

Aportaciones al proceso educativo de niños y jóvenes. Utilizar a la ciudad como medio, agente y contenido para elaborar estrategias didácticas

Contributions to the educational process of children and young people.

*Use the city as a means, agent, and content to develop
teaching strategies*

Alejandro Guzmán Ramírez*
José Alberto Ochoa Ramírez**

Artículo recibido: 13-01-2020
Aprobado: 29-04-2020

Cómo citar este artículo

Guzmán Ramírez, A., & Ochoa Ramírez, J. A. (2020). Aportaciones al proceso educativo de niños y jóvenes: Utilizar a la ciudad como medio, agente y contenido para elaborar estrategias didácticas. *Entretextos*, 12(34), 1–9. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.20203468>

* Doctor en Arquitectura.
Académico-investigador del
Departamento de Arquitectura
de la Universidad de
Guanajuato.
Correo electrónico:
alejandroguzman06@gmail.com

** Doctor en Artes.
Académico-investigador del
Departamento de Arquitectura
de la Universidad de
Guanajuato.
Correo electrónico:
jose.ochoa@ugto.mx

Resumen

El aprendizaje formal, como proceso educativo intencionalmente organizado y estructurado, se extiende más allá de los muros de la escuela, pues llega hasta la ciudad; dicho espacio se vuelve un recurso didáctico, que se desarrolla a partir de reconocer el entramado, natural y construido, entre sus ciudadanos. Las relaciones y los contactos de sus habitantes nos permiten hablar de aprendizaje informal; sin embargo, se requiere de estrategias didácticas para asegurar que dicho proceso educativo sea adecuado.

Este trabajo tiene como objetivos: 1) establecer estrategias didácticas dirigidas a niños y jóvenes para que aprendan a valorar lo cultural, ambiental e histórico de su entorno urbano, como medio educativo; 2) presentar ejemplos que faciliten la comprensión y la aplicación de dichas estrategias. Se empleó una metodología cualitativa, que recurrió a fuentes primarias y secundarias, para reconocer las estrategias didácticas que se han empleado para educar a niños y jóvenes: el reconocimiento del contexto natural y construido de la ciudad, la valoración de sus elementos patrimoniales y actividades de inclusión social como medios de expresión artística en el espacio público.

Abstract

Formal learning, as an intentionally organized and structured educational process, extends beyond the walls of the school, since it reaches the city; this space becomes a didactic resource, which develops from recognizing the natural and built network among its citizens. The relations and contacts of its inhabitants allow us to talk about informal learning; however, didactic strategies are required to ensure that this educational process is adequate.

The objectives of this work are 1) to establish didactic strategies aimed at children and young people so that they learn to value the cultural, environmental, and historical aspects of their urban environment as an educational means; 2) to present examples that facilitate the understanding and application of these strategies. A qualitative methodology was used, using primary and secondary sources, to recognize the didactic strategies that have been used to educate children and young people: the recognition of the natural and built environment of the city, the appreciation of its heritage elements and social inclusion activities as means of artistic expression in public space.

Palabras clave: Proceso educativo, Estrategias didácticas, Ciudad, Niños, Jóvenes.

Keywords: Educational Process, Didactic Strategies, City, Children, Youth.

Introducción

La ciudad se puede definir como un espacio polivalente en el que se representa una gran diversidad social y cultural, con conflictos y normas de regulación; como un producto social resultado de procesos históricos que han dejado huella en el paisaje urbano (Fernández y Tatjer, 2005). Por esta razón la ciudad permite desarrollar proyectos de enseñanza/aprendizaje multidisciplinares, para que el ciudadano participe activamente en asuntos de historia, arte, cultura, medio ambiente, relaciones cívicas, entre otras. Con respecto a emplear la ciudad como recurso didáctico, Cambil (2015) precisa que esto “implica desarrollar estrategias en las que el ciudadano sea algo más que un mero espectador y se implique en la construcción del conocimiento, convirtiéndose en el protagonista de su aprendizaje” (p. 299). Si se particulariza en los niños y en los jóvenes, esta actitud de responsabilidad va a depender, en gran medida, de su motivación para aprender significativamente, pero también de la intervención que se lleve a cabo para que puedan desarrollar sus capacidades de observación y percepción, así como alcanzar una madurez intelectual que los lleve a valorar su entorno y su comunidad, al sentirse parte de ella.

