



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.80>

Prácticas investigativas en educación geográfica: ciudadanía territorial en experiencias de Brasil y Colombia

Research practices in geographical education: territorial citizenship
in experiences from Brazil and Colombia

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes  0000-0003-0679-3905

UNESP, Brasil.

Sonia Aparecida de Sena Fernandes

EE Graciema Baganha Ribeiro, Brasil.

Luis Guillermo Torres Pérez  0000-0003-0669-8668

Universidad Pedagógica Nacional - Grupo Geopaideia, Colombia

Mario Fernando Hurtado Beltrán  0000-0002-1200-7301

Universidad Pedagógica Nacional - Grupo Geopaideia, Colombia

Fechas · Dates

Recibido: 01 de diciembre de 2025

Aceptado: 17 de septiembre de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

de Sousa Fernandes, S. A., de Sena Fernandes, S. A. Torres Pérez, L. G., & Hurtado Beltrán, M. F. (2026). Prácticas investigativas en educación geográfica: ciudadanía territorial en experiencias de Brasil y Colombia. *REIDICS*, 19, 80-96.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.80>

Resumen

Este artículo analiza, desde una perspectiva comparada, cómo los referentes curriculares oficiales de Geografía de la educación básica de Brasil y Colombia abordan la formación ciudadana y qué aportan las prácticas investigativas centradas en la ciudad y la localidad a la ciudadanía territorial. Se adoptó un diseño cualitativo que combina el análisis documental de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) brasileña, de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Ciencias Sociales colombianos, con la sistematización de dos conjuntos de experiencias: un estudio de caso desarrollado con el proyecto *Nós Propomos!* en una escuela pública de Gália (São Paulo), en el marco de la VI Conferencia Nacional Infantojuvenil por el Medio Ambiente, y tres propuestas didácticas para la enseñanza de la ciudad derivadas de las investigaciones del Grupo Interinstitucional Geopaideia (Bogotá). Los resultados muestran que la BNCC ofrece un marco unificado que vincula la geografía, la educación ambiental y el ejercicio de la ciudadanía, aunque bajo tensiones asociadas a su orientación por competencias; en Colombia, la autonomía curricular y el peso de las pruebas estandarizadas diluyen la ciudad como objeto de enseñanza. Las experiencias analizadas sugieren que el estudio del entorno local favorece la argumentación, la conciencia socioambiental y la participación estudiantil.

Palabras clave: currículo de geografía; ciudadanía territorial; educación geográfica; educación comparada; justicia socioambiental.

Abstract

This article offers a comparative analysis of how the official Geography curricula for basic education in Brazil and Colombia address citizenship education, and of what research practices focused on the city and the locality contribute to territorial citizenship. A qualitative design was adopted, combining a documentary analysis of Brazil's National Common Curricular Base (BNCC), Colombia's Basic Learning Rights (DBA) for Social Sciences and related regulations, with the systematization of two sets of experiences: an action-research case study carried out with the *Nós Propomos!* project in a public school in Gália (São Paulo), within the 6th National Children and Youth Conference for the Environment, and three didactic proposals for teaching the city derived from the research of the Geopaideia Inter-institutional Group (Bogotá). The results show that the BNCC provides a unified framework linking geography, environmental education and the exercise of citizenship, albeit amid tensions associated with its competency-based; in Colombia, curricular autonomy and the weight of standardized tests dilute the city as an object of teaching. The experiences analyzed suggest that the study of the local environment fosters argumentation, socio-environmental awareness and student participation.

Keywords: geography curriculum; territorial citizenship; geographical education; comparative education; socio-environmental justice.

Introducción

Durante la 30.^a Conferencia de las Partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP-30), celebrada en Belém do Pará (Brasil) en 2025, se multiplicaron las movilizaciones de pueblos, organizaciones de la sociedad civil y universidades que reclamaban participación en el territorio de la conferencia. Mientras los gobiernos negociaban metas climáticas y la preservación de la Amazonía, la Cumbre de los Pueblos dio voz a las demandas socioambientales de los territorios concretos. En la escuela, esta coyuntura abrió un espacio para debatir concepciones políticas, socioeconómicas y socioambientales sobre

el cambio climático. Una de sus expresiones fue la VI Conferencia Nacional Infantojuvenil por el Medio Ambiente (CNIJMA), convocada por el Gobierno brasileño en etapas municipal, estatal y nacional para que los estudiantes debatieran los problemas socioambientales de su localidad (*Ministério da Educação [MEC]*, 2024).

Los impactos del cambio climático sobre la agricultura, el aumento de la frecuencia de eventos extremos como huracanes, sequías e inundaciones, las crisis hídricas, la pérdida de biodiversidad y las vulnerabilidades urbanas y rurales (agravadas por prácticas antrópicas depredadoras, la ausencia de políticas públicas y una infraestructura urbana inadecuada) afectan la vida cotidiana y la salud pública de amplias poblaciones. En América Latina y el Caribe, el 74% de los países presenta una alta exposición a eventos climáticos extremos, con efectos sobre la seguridad alimentaria (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2025). En las ciudades, este escenario recuerda que “el derecho a la ciudad no es simplemente el derecho de acceso a lo ya existente, sino el derecho a transformar la ciudad según nuestros deseos más profundos” (Harvey, 2012, p. 23).

Ante estas preocupaciones, la educación ambiental y la formación ciudadana de niños y jóvenes cobran relevancia, y la geografía escolar ocupa un lugar privilegiado para articularlas, pues su objeto (el espacio geográfico) es el escenario en el que se expresan las desigualdades socioambientales. Este artículo parte de dos preguntas: ¿qué lugar ocupan la formación ciudadana y el estudio del entorno local en los referentes curriculares oficiales de Geografía de la educación básica de Brasil y Colombia?, y ¿qué aportan las prácticas investigativas situadas en la ciudad y la localidad a la formación ciudadana territorial?

