://www.waldorf-international.org> o <https://www.waldorf-international.org>  
[https://www.waldorf-international.org/fileadmin/downloads/Caracteri%CC%81sticas\\_essenciales\\_de\\_la\\_Pedagogi%CC%81a\\_Waldorf.pdf](https://www.waldorf-international.org/fileadmin/downloads/Caracteri%CC%81sticas_essenciales_de_la_Pedagogi%CC%81a_Waldorf.pdf)
- Carta de Ciudades Educadoras, Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, disponible en línea: [www.edcities.org](http://www.edcities.org) [revisado el 20 de marzo de 2019].  
[http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS\\_3idiomas.pdf](http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf)
- SEP Secretaría de Educación Pública (2011) *PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011 GUÍA PARA EL MAESTRO Educación Básica. Secundaria. Geografía de México y del Mundo*, primera edición, México pp. 116
- SEP Secretaría de Educación Pública (2011) *Programas de estudio 2011 guía para el maestro; Educación Básica Secundaria. Historia*; PRIMERA edición ELECTRÓNICA, México
- SEP Secretaría de Educación Pública, (2011) *Programa de estudios 2011, guía para el maestro; educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética*, Primera edición electrónica.
- SEP Secretaría de Educación Pública (2011), *Aprendizajes clave para la educación integral. Geografía. Educación secundaria. Plan y programa de estudios, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, primera edición, México, pp. 208
- SEP Secretaría de Educación Pública (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, Primera edición, México, pp 678.

## ANEXO

Se anexa el siguiente cuento inventado por el autor de esta tesis por las siguientes razones:

- 1) Es un ejemplo de cómo se puede enseñar un tema abstracto establecido en el programa de estudios (en este caso el tema de la pirámide poblacional), mediante una forma que permita al alumno de primero de secundaria seguir la explicación y recordarla.
- 2) Este cuento es parte de una muestra de cómo se puede desarrollar una actividad de forma transversal. En este caso, el cuento involucra un tema de geografía y una actividad de español; además de que el trazo de la pirámide poblacional y la obtención de ciertos cálculos de porcentajes, involucraría artes y matemáticas.
- 3) En cuento a la enseñanza del urbanismo, al contar este cuento se percibió que los detalles descriptivos del ambiente que rodea a los personajes fueron muy bien captados por los alumnos. De este modo **podemos considerar la estrategia del cuento para la descripción de aspectos urbanísticos de la ciudad.**

### El mensaje de la montaña.

Aquel día cuando Annemee despertaba, ya desde antes de abrir los ojos y cobrar conciencia, un aire extraño percibía en su pequeña habitación; incluso el frío que asolaba todos los días, parecía haber dado tregua a este ambiente que parecía traer un mensaje a la comunidad. Annemee se levantó y decidió apagar la fogata que con excrementos de los yaks había encendido la noche anterior. La madera era escasa y sólo quedaba aprovechar esos residuos que proveían aquellos bovinos, por ello Annemee no dudó en apagarla.

Pero tan pronto apagó la fogata, la oscuridad entró por las rendijas de aquella choza; la noche había sustituido al frío. Desconcertada un poco, estiró la mano para tocar el hombro de Burak, su hermano, que aún permanecía en el mundo de los sueños.

- Burak despierta, algo extraño pasa -dijo Annemee mientras descubría la ventana pensando en dejar pasar algo de luz.
- ¿Qué pasa? - respondió Burak con la voz tenue de quien permanece aturcido después de transitar desde el mundo onírico hasta esta fría choza del valle del Khumbu en los Himalayas.

Percibiendo que aún la oscuridad reinaba en el exterior, Annemee respondió --parece que aún no amanece, creo que no pude dormir. -- Con tono tranquilizador, Burak le dijo a su pequeña hermana -Annemee, vuelve a cerrar los ojos porque necesitaremos fuerzas para ir a pastorear los yaks, además mañana será un día interesante pues una nak parece que dará una cría.

--Annemee accedió, pero tan pronto como se dispuso a cerrar los ojos, entró su madre y sin mediar palabra levantó a ambos y tras abrazarlos se dirigió con ellos hacia afuera de la choza. Esta actitud de su madre intrigó aún más a la pequeña Annemee pues no era habitual que su madre la despertara con un abrazo.

Mirando que aún estaba oscuro, Burak preguntó a su madre --¿por qué salimos si aún el sol no muestra señales de aparecer?

Pero la madre permanecía absorta como quien se prepara para un momento especial.

A lo lejos podía vislumbrarse, con el resplandor de un cielo estrellado una hilera de personas que se perdía en las faldas de la montaña más próxima.

--Vamos, tenemos que ir con ellos --expresó su madre.

La gente permanecía en silencio, pero no era un silencio que inspirara temor sino un silencio espiritual y tranquilo; sin embargo Annemee y Burak no dejaban de preguntarse qué estaba aconteciendo.

Tan pronto llegaron al punto de reunión, había dos aldeas, la aldea de Namche y los de la aldea Pangboche. Los más viejos discutían un tanto apartados del grupo mientras las personas permanecían en silencio y esquivaban miradas como si el olor de la quema de enebro los mantuviera en esa calma impasible.

De pronto, el más viejo de los líderes de aquellas tribus Sherpas, se colocó en el centro y dio las siguientes indicaciones. -- La montaña madre ha recibido una afrenta por parte de nuestra comunidad, nosotros, los sherpas hemos de ir hasta ella para reivindicar nuestro respeto a los dioses y así la montaña devuelva la luz a nuestra comunidad. Los de la aldea de Namche subirán Sagarmāthā [como le llaman los sherpas al monte Everest] y los de Pangboche subirán al Kanchenjunga.