Al hablar de la *Ciudad Educadora*, se habla de trabajar la competencia social y ciudadana para comprender la realidad en que la que se vive y así poder ejercer la ciudadanía en una sociedad plural e incluyente; sin embargo, con este concepto también se pretende fomentar el interés de los estudiantes por su ciudad material-real —explicándoles que las redes sociales, en las que ahora prefieren desenvolverse, son una condición inicial, por lo que es necesario salir al espacio urbano, es decir, a la calle y reestablecer relaciones sociales cara a cara—. A pesar de la creciente digitalización y virtualización de nuestro mundo en Internet, la ciudad todavía es sustancia física no reemplazable, por lo cual perdura su atracción como máxima expresión cultural y social (Guzmán, 2020).

La ciudad y su potencial educativo. Aspectos teóricos

El concepto de *Ciudad Educadora*, planteado por primera vez por Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema y Ward (1973) —y retomado posteriormente por otros autores (Trilla, 1993; Alderoqui y Villalón, 2001)—, remite a ese potencial del medio urbano como camino a la educación permanente que se da en la relación del ciudadano con la ciudad. Esto significa que la ciudad, como *medio* o contexto, permite aprender *en* ella; como *agente*, aprender *de* ella; y como *contenido* u objeto, posibilita *aprenderla*. La ciudad así entendida es un recurso didáctico fundamental, ya que se convierte en un texto abierto que ayuda, al interactuar con ella, a descubrir los procesos físicos, económicos y sociales que han influido en su dinámica y evolución, a identificar los problemas que la afectan, a ubicar las etapas y períodos por los que ha pasado, a establecer las relaciones de poder y convivencia; en fin, es un registro al cual se puede acceder de muchas maneras y que, al mismo tiempo, facilita el proceso de construcción de ciudadanía y de sentido de pertenencia en los ciudadanos.

Por tales razones, para que los niños y jóvenes tomen conciencia sobre asuntos ambientales, sociales, culturales, económicos y políticos de la ciudad, es necesario que se pongan en contacto con el espacio urbano en el que se desenvuelven, pero también es importante que el docente y el investigador en arquitectura y urbanismo implementen estrategias con las que se busquen expandir los beneficios de la ciencia y la cultura en la sociedad para formar principalmente a niños y jóvenes como ciudadanos que pueden influir de manera significativa en su comunidad. Desde principios del siglo XX, se han hecho patentes los esfuerzos por educar a los ciudadanos (particularmente a los más jóvenes) para mejorar sus condiciones materiales a partir de la ciudad; los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna y la Declaración de la Sarraz son ejemplos claros. Al respecto:

Es indispensable que los arquitectos ejerzan una influencia sobre la opinión pública y le hagan conocer los medios y los recursos de la nueva arquitectura. La opinión pública está mal informada y los usuarios no saben formular sus deseos en materia de vivienda sino muy mal, por lo general. Así es como la vivienda ha quedado desde hace tiempo fuera de las preocupaciones mayores del arquitecto. Un puñado de verdades fundamentales, enseñadas en la escuela primaria, podría construir el fundamento de una educación doméstica. Esta enseñanza tendría como efecto el de formar generaciones que poseyeran un sano concepto de la vivienda. Estas generaciones, clientela futura del arquitecto, estarían en condiciones de imponerle la solución del problema, demasiado tiempo descuidado, de la habitación (Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna, 1928).

La Carta de Atenas (1933) es uno de los primeros documentos arquitectónicos con el que se busca entender a la ciudad como medio para lograr la identidad a partir de sus obras materiales, trazados o construcciones, ya que estos le confieren “personalidad propia y de los cuales emana poco a poco su alma”; y, respecto de su comunicación a las futuras generaciones de ciudadanos, precisa que “ellos hacen parte del patrimonio humano, y aquellos que los tienen o son encargados de su protección, tienen la responsabilidad y la obligación de hacer todo lo que es lícito para transmitir intacta a los siglos venideros esa noble herencia” (p 37). Dicho documento menciona que:

La conferencia, profundamente convencida de que la mejor garantía de conservación de monumentos y obras de arte viene del respeto y del interés de los propios pueblos,

considerando que esos sentimientos pueden ser grandemente favorecidos por una acción apropiada de los poderes públicos, emite el voto de que los educadores habitúen a la infancia y a la juventud de que se abstengan de dañar los monumentos, cualesquiera que ellos sean, y les hagan aumentar el interés de una manera general, por la protección de los testimonios de toda la civilización (Cerqueira y De Souza, 2018, p. 804).