En coherencia, el objetivo general es analizar comparativamente cómo los referentes curriculares de Geografía de ambos países abordan la formación ciudadana y cómo las prácticas investigativas sobre el entorno local contribuyen a la ciudadanía territorial. Los objetivos específicos son: a) contrastar la Base Nacional Común Curricular (BNCC) brasileña y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Ciencias Sociales colombianos, junto con su normativa asociada, a partir de categorías comunes; b) sistematizar, con criterios comparables, experiencias de educación geográfica desarrolladas por el Grupo de Investigación CPEA de la Universidade Estadual Paulista (UNESP, Marília) y por el Grupo Interinstitucional de Investigación *Geopaideia* (Bogotá); y c) identificar los aportes y los límites de estas prácticas para la formación ciudadana territorial.

Tras el marco conceptual y la metodología, los resultados abordan el currículo brasileño, el colombiano, la matriz comparativa BNCC–DBA y las experiencias; el artículo cierra con la discusión, las conclusiones y las limitaciones.

Referentes conceptuales: educación ambiental, ciudadanía territorial y ciudad como objeto de enseñanza

La educación ambiental busca como propósito principal “...ser crítica y transformadora, revolucionar a los individuos en sus subjetividades y prácticas dentro de las estructuras socio-naturales existentes” (Loureiro, 2004, pp. 72-73). Esta orientación exige articular espacios educativos formales y no formales, acercar la escuela a la comunidad en la que se inserta, integrar

actividades curriculares y extracurriculares, vincular el trabajo cognitivo con las condiciones de vida y construir de forma colectiva y democrática el proyecto político-pedagógico, en la perspectiva de una educación para la sostenibilidad (Gadotti, 2012). Esta vinculación supone reconocer los saberes de los estudiantes y hacer de la lectura crítica de su realidad el punto de partida de la práctica educativa (Freire, 1996).

Desde la educación geográfica, la sociedad exige a la escuela un papel más activo en la formación cívica y ciudadana de los jóvenes (Claudino y Souto, 2019). El proyecto *Nós Propomos!*, surgido en Portugal, responde a esa demanda al valorar el espacio curricular de la Geografía en la educación secundaria como lugar de innovación orientado a la construcción de la ciudadanía territorial (Claudino, 2014), entendida aquí como la capacidad de los estudiantes para identificar problemas de su territorio, analizarlos y proponer soluciones ante la comunidad y las autoridades. En esta perspectiva, la escala local constituye el primer nivel de análisis de un proceso multiescalar de identificación de problemas y búsqueda de soluciones (Claudino y Coscurão, 2019).

Este abordaje multiescalar dialoga con Santos (1994), para quien lo que se globaliza son las personas y los lugares, pues no existe un espacio global, sino lugares permeados por la globalización; de ahí que las acciones locales adquieran alcance global. Lo anterior se complementa con lo planteado por Haesbaert (2004) quien sostiene que la globalización no suprime los territorios, sino que produce multiterritorialidades, lo que refuerza la pertinencia de estudiar el territorio vivido por los estudiantes. Claudino y Souto (2019) reconocen, además, la coexistencia de “diversas geografías” en la escuela: una geografía humanista, atenta a los intereses, preocupaciones y valoraciones de las personas, y una geografía crítica, sensible a las desigualdades asociadas a la globalización. Ambas sostienen la posibilidad de construir “otro mundo” orientado por la justicia socioambiental y socioespacial (Harvey, 2020; Santos, 2000).

Para analizar la ciudad como objeto de enseñanza se retoma la distinción de Capel (2003) entre *urbs*, la ciudad material y morfológica; *civitas*, la comunidad de ciudadanos y sus relaciones sociales; y *polis*, la dimensión político-administrativa y de gestión del territorio. Estas tres dimensiones, junto con las nociones de ciudadanía territorial y escala local, orientan las categorías de análisis del estudio.

Metodología

La presente reflexión adopta un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo y comparado, con dos componentes complementarios: el análisis documental de los referentes curriculares y la sistematización de experiencias de educación geográfica. La comparación siguió las fases propuestas por Bereday (1964): descripción de cada sistema, interpretación en su contexto histórico y político, yuxtaposición de la información según criterios comunes y comparación propiamente dicha.

Fuentes documentales y categorías de análisis

Las fuentes se seleccionaron con tres criterios: vigencia, alcance nacional y carácter orientador para la enseñanza de la Geografía en la educación básica. En Brasil incluyó la BNCC (MEC,

2018), las leyes de reforma de la enseñanza media (Lei n.º 13.415, 2017; Lei n.º 14.945, 2024) y los documentos orientadores de la VI CNIJMA (MEC, 2024; MEC et al., 2025). En Colombia comprendió la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002), los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004), los DBA de Ciencias Sociales (MEN, 2016) y el marco de referencia de la prueba Saber 11.º de Sociales y Ciudadanas (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2019).

El análisis documental (Bowen, 2009) se desarrolló en tres momentos: lectura exploratoria de los documentos; identificación de fragmentos según cinco categorías: a) organización curricular y lugar de la geografía; b) formación ciudadana y participación; c) escala local, lugar y ciudad; d) educación ambiental y justicia socioambiental; y e) prácticas investigativas y propositivas. Categorías organizadas en una matriz comparativa (Tabla 2).

Experiencias educativas

Las experiencias se abordaron desde la sistematización de experiencias, entendida como la reconstrucción e interpretación de prácticas educativas para identificar aprendizajes. Estas experiencias se seleccionaron por su orientación hacia el estudio del entorno local y la formación ciudadana y por la trayectoria de los grupos que las desarrollaron. En el caso de Brasil se analizó un estudio de caso realizado en la Escuela Estatal Graciema Baganha Ribeiro (Gália, São Paulo) entre abril y agosto de 2025, bajo la metodología de investigación-acción (Thiollent, 1986) y la propuesta didáctica de *¡Nos Propomos!* (Claudino, 2014); la información procede de registros de campo, mapas colaborativos, encuestas, fotografías y productos elaborados por los estudiantes. En Colombia se analizan tres propuestas didácticas derivadas de investigaciones del Grupo Geopaideia (Cely Rodríguez y Moreno Lache, 2016; Hurtado Beltrán, 2025; Torres Pérez, 2022), a partir de sus informes publicados. La comparación entre dichas experiencias se establece a partir de criterios como: contexto, participantes, enfoque metodológico, estrategias e instrumentos, productos y evidencias de resultados (Tabla 3).