--Pero madre -susurró Annemee-- subir la montaña nos llevará días y me ibas a enseñar a construir canastas -- tenemos que hacerlo -- respondió su madre.

El anciano continuó diciendo las indicaciones -- iremos en grupos divididos por edad. Los más viejos iremos primero y al final los más pequeños.

--Madre ¿no iremos juntos los tres? -- expresó Annemee ya con voz más alta -- Pero en eso interrumpió sus palabras su madre y le dijo --hija, no has escuchado bien, iremos todos juntos pero ya antes de llegar a la cima nos separaremos en grupos por edad.

--En tanto ellas conversaban, Burak ya se disponía a cargar los víveres en un canasto sobre su espalda y se unía a la hilera de Sherpas que arriaban yaks que les proporcionarían leche y que eran también animales de carga. La madre tomó entonces una gran pila de costales que rebasaban su propia altura, se los colocó en la espalda y tomando la mano de Annemee se incorporó a aquella peregrinación hacia “la frente del cielo” a unos 8,848 metros de altura sobre el nivel del mar, aunque ellos ya se encontraban a la mitad de esa altura.

Pasaron unas semanas en las que intercambiaban palabras esporádicamente y quizá ninguna sonrisa. Alimentándose de dalbaht (arroz blanco con legumbres), de un pan llamado chapati. La madre de Annemee no había olvidado el ajo y los picantes para protegerse del frío.

Cada día, Burak ayudaba a encender los recipientes en los que se preparaba raksi, la bebida alcoholica que los sherpas utilizaban para calmar el frío. En tanto Annemee realizaba la ordeña de naks.

Así, cuando ya habían perdido la noción del tiempo, puesto que la oscuridad seguía sin permitir saber cuántos días habían pasado, la madre de Annemee y Burak los llamó y dijo

- Ya casi llegamos a la cima, ha llegado el momento de separarnos. Por el lado derecho subirán las mujeres y por el lado izquierdo los hombres. Primero van las personas mayores de 80 años que llegarán a la parte más alta; después le siguen el grupo que tenga 5 años menos, o sea los de 75 a 79 años, que quedarán un poco más abajo, después los de 70 a 74 años y así sucesivamente. A ti Burak te toca subir por el lado izquierdo en el grupo de los que tienen del 10 a 14 años, y a ti Annemee te toca subir por el lado derecho con las niñas de 5 a 9 años; tú Annemee serás la que tenga que caminar menos porque tendrás que subir apenas a donde está aquella roca. Yo seré la primera en subir en el grupo de los que tienen 40 a 44 años. -- señora es su turno -- interrumpió uno de los jefes de los sherpas. -- bien, hijos más tarde nos encontramos -- dijo la madre -- y emprendió la subida.

Annemee y Burak acudieron entonces a beber un poco de leche de nak y chapati en tanto se disponían a esperar su turno.

Así llegó el turno de Burak y enseguida el de Annemee, y en la base quedaron los bebés menores de 5 años cuidados por una sola persona y alrededor de los yaks para cubrir con su pelaje el frío que a esa altitud era más intenso.

Una vez que todos estuvieron en sus lugares, comenzó un ritual llamado *puja* con el cual los sherpas indicaban su respeto a la montaña y cada grupo se tomó de las manos e hizo una gran hilera. De pronto, desde el cielo descendió una luz que iluminó primero al grupo de las personas mayores y después abarcaba poco a poco también hacia abajo a los demás grupos hasta llegar al grupo de Burak, después al de Annemee y finalmente a los niños menores de 5 años.

En los rostros de las personas comenzó a dibujarse una alegría, volvían a conversar entre sí y a mirarse a los ojos; y de pronto, los de Namche vieron que en el monte Kanchenjunga también la gente de la aldea de Pangboche era iluminada por una luz. --Miren, expresó Annemee-- la gente de Pangboche forma la figura de una montaña, los mayores están más cerca del cielo y son muy poquitos, mientras los más pequeños son más y están hasta abajo.

- Expresado eso, Annemee volvió la mirada hacia la gente de su aldea esperando distinguir también la figura de una montaña o pirámide, pero no fue así; notó que la figura comenzaba a achatarse en los extremos de la base porque eran pocas las personas que tenían menos de 20 años.

Fue así como la gente de la aldea de Namche donde vivía Annemee comprendió el mensaje que la montaña tenía para ellos: si el pueblo no renovaba su gente y comenzaba a crecer para mantener un equilibrio entre los jóvenes y los ancianos, la oscuridad se apoderaría de aquel pueblo y en algunos años habría de desaparecer.

En el pensamiento y corazón de Annemee perduró por siempre la imagen de esa montaña que formaban las personas, o como la gente comenzó a llamarle: “pirámide poblacional”; sabiendo que la montaña le había hecho saber que ella era parte integrante, en todo momento, de la comunidad y que cuando llegara a ser del grupo de mayor edad, podría, con su experiencia otear el horizonte para dotar de consejos a los demás y, posteriormente, cruzar las nubes y reposar eternamente en el cielo.

## Agradecimientos

A mi tutora MTRA. GUADALUPE CENTENO DURÁN

A los Sinodales

Dr. Héctor Quiroz Rothe, Dra. Michiko Amemiya Ramírez, Mtro. Enrique Soto Alva,  
Mtra. Celia Elizabeth Caracheo Miguel.

Al Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado (PAEP) por brindar los recursos para la Estancia académica en la UFRJ.

Al Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional -IPPUR – de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A la Doctora Soraya Silveira Simões, profesora del Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional -IPPUR – de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT IN305913 a cargo del Dr. Leonel Corona