Sin embargo, su aplicabilidad por los docentes e investigadores en arquitectura se ha visto reducida al ámbito teórico, como señala Román (2004) al hablar de la pedagogía española y las potencialidades educativas de los lugares, pues éstas

apenas han sido tratadas [...], según señalan numerosos autores que lo caracterizan incluso como un tema marginal, aun cuando han ido apareciendo trabajos durante las dos últimas décadas que van ayudando a remediar este olvido del hecho arquitectónico y su relevancia educativa (p. 200).

La ciudad y su aprendizaje: aspectos metodológicos

La ciudad es un recurso con muchas posibilidades educativas; su utilización en la enseñanza aprendizaje en la formación del ciudadano, puede abordarse desde diferentes puntos de vista que deben estar enmarcados en diversas disciplinas (Santolaria, 2014; Cambil, 2015):

- La perspectiva geográfica: Conocer las características físicas del espacio en el que la ciudad está ubicada —que determinan su morfología—, las características de sus edificios, los lugares de producción y comercio, los núcleos de comunicación y sus funciones, las diferentes tipologías arquitectónicas, la configuración de cada uno de sus barrios y centros históricos, así como las nuevas zonas residenciales, culturales, recreativas o deportivas.
- La perspectiva ambiental: Tanto los individuos como las colectividades comprenden la naturaleza compleja del medio ambiente (resultante de la interacción de sus diferentes aspectos: físicos, biológicos, sociales, culturales, económicos, etc.) y adquieren los conocimientos, los valores y las habilidades prácticas para participar responsable y eficazmente en la prevención y solución de los problemas ambientales y en la gestión de la calidad del medio ambiente.
- La perspectiva histórica: Los bienes que constituyen el patrimonio cultural son el testimonio de los diferentes períodos históricos que, con sus peculiaridades económicas, sociales, políticas y culturales, han ido conformando la ciudad. A través de ellos se puede analizar la evolución histórica de un espacio urbano debido a que es un contenedor de bienes patrimoniales históricos y artísticos, industriales, arqueológicos, etnográficos, documentales, así como de los que conforman el patrimonio inmaterial.

- La perspectiva simbólica: Los bienes que constituyen el patrimonio cultural de una ciudad, tanto materiales como inmateriales (hitos, monumentos, edificios, calles, plazas, costumbres etc.), han alcanzado esta denominación a lo largo del tiempo por una adjudicación de valores de gran contenido simbólico, a través del cual se puede analizar su historia política, social y cultural para comprender cómo han consolidado nuestra identidad.
- La perspectiva artística y patrimonial: Podemos analizar, de forma didáctica, diferentes elementos del patrimonio cultural, aprender los distintos estilos artísticos y el período histórico al que pertenecen a través de la lectura didáctica de sus materiales, emplazamiento, composición y cualidades estéticas, periodo histórico e impacto en la configuración urbana.
- La perspectiva sociológica: Trabajar la relación entre los lugares y acontecimientos sociales cotidianos, al analizar los referentes materiales de las actividades de sus habitantes, le dan sentido e identidad a la ciudad, así como a sus barrios o sectores singulares.
- La perspectiva de comunicación: Ciertos acontecimientos dan la clave para comprender diferentes aspectos de las prácticas cotidianas, así como las diferentes experiencias sensoriales y cognitivas que constituyen su patrimonio inmaterial; observando, analizando y valorando de forma crítica el patrimonio cultural urbano.
- La perspectiva cívica, comunitaria y participativa: Identificar problemáticas y plantear acciones comunitarias para lograr mejorar las condiciones de vida urbana —entendida como un proceso voluntario de implicación personal y colectiva que permite mejoras en la vida de la persona y de su comunidad—.