Resultados

El currículo de Geografía en Brasil: la BNCC y sus tensiones

La BNCC es el referente nacional obligatorio para la elaboración de los currículos de las redes de enseñanza brasileñas. En la enseñanza fundamental (del primer o noveno grado), la geografía es un componente curricular del área de Ciencias Humanas y se organiza en cinco unidades temáticas comunes: el sujeto y su lugar en el mundo, conexiones y escalas, mundo del trabajo, formas de representación del pensamiento espacial y naturaleza, ambiente y calidad de vida. Temáticas que se despliegan en objetos de conocimiento y habilidades de complejidad creciente (MEC, 2018). En los años iniciales predomina el estudio del lugar de vivencia y de la comunidad; en los años finales las escalas se amplían hacia el territorio nacional y el mundo. En la enseñanza media, en cambio, la geografía se integra en el área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, organizada por competencias de área.

La BNCC asume las categorías contemporáneas de la geografía (territorio, lugar, región, naturaleza y paisaje) y promueve el razonamiento geográfico a partir de principios como analogía, conexión, diferenciación, distribución, extensión, localización y orden (MEC, 2018). Entre sus competencias generales propone argumentar con base en hechos, datos e informaciones confiables para defender ideas y decisiones que promuevan la conciencia socioambiental, y actuar personal y colectivamente con autonomía y responsabilidad (MEC, 2018). La educación ambiental figura como tema transversal vinculado a la formación ciudadana. En el componente de geografía, varias habilidades conectan el conocimiento geográfico con problemas cotidianos y con la intervención: construir propuestas de consumo consciente, identificar problemas ambientales del entorno de la escuela proponiendo soluciones y reconocer órganos públicos y canales de participación social en asuntos como la movilidad, la vivienda y el derecho a la ciudad. El documento sostiene, además, que retomar el sentido de los espacios percibidos, concebidos y vividos permite reconocer los objetos, fenómenos y lugares distribuidos en el territorio (MEC, 2018).

No obstante, diversos investigadores han caracterizado la BNCC como un documento alineado con la agenda neoliberal (Cunha y Lopes, 2017; Kuenzer, 2017; Motta y Frigotto, 2017; Marcelino et al, 2019; y de Fernandes, Monteagudo y Mena, 2020). Se ha señalado que su elaboración fue poco democrática, con baja participación docente, fuerte influencia de fundaciones y empresas privadas y concepciones pedagógicas procedentes de la década de 1990 (Giroto, 2019). En la enseñanza media, la reforma instituida por la Ley 13.415 de 2017 limitó a 1.800 horas la formación general básica y destinó el resto de la carga horaria a itinerarios formativos, lo que, según sus críticos, fragmentó la formación y redujo el tiempo de las disciplinas de humanidades, entre ellas la geografía (Kuenzer, 2017; Motta y Frigotto, 2017). La Ley 14.945 de 2024 reestructuró este modelo y elevó la formación general básica a un mínimo de 2.400 horas. A juicio de los autores, el análisis de estos documentos indica que el enfoque por competencias aproxima la BNCC a una racionalidad de mercado que desplaza el pensamiento crítico hacia una educación pragmática y tecnocrática, con una expansión gradual de la formación técnico-profesional.

Este proceso puede leerse como una “modernización conservadora”, noción con la que Apple (2003) describe la alianza entre sectores neoliberales, neoconservadores y gerenciales que impulsa estándares, evaluación y lógicas de mercado en la educación. En muchas escuelas brasileñas, dicho discurso se traduce en una evaluación por competencias que el profesorado percibe como meritocrática y discriminatoria, cuyos resultados sirven sobre todo como parámetro de la gestión gubernamental (Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) y Rede Escola Pública e Universidade (REPU), 2025). A ello se suma la creciente plataformización de la educación, es decir, la incorporación de plataformas digitales que reorganizan las prácticas pedagógicas, la gestión y la gobernanza escolar según lógicas de datos, métricas y control (Decuyper et al., 2021). El fenómeno es especialmente visible en las redes estatales de São Paulo y Paraná, donde las plataformas se utilizan para controlar los contenidos desarrollados en clase y administrar el currículo y las escuelas. La nota técnica del GEPUD y la REPU (2025) muestra que en São Paulo su uso intensivo ha reforzado el control, la estandarización y la vigilancia sobre el trabajo docente y ha reducido la autonomía pedagógica; otros estudios coinciden en que la plataformización profundiza la privatización y la estandarización de los proce-

ses pedagógicos (Barbosa y Alves, 2023) y redefine la política educativa paulista (Reis, 2025). Bajo la apariencia de un avance normativo, estos procesos se acompañan de la precarización de la escuela pública, la despolitización del profesorado y el control de las escuelas por los gobiernos estatales, en lo que Cássio (2026) denomina una “pedagogía de la incompetencia”.

El currículo de la geografía en Colombia: trayectoria y normativa vigente

En Colombia, la formación ciudadana escolar ha estado ligada al aprendizaje de valores, a la convivencia y a la enseñanza de los mecanismos de participación establecidos en la Constitución, con escasa conexión con la cotidianidad de los estudiantes. La enseñanza de la geografía urbana ofrece una oportunidad para superar esa limitación, pero ha sido poco aprovechada: la geografía escolar, integrada en el área de Ciencias Sociales, se ha concentrado en el conflicto armado, el territorio y la diversidad. Hurtado Beltrán (2025) constata que en la enseñanza colombiana es escasa la presencia de la *urbs* (el ecosistema urbano, la arquitectura, el uso de planos, el espacio público, las transformaciones y funciones urbanas o las redes de ciudades), mientras predominan temas propios de la *civitas* y la *polis*, como la participación, la resolución de conflictos o las desigualdades sociales, a menudo tratados desde conceptos genéricos y sin contexto territorial.

La ausencia de una propuesta curricular consolidada, que los autores atribuyen a la reticencia gubernamental a entrar en conflicto con los distintos actores educativos, ha dificultado la comprensión y apropiación de la geografía escolar. Históricamente, la enseñanza de la geografía fue estratégica para construir identidades locales, regionales y nacionales mediante cartillas descriptivas del relieve, el clima, los recursos y la población. Como señala Hurtado Beltrán (2012), aquella educación geográfica era “positivista, descriptiva, enunciativa, básica, sin espacio para el debate y la argumentación” (p. 2), y el espacio urbano se reducía a la localización de las poblaciones más grandes. Entre 1821 y 1960, geografía e historia se concibieron como asignaturas independientes (Hurtado Beltrán, 2012; Hurtado Beltrán et al., 2018).

Entre 1960 y 1975, bajo el influjo de las teorías desarrollistas y de la Guerra Fría, llegaron misiones internacionales que impulsaron un currículo técnico orientado al trabajo. Como reacción, la difusión del marxismo en la educación y la resistencia del profesorado a los currículos externos dieron origen al Movimiento Pedagógico colombiano, que consideró el currículo una imposición homogeneizante (Montoya Vargas, 2016). En ese mismo periodo el país vivió una acelerada transición urbana (Figura 1).

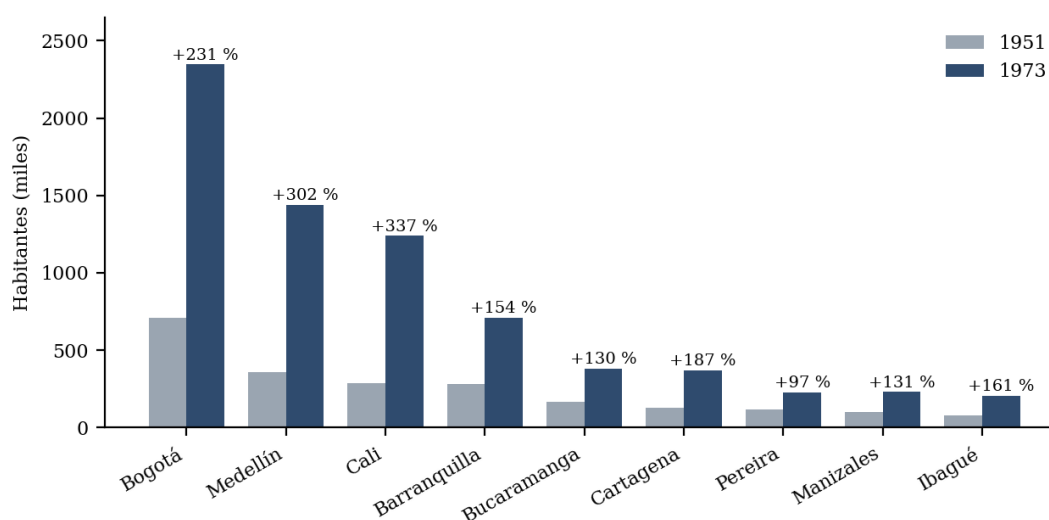
Como muestra la Figura 1, la población de las principales ciudades se duplicó, triplicó o cuadruplicó en poco más de dos décadas. Este crecimiento acelerado y con planificación insuficiente se asoció con la expansión de barrios de origen informal y con la profundización de las desigualdades urbanas (Torres Tovar, 2009).

Desde 1970, la enseñanza de la geografía incorporó influencias de la escuela regional francesa. En primaria se adoptó una secuencia de lo próximo a lo lejano —familia, barrio, municipio, departamento y país— y en secundaria se estudiaba el país, luego América y los demás continentes, hasta llegar a la geografía económica. La ciudad aparecía de forma descriptiva en segundo y tercer grado, mientras que en secundaria predominaban la geografía física, de

la población y política (Hurtado Beltrán et al., 2018). Tras la Constitución de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, art. 23) integró geografía, historia, constitución política y democracia en el área obligatoria de Ciencias Sociales, a la que se sumaron la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998), la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014) y otros contenidos obligatorios, como el emprendimiento y la educación vial. La Ley 1874 de 2017 restableció, además, la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia dentro del área. En este marco, la geografía tiende a diluirse entre múltiples requerimientos, y la ciudad no aparece de manera explícita en los lineamientos.

Figura 1

Población de las nueve principales ciudades de Colombia, 1951 y 1973



Nota. Los porcentajes indican el crecimiento entre ambos censos.

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, s.f.).

Colombia no cuenta con un currículo nacional prescriptivo. La Ley 115 de 1994 reconoce la autonomía escolar para organizar las áreas y adoptar el plan de estudios dentro de los lineamientos del Ministerio (art. 77) y establece el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como eje de cada institución (art. 73; Decreto 1860 de 1994). Como orientación, el MEN publicó los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002), que conciben la geografía como eje de relaciones espaciales y ambientales, y los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004). En la práctica persiste una secuencia sin grandes cambios conceptuales: geografía física en sexto grado, de la población en séptimo, política en octavo y económica en noveno.

A ello se suma la influencia de la prueba Saber 11, aplicada por el ICFES a quienes culminan la educación media. Sus resultados se han convertido en indicador de calidad de colegios, ciudades y departamentos, de modo que las instituciones atienden más a su marco de referencia que a los lineamientos. La competencia de pensamiento social de esta prueba se centra en los conceptos y en las dimensiones espaciotemporales de los fenómenos sociales (Tabla 1). Dado que la prueba ha evaluado principalmente el Estado, la ciudadanía, los conflictos y las desigualdades, los colegios prestan poca atención al estudio de la ciudad.