La ciudad y su enseñanza. Estrategias didácticas

La estrategia de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta las capacidades que se pretende que adquieran los niños y jóvenes, los contenidos que se quieren enseñar, las condiciones materiales, así como el seguimiento que se debe de dar —el cual tiene que basarse en la motivación del estudiante, en los conocimientos a descubrir y las acciones que permitan alcanzar el aprendizaje significativo— (Cambil, 2015). Por tal razón se proponen tres etapas formativas en la utilización de la ciudad como recurso didáctico:

Etapa I. Conocimiento del entorno urbano: espacio natural y social

El estudio de los diversos elementos que configuran el entorno constituye una empresa altamente motivadora para el niño, pues le permite tener contacto con la realidad cercana a él y, por lo tanto, la que más le interesa; como establece Valiñas (2019) al hablar de la experiencia educativa realista en la educación del futuro:

El gran diferenciador será un hecho que los pedagogos conocen muy bien: los seres humanos aprendemos cuando la emoción va unida a la información. Al “vivir” los

acontecimientos nos podremos relacionar con ellos de modo que los comprendamos a profundidad y no los olvidemos jamás (p.45).

El estudio de la realidad inmediata permite el análisis de fenómenos y hechos concretos que el niño aprende a través de sus sentidos y que, al exigirle una mínima capacidad de abstracción, le facilitan su captación, al tiempo que hacen de esta tarea una actividad amena y sugestiva. El infante, en todo momento, participa como auténtico protagonista en el descubrimiento de las distintas facetas que el entorno le ofrece, reflexiona sobre la conexión que existe entre los múltiples fenómenos que coexisten en la ciudad y configuran el mundo natural y el humano, así como las interrelaciones que existen entre el hombre y el medio, y de los diversos grupos humanos entre sí.

El enfoque desde el cual se abordará el estudio del entorno es diferente para cada una de las edades de los niños debido a su diferente grado de madurez, intelectual y aptitudinal. Se puede iniciar con dos bloques temáticos:

- a) El conocimiento del medio (elementos naturales y artificiales) que le permite al niño descubrir los elementos naturales que le rodea y los cambios que se operan en él, mediante la observación de hechos sencillos y la realización de actividades al aire libre.
- b) El desenvolvimiento en el medio para que se sienta miembro de un grupo social, en el que debe tomar parte activa, y desarrolle su espíritu colaborativo, para potenciar, fundamentalmente, actividades cívicas y de responsabilidad social (Marrón, 1990, p. 163).

La estrategia, pues, se centra en el contacto del niño con su localidad y su entorno, en la doble vertiente física e histórico-cultural, mediante tres temas: 1) aspectos geográficos del barrio, 2) el conocimiento de las características referentes al medio natural, histórico y cultural y 3) la adquisición de hábitos de comportamiento acordes con las costumbres propias de la localidad o del barrio (Marrón, 1990). A la vez que se busca que el niño o joven ejercite su capacidad de observar fenómenos geográficos y hechos históricos, se pretende que desarrolle habilidades y destrezas de integración social.

De la observación de hechos sencillos, propia del ciclo inicial, se pasa a la observación e interpretación de fenómenos que conlleven mayor grado de complejidad para que el niño sea capaz de ordenar, sistematizar, así como comprender los componentes de su entorno y lleve a cabo conceptualizaciones y generalizaciones basadas en hechos concretos. Este proceso de captación de la realidad, ordenado y metódico, le permite distinguir y valorar distintos tipos de seres y fenómenos, así como las relaciones existentes entre ellos. El proyecto Marbella Ciudad Educadora es un claro ejemplo de esta forma de trabajo, ya que, a través del Consejo de la Infancia, se invita a los estudiantes a participar en la construcción de la ciudad, a detectar las carencias que pueden encontrar en ella y a aportar soluciones. Otra muestra es el Colegio Pío XII de Torrenueva en Granada, España; este instituto educativo ha participado en el programa Cuidemos la Costa, el cual

pretende que la comunidad educativa trabaje la realidad del litoral [y se ofertan] actividades para que se valore y conciencie sobre el valioso patrimonio costero con

que cuenta nuestra comunidad autónoma y las actitudes y comportamientos que pueden contribuir a su conservación (Junta de Andalucía, 2016, p.2).