Tabla 1*Afirmaciones y evidencias de la competencia de pensamiento social (Saber 11)*

Comprende modelos conceptuales, sus características y contextos de aplicación	Comprende dimensiones espaciales y temporales de eventos, problemáticas y prácticas sociales
• Identifica y usa conceptos sociales básicos (económicos, políticos, culturales y geográficos). • Conoce el modelo de Estado social de derecho y su aplicación en Colombia. • Conoce la organización del Estado: las funciones y alcances de las ramas del poder y de los organismos de control. • Conoce los mecanismos de que disponen los ciudadanos para participar en la democracia y garantizar el respeto de sus derechos.	• Localiza en el tiempo y en el espacio eventos históricos y prácticas sociales. • Relaciona dimensiones históricas y geográficas de eventos y problemáticas sociales. • Relaciona problemáticas o prácticas sociales con características del espacio geográfico.

Fuente: ICFES (2019).

Desde 2016, los DBA de Ciencias Sociales (MEN, 2016) actualizan los lineamientos y los estándares y se han convertido en el referente más utilizado por las instituciones. En los grados revisados, cada uno cuenta con ocho aprendizajes estructurantes, compuestos por un enunciado, evidencias de aprendizaje y un ejemplo; los primeros DBA de cada grado concentran los contenidos espaciales. La ciudad no se aborda en ellos como *urbs* integrada, aunque sí aparecen temas asociados a la ciudadanía y la política. Por ello, investigaciones doctorales del Grupo Geopaideia (Hurtado Beltrán, 2025; Torres Pérez, 2022) han propuesto incorporar a los DBA la práctica cotidiana y el entorno, de modo que la ciudad se enseñe desde la articulación entre *polis*, *civitas* y *urbs*, en la línea de la propuesta curricular para la geografía de Hurtado Beltrán et al. (2018), y fortalecer así la formación de docentes innovadores.

Matriz comparativa BNCC-DBA

La Tabla 2 sintetiza las evidencias textuales por categoría.

La matriz revela una diferencia de fondo. La BNCC otorga a la Geografía identidad de componente curricular y formula habilidades que relacionan el entorno local con la propuesta de soluciones y con la participación en la gestión pública, incluido el derecho a la ciudad. Los DBA, en cambio, abordan el entorno y la participación mediante enunciados de reconocimiento y comprensión, y tratan lo urbano sobre todo como dato demográfico y de uso del suelo. Este hallazgo matiza la idea de que la ciudad está ausente de los DBA: aparece, pero sin la articulación entre *urbs*, *civitas* y *polis*.

Tabla 2

Matriz comparativa de la BNCC (Brasil) y los DBA de Ciencias Sociales (Colombia)

Categoría	BNCC (Brasil)	DBA Ciencias Sociales (Colombia)	Lectura comparada
Organización curricular y lugar de la Geografía	Componente propio del área de Ciencias Humanas (grados 1 a 9), con cinco unidades temáticas, entre ellas "O sujeito e seu lugar no mundo" y "Natureza, ambientes e qualidade de vida". En la enseñanza media se integra al área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas.	Integrada en el área de Ciencias Sociales (Ley 115 de 1994, art. 23). En los grados revisados (grados 1 a 9), ocho DBA por grado, cada uno con "el enunciado, las evidencias de aprendizaje, el ejemplo" (MEN, 2016).	Identidad disciplinar en Brasil frente a integración en un área con múltiples cátedras en Colombia.
Formación ciudadana y participación	CG10: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação..." . EF05GE12: "Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (...) e direito à cidade".	Grado 3, DBA 7: "Comprende la importancia de participar en las decisiones de su comunidad cercana (institución educativa) mediante la elección del gobierno escolar". Grado 6, DBA 7: intereses de diferentes sectores "dirimidos por los ciudadanos".	La BNCC vincula la participación con problemas territoriales; los DBA la centran en mecanismos institucionales y escolares.
Escala local, lugar y ciudad	Categorías "território, lugar, região, natureza e paisagem". Espacios "percebidos, concebidos e vividos".	Grado 1, DBA 2: "Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive". Grado 4, DBA 2: diferencia el medio urbano y el rural. Grado 7, DBA 2: "el desarrollo de los centros urbanos y las problemáticas sociales".	Ambos parten del entorno cercano; en los DBA lo urbano aparece como dato demográfico y de uso del suelo, sin articular urbs, civitas y polis.
Educación ambiental y justicia socioambiental	CG7: "Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis..." para promover la conciencia socioambiental. EF05GE11: "problemas ambientales del entorno de la escuela y la residencia".	Grado 2, DBA 5: "Analiza las actividades económicas de su entorno y el impacto de estas en la comunidad". Grado 3, DBA 3: "acciones humanas que transforman el territorio".	Tema transversal explícito en la BNCC; en los DBA, el ambiente se trata a través de la relación entre actividades humanas y territorio.
Prácticas investigativas y propositivas	EF03GE08: "construir propostas para o consumo consciente". EF05GE11: "propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas".	Predominan verbos de reconocimiento y comprensión (describe, reconoce, comprende, explica). Evidencia del grado 7, DBA 2: "Localiza en zonas de la ciudad o del municipio la concentración de fenómenos sociales".	La BNCC explicita la formulación de propuestas; en los DBA la investigación del entorno queda sujeta a la mediación docente.

Nota. Las habilidades de la BNCC se identifican por su código; las citas de la BNCC se transcriben en portugués.

Fuente: Elaboración propia a partir de MEC (2018) y MEN (2016).

Sistematización de las experiencias

Juventud y justicia climática: el estudio de caso de Gália (São Paulo)

Inspirada en las preguntas del Foro 34 del Geoforo Iberoamericano —¿podemos describir situaciones de segregación social en nuestras ciudades y explicar sus causas?, ¿podemos señalar situaciones de riesgo ambiental en los lugares que conocemos y si la acción humana las agrava? (Ledesma Alexander y Souto González, 2025)— y en la metodología de *Nós Proponemos!*, se desarrolló una práctica educativa en la Escuela Estatal Graciema Baganha Ribeiro, del Programa de Enseñanza Integral, en Gália (SP), que culminó con la participación en la VI CNIJMA. Esta conferencia, con el lema «Vamos transformar o Brasil com educação e justiça climática», fue organizada por el Ministério da Educação y los organismos de la política ambiental brasileña, y movilizó a escuelas de todo el país para desarrollar proyectos de educación ambiental con estudiantes de los años finales de la enseñanza fundamental (MEC et al., 2025). Su guía para la etapa escolar la define como un proceso formativo que promueve la justicia climática, la participación juvenil y la creación de la COM-VIDA, comisión integrada por estudiantes, docentes y colaboradores para implementar acciones socioambientales locales (MEC, 2024).

La escuela participó en dos etapas: la municipal, en Gália, entre abril y junio de 2025, y la estatal, en São Paulo, en agosto de 2025, tras la selección de su proyecto por el comité regional para representar a la Unidad Regional de Enseñanza de Marília. Durante todo el proceso contó con el acompañamiento del Grupo de Investigación CPEA de la UNESP Marília. Siguiendo el ciclo de la investigación-acción (Thiollent, 1986), el trabajo se organizó en cuatro fases: diagnóstico, trabajo de campo, formulación de propuestas y socialización.

En la fase de diagnóstico, los grupos de estudiantes, orientados por profesores universitarios y de la escuela, se reunieron en asambleas para identificar problemas socioambientales del municipio. Luego recorrieron las calles para recolectar datos primarios y cartografiar la producción, el consumo y la comercialización local de alimentos ultraprocesados, mínimamente procesados y sin procesar; el mapa se elaboró en Google My Maps como herramienta didáctica para localizar comercios e industrias locales. Después se reunió información preliminar sobre contaminación del aire y del agua, infraestructura urbana, saneamiento básico y el papel de la agricultura familiar en la alimentación de los estudiantes, con énfasis en la producción agroecológica de los asentamientos rurales del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).

En el trabajo de campo, los grupos tomaron fotografías, aplicaron encuestas a residentes y dialogaron con líderes comunitarios. Un grupo identificó la contaminación del aire y del arroyo Ribeirão das Antas, atribuida a una planta de reciclaje de OLUC situada en la zona rural. Otro analizó el origen de los alimentos escolares. El tercero (ganador de la etapa municipal) estudió un barrio recién inaugurado y detectó asfalto irregular, falta de áreas verdes, iluminación deficiente, basura en las calles y contaminación del arroyo Ribeirão São José por aguas residuales.

Con estos hallazgos, cada grupo estructuró un estudio de caso sobre un problema real, orientado a comprender sus causas e impactos y a formular alternativas de mitigación. Los resultados se socializaron ante la comunidad, gestores públicos y otros actores locales. En un gesto simbólico, los estudiantes construyeron un árbol con “cartas al mundo” sobre sus proyectos de vida y sus propuestas para la ciudad, que fueron entregadas a una autoridad municipal. Las propuestas incluyeron la creación de una feria agroecológica de productores locales, cambios en la alimentación escolar y medidas públicas para reducir la contaminación del aire. De ellas, la feria se materializó en 2026 y funciona semanalmente con la participación de campesinos de la región. Además, las clases organizaron actividades de sensibilización, paneles con fotografías y mapas de los lugares visitados y campañas informativas. La VI CNIJMA se propuso orientar a las escuelas hacia la justicia climática y la participación juvenil (MEC et al., 2025); valorar su contribución efectiva excede el alcance de este estudio.

La ciudad como escenario de formación ciudadana: las propuestas del Grupo Geopaideia

Desde 1995, el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, coordinado desde la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ha desarrollado una reflexión sostenida sobre la educación geográfica en Colombia, con aportes a la educación básica y media, a la formación inicial de docentes (mediante líneas y semilleros de investigación) y a la investigación de posgrado (Moreno Lache y Cely Rodríguez, 2018). Sus trabajos han articulado la educación geográfica con la formación docente y la vida cotidiana como fuente de conocimiento espacial. Tres propuestas ilustran su enfoque situado.

La primera, de Cely Rodríguez y Moreno Lache (2016), emplea la literatura, en especial la novela urbana, como recurso para enseñar la ciudad como escenario de experiencias, emociones, imaginarios, símbolos y relaciones sociales. En diálogo con la geografía humanística, sostiene que la narrativa permite acceder a la dimensión subjetiva del espacio urbano: cómo se vive, se siente, se recuerda y se imagina la ciudad. Para la formación ciudadana, esta lectura favorece competencias espaciales, sensibilidad social, pensamiento crítico y comprensión del otro.

La segunda, de Torres Pérez (2022), construye procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudad a partir de las percepciones e imaginarios urbanos de los estudiantes, que se materializan mediante la composición fotográfica. La fotografía se asume como lenguaje y documento social para interpretar el espacio desde la subjetividad y la intersubjetividad (topofilias, topofobias, desplazamientos, nodos, límites y lugares significativos) y la propuesta se organiza en cuatro momentos: la experiencia y la cotidianidad; la formación en técnica fotográfica; la composición como lectura del espacio; y la socialización de las imágenes como construcción colectiva de sentido. Así, los estudiantes toman conciencia de las dinámicas urbanas y resignifican su relación con el espacio.