Etapa 2. Itinerarios urbanos: patrimonio tangible e intangible

Los itinerarios didácticos, por sus grandes ventajas educativas, son una de las estrategias más utilizadas en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. Con ellos se posibilita la integración del individuo en la realización de una práctica activa y en contacto directo con el entorno y, por lo tanto, con la realidad; así mismo, permiten profundizar en el conocimiento y contrastar, de forma experimental, hechos culturales, histórico y artísticos, para que tengan sentimientos afectivos por su ciudad y sus habitantes. La ciudad es un recurso muy valioso, ya que en ella han quedado plasmadas las diferentes situaciones políticas, sociales, económica, culturales que han conformado nuestra historia y lo que somos actualmente. El patrimonio, material e inmaterial, es la parte visible de la historia a través del cual nos aproximamos científicamente al pasado, porque aporta información para poder recapitular y observar dichos eventos.

Por lo tanto, mediante los itinerarios didácticos, los estudiantes aprenden significativamente de forma lúdica para comprender que el patrimonio cultural integra diferentes enfoques y áreas de conocimiento, debido a su carácter multidisciplinar. En este sentido, visitar los monumentos representativos no sólo permite conocer los diferentes tipos de arquitectura, sino además comprender las distintas costumbres y tradiciones de la gente que habita la ciudad; este contacto fomenta el respeto y se convierte en una práctica insustituible que se favorece con la utilización de las nuevas tecnologías. El Colegio Pedro II, en Río de Janeiro, por ejemplo, en 2010 realizó actividades de conservación de los bienes patrimoniales en el Laboratorio Central y el Museo Nacional; en una primera fase, sus alumnos trabajaron con especialistas en la conservación de los objetos — actividad que les ayuda a reconocer el valor social, cultural e histórico de estos—. En la segunda, los estudiantes perfeccionaron las técnicas aprendidas y tomaron conciencia de la importancia de la preservación (Cerqueira y De Souza, 2018).

Etapa 3. Actividades de inclusión social: arte urbano y espacio comunitario

El arte urbano se puede definir como aquellas creaciones que se desarrollan en los espacios públicos de las ciudades, es decir, las calle, las plazas, etc. Existen diferentes expresiones: el *graffiti*, el *street art*, el circo callejero, *free running*, *parkour*, *skate*, *break dance*, danzón, etc. Dichas actividades se convierten en arte desde el momento en que las personas los visualizan y les dan valor. El espacio público debe entenderse como lugar de relación social y de construcción colectiva. Es el lugar donde lo que sucede afecta a todos y todas; un lugar que se construye de forma compartida y que es dotado de valores; un lugar donde se provocan cambios sociales, donde se hace política y donde se producen las transformaciones sociales.

El trabajo personal, grupal y comunitario son los tres pilares sobre los que se sustenta toda transformación social, todo proyecto donde se mezclan el arte, la educación y todo profesional, o artista, que se dedica al proceso de creación desde y para las personas implicadas. Los niños y jóvenes son los primeros beneficiarios directos de estos procesos en los que adquieren habilidades personales y sociales, pues aprenden competencias y valores. Cada lenguaje artístico se convierte

en una herramienta que mejora la comunicación y la confianza en las personas y en sí mismos; al hablar de arte, se habla de la forma más eminente de la expresión humana y del vehículo que permite el crecimiento mental y creativo de los niños (Benítez, 2014).

El grupo es el espacio natural donde se desarrolla la acción educativa, donde se ponen a prueba los valores colectivos en los que se trabajan y se ensayan las habilidades personales y sociales; las actividades que se desarrollan en conjunto buscan el encuentro de las personas, de la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, el apoyo mutuo, etc. En este sentido, el papel del artista es el de facilitador, es quien habla con los participantes y los acompaña en el proceso de expresión. La comunidad es la receptora de los beneficios de la propuesta artística que genera el proceso creativo, en sus distintos espacios físicos —escuela, calle, plaza, etc.—, pues: “Si hablamos de la exclusión como un proceso de desvinculación de las redes sociales, el arte nos ofrece caminos de encuentro, comunicación y re-afiliación” (Castillo, Sostegno y López-Arostegi, 2012, p. 21).