La tercera, de Hurtado Beltrán (2025), advierte que la enseñanza actual fragmenta las dimensiones de la ciudad y genera una desconexión entre lo que los estudiantes viven como *civitas*, lo que aprenden como *urbs* y su comprensión de la *polis*. Propone, por ello, una visión integrada en la que la *urbs* se lee desde su estructura; la *civitas* recoge las prácticas, afectos y representaciones con que los estudiantes habitan la ciudad; y la *polis* permite comprender las

decisiones, regulaciones, conflictos y formas de gestión que la estructuran. Así, la ciudad se enseña como fenómeno complejo, con el propósito de que los estudiantes identifiquen situaciones problema, comprendan desigualdades y participen en su lectura crítica.

La Tabla 3 compara las cuatro experiencias con criterios comunes.

Tabla 3

Descripción comparada de las experiencias analizadas

Criterio	Gália, Brasil (Nós Propomos! / VI CNIJMA)	Literatura urbana (Geopaideia)	Fotografía e imaginarios (Geopaideia)	Polis, civitas y urbs (Geopaideia)
Contexto	Escuela Estatal Graciema Baganha Ribeiro, Gália (SP); abril-agosto de 2025.	Enseñanza de la ciudad en Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de 2010 a 2016.	Tesis doctoral, UPN, 2022, Instituciones educativas de Valencia, España, Sao Paulo, Brasil y Bogotá, Colombia entre 2017 y 2020.	Tesis doctoral, 2025, España y Colombia entre 2020 y 2025.
Participantes	Estudiantes de años finales de la enseñanza fundamental, docentes y CPEA-UNESP.	Docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.	Estudiantes de Educación Básica Secundaria.	Estudiantes de Educación Básica Secundaria.
Enfoque metodológico	Investigación-acción; estudio de caso de Nós Propomos!	Geografía humanística; lectura de la novela urbana.	Imaginarios urbanos; composición fotográfica.	Integración de urbs, civitas y polis.
Estrategias e instrumentos	Asambleas, recorridos, mapeo colaborativo, encuestas, fotografías y diálogo con líderes.	Lectura y análisis de novelas urbanas.	Cuatro momentos: experiencia, técnica, composición y socialización.	Lectura de la estructura urbana, de las prácticas y de la gestión.
Productos	Estudios de caso, paneles, mapas, «cartas al mundo» y propuestas a la autoridad municipal.	Interpretaciones de la ciudad a partir de la literatura.	Fotografías y socialización colectiva.	Propuesta didáctica integrada.
Evidencias de resultados	Selección para la etapa estatal; feria agroecológica en 2026.	Competencias espaciales, sensibilidad social y pensamiento crítico.	Toma de conciencia de las dinámicas urbanas y resignificación del espacio.	Diagnóstico de la fragmentación de la enseñanza de la ciudad.
Fuente	Registros del caso (autores).	Cely Rodríguez y Moreno Lache (2016)	Torres Pérez (2022)	Hurtado Beltrán (2025)

Nota. Elaboración propia con información de los autores.

Discusión y conclusiones

En respuesta a la primera pregunta, el análisis comparado muestra que ambos países reconocen la importancia de la geografía para la formación ciudadana, aunque con arquitecturas curriculares distintas. En Brasil, el currículo nacional permite articular con mayor coherencia las políticas educativas y ambientales (como ilustra la conexión entre la BNCC, la VI CNIJMA y los proyectos escolares), pero esa articulación convive con la estandarización, la reducción del tiempo de las humanidades en la enseñanza media y la plataformización, que limitan la autonomía docente (Barbosa y Alves, 2023; Giroto, 2019). En Colombia, la autonomía institucional, la integración de la geografía en Ciencias Sociales y el peso de la prueba Saber 11 configuran un panorama fragmentado, en el que la ciudad aparece más como dato demográfico que como objeto de estudio integral, y la innovación depende en gran medida de la iniciativa docente y de grupos académicos comprometidos con la educación geográfica.

En cuanto a la segunda pregunta, las experiencias comparten tres rasgos que la literatura asocia con la ciudadanía territorial: parten de la escala local como primer nivel de análisis (Claudino y Coscurão, 2019), vinculan la experiencia cotidiana con conceptos geográficos y sitúan al estudiante como productor de conocimiento sobre su territorio (Claudino, 2014). Difieren, sin embargo, en su énfasis. El caso brasileño privilegia la dimensión de la *polis* (la propuesta ante la autoridad y la acción pública, como la feria agroecológica), mientras que las propuestas colombianas fortalecen la *civitas* y la lectura sensible de la *urbs*, con una proyección política menos explícita. Esta complementariedad sugiere que una formación ciudadana territorial plena requiere articular las tres dimensiones de la ciudad (Capel, 2003; Hurtado Beltrán, 2025) con la participación en la toma de decisiones, en la línea de una educación ambiental crítica (Loureiro, 2004) y del reconocimiento de los saberes de los estudiantes (Freire, 1996).

En consecuencia, la geografía escolar contribuye a la formación ciudadana territorial cuando se orienta a interpretar, cuestionar y transformar las realidades socioambientales que afectan la vida de niños y jóvenes. En los casos estudiados, el estudio del entorno, la investigación escolar y la socialización pública de propuestas favorecieron la argumentación basada en evidencias, la conciencia socioambiental y la participación, lo que indica que la escuela puede ser un espacio de producción de alternativas orientadas por la justicia socioambiental y socioespacial.

Estas conclusiones deben leerse a la luz de las limitaciones del estudio. Se trata de un número reducido de experiencias, seleccionadas intencionalmente y en las que participaron los autores; las fuentes no son homogéneas entre países; y no se contemplaron instrumentos para medir cambios en los aprendizajes o las actitudes de los estudiantes, por lo que los resultados no permiten afirmar impactos generalizables. Además, el análisis se centró en los referentes nacionales y no en los currículos desarrollados en las aulas. Futuras investigaciones podrían incorporar diseños longitudinales, instrumentos de evaluación de la ciudadanía territorial y el seguimiento de las propuestas estudiantiles, así como ampliar la comparación a otras redes y regiones de ambos países.

Referencias

- Apple, M. W. (2003). *Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Instituto Paulo Freire.
- Barbosa, R. P., & Alves, N. (2023). A reforma do ensino médio e a plataforma da educação: Expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-Curriculum*, 21, Artículo e61619. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Rinehart and Winston.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Capel, H. (2003). A modo de introducción: Los problemas de las ciudades. Urbs, civitas y polis. *Mediterráneo Económico*, 3, 9–22.
- Cássio, F. (2026). *Pedagogia da incompetência: Negacionismo, evidências e experimentos empresariais na educação pública*. Letra e Voz.
- Cely Rodríguez, A., & Moreno Lache, N. (2016). *Ciudad y literatura: Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/efb41d26-22ab-41f4-bf0e-94524ba0dca9>
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18(496-9). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14971>
- Claudino, S., & Coscurão, R. (2019). Educação geográfica e cidadania. O Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/20. *Giramundo*, 6(11), 7–16. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/46264/1/2738-6501-1-PB.pdf>
- Claudino, S., & Souto, X. M. (2019). Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do Projeto Nós Propomos! *Revista Signos Geográficos*, 1. <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>
- Cunha, E. V. R., & Lopes, A. C. (2017). Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, 2(2).
- Decreto 1122 de 1998 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 18 de junio de 1998.
- Decreto 1860 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994.
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (s.f.). *Censos nacionales de población y vivienda 1951 y 1973* [Repositorio]. DANE.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2012). *Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição crítica à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Acervo Moacir Gadotti. <https://gadotti.org.br/handle/123456789/419>
- Giroto, E. D. (2019). Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade*, 40, Artículo e0207906. <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/>
- Grupo Escola Pública e Democracia & Rede Escola Pública e Universidade. (2025, 3 de julio). *Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista*. <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>

- Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: Do «fim dos territórios» à multiterritorialidade*. Bertrand Brasil.
- Harvey, D. (2012). O direito à cidade (J. Pinheiro, Trad.). *Lutas Sociais*, 29, 73–89. <https://doi.org/10.23925/ls.v0i29.18497>
- Harvey, D. (2020, 24 de marzo). Política anticapitalista em tempos de coronavírus (C. S. Ameni, Trad.). *Blog da Boitempo*. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/>
- Hurtado Beltrán, M. F. (2012). El papel de los textos escolares en ciencias sociales. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E), 1–18. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2883>
- Hurtado Beltrán, M. F. (2025). *Las tradiciones de la geografía urbana escolar, un análisis desde polis, civitas y urbs*. Tesis doctoral, Universitat de València. <https://roderic.uv.es/bitstreams/a56fc869-3ebe-453d-b317-77abfad4c4ab/download>
- Hurtado Beltrán, M. F., Romero Castro, O. L., & Torres Pérez, L. G. (2018). Propuesta para la implementación de un currículo de la geografía en Colombia. *Anekumene*, 15, 18–29. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2018.num15.11836>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2019). *Marco de referencia de la prueba de sociales y ciudadanas Saber 11.º*. Icfes. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Marco-de-referencia-Prueba-de-sociales-y-ciudadanas-saber-11-1.pdf>
- Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, 38(139), 331–354. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>
- Ledesma Alexander, L., & Souto González, X. M. (2025, 3 de marzo). Foro 34: Los nuevos desafíos en la enseñanza de la geografía y su relación con la participación ciudadana. *Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad*. <https://geoforoforo2.blogspot.com/2025/03/foro-34-los-nuevos-desafios-en-la.html>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994.
- Ley 13.415, de 16 de febrero de 2017. (2017). *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Ley 14.945, de 31 de julio de 2024. (2024). *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2014.
- Ley 1874 de 2017. Por medio de la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. 27 de diciembre de 2017.
- Loureiro, C. F. B. (2004). Educação ambiental transformadora. En P. P. Layrargues (Coord.), *Identities da educação ambiental brasileira* (pp. 65–84). Ministério do Meio Ambiente.
- Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, & Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. (2025). *Regulamento nacional da VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente*. https://www.gov.br/mec/pt-br/cnijma/Regulamento_VICNIJMA_final11.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Ministério da Educação. (2024). *Passo a passo para a conferência na escola: VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente*. MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cnijma/passa-a-passo-para-a-conferencia-na-escola>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares: Ciencias sociales*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias: ¡El desafío! Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales* (Serie Guías No. 7). MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Ciencias sociales* (Vol. 1). MEN. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Montoya Vargas, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Moreno Lache, N., & Cely Rodríguez, A. (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/EDUCACION-GEOGRAFICA-FORMACION-DOCENTE-Y-VIDA-COTIDIANA.pdf>
- Motta, V. C. da, & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38(139), 355–372. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>
- Organización Panamericana de la Salud. (2025, 27 de enero). *Nuevo informe de la ONU: 74 por ciento de los países de América Latina y el Caribe tienen alta exposición a eventos climáticos extremos, afectando la seguridad alimentaria* [Comunicado de prensa]. <https://www.paho.org/es/noticias/27-1-2025-nuevo-informe-onu-74-por-ciento-paises-america-latina-caribe-tienen-alta>
- Reis, D. M. (2025). Educação plataformizada: Novos contornos da política educacional do Estado de São Paulo. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 34(78), 191–209. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n78.p191-209>
- Santos, M. (1994). *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. Hucitec.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Record.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação* (3.ª ed.). Autores Associados.
- Torres Pérez, L. G. (2022). *Ciudad imaginada: Educación geográfica por medio de la fotografía*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17961>
- Torres Tovar, C. A. (2009). *Ciudad informal colombiana: Barrios contruidos por la gente*. Universidad Nacional de Colombia.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todos los autores participaron igualmente en la elaboración del artículo. Datos y análisis de Brasil: Silvia Fernandes y Sonia Fernandes. Datos y análisis de Colombia: Luis Guillermo Torres y Mario Fernando Hurtado.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.