A través de prácticas positivas, donde el arte urbano y la educación se dan la mano, se mejoran las relaciones en los espacios públicos y se propicia la inclusión social. Ejemplo de esto es el Programa Mura-León del Instituto Municipal de la Juventud de León (IMJU León), Guanajuato; desde el 2018, “este programa tiene como objetivo encauzar la actividad del arte urbano dentro de un marco artístico, de legalidad y respeto, mediante el apoyo a los artistas urbanos y las expresiones juveniles de nuestra ciudad, para fortalecer la identidad local” (Instituto Municipal de la Juventud de León, 2019). La participación de los jóvenes ha propiciado el embellecimiento de los muros limítrofes de diferentes avenidas de la ciudad con temas particulares —impulsados por el gobierno municipal y la sociedad civil— como la adopción de mascotas, así como las bardas perimetrales de los panteones con murales alusivos al Día de Muertos —en el marco del festival de arte urbano Mictlarte, que se ha llevado a cabo desde el 2017—; se han generado espacios para la libre expresión de los jóvenes, con la finalidad de preservar la identidad del municipio a través del arte.

La ciudad que educa. Reflexión final

Podemos concluir, a partir de lo planteado, que existen tres estrategias principales —el conocimiento del entorno, el uso de itinerarios didácticos y las actividades de inclusión social— para integrar a los niños y a los jóvenes a la ciudad; estas metodologías permiten ir más allá de la mera contemplación del espacio, del patrimonio natural y construido, así como del arte urbano para valorarlos, a la par que se desarrollan habilidades personales y sociales —la comunicación, la cooperación, el trabajo comunitario y la transformación social de los futuros ciudadanos—.

Se han representado ejemplos de aplicación de dichas estrategias generadas desde los niveles educativos básicos (primaria y secundaria). La investigación permitió constatar la existencia de diversos despachos arquitectónicos que educan, sobre la ciudad, a niños y jóvenes; sin embargo, no se detalla la aplicación de estos itinerarios didácticos, ya que este tema constituye una línea de investigación importante para futuros trabajos. Por lo tanto, es pertinente que el proyecto de Ciudad Educadora sea analizado por especialistas de las diferentes disciplinas del nivel superior, particularmente en trabajo colaborativo entre arquitectos, artistas, trabajadores sociales y educadores.

Referencias

- Alderoqui, S. y Villalón, A. (2001). La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar. En Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 101-130). Buenos Aires: Paidós.
- Benítez Sánchez, M. L. (septiembre de 2014). Los lenguajes artísticos en la educación infantil: la resolución de problemas por medio del lenguaje plástico. *Innovación Educativa*, 14(66), pp. 103-126. Recuperado el 18 de noviembre de 2019, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a7.pdf>.
- Cambil Hernández, M. E. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural. *Revista Opción*, 31(3), pp. 295-319. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045567016.pdf>.
- Castillo, R., Sostegno, R. y López-Arostegi, R. (2012). *Arte para la inclusión y la transformación social*. Bilbao: Estudios Gráficos Zure.
- Cerqueira Santos, S. y De Souza, M. (2018). A educação patrimonial de programa de iniciação científica-PIC Jr como base da iniciação profissional na área de conservação e restauração. En González, S., Meda, J y Mottilla, X. (Eds.), *Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (pp. 801-808). Salamanca: Fahren House.
- Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna. (1928). *La Declaración de La Sarraz*. Recuperado el 1 de mayo de 2020, de http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/mais_documento.php?idVerbete=1464&idDocumento=118.
- Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna. (1933). *Carta de Atenas*. Recuperado el 1 de mayo de 2020, de <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201933.pdf>.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M y Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Barcelona: Teide-UNESCO. Recuperado el 1 de mayo de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>.
- Fernández, M. y Tatjer, M. (2005). La ciudad como taller. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (43), pp. 58-66.
- Guzmán, A. (2020). La ciudad educa. *Revista Arkin*. Recuperado el 1 de mayo de 2020, de <https://arkin.mx/la-ciudad-educa/>.
- Instituto Municipal de la Juventud de León. (2019). Programa Mura-León. Recuperado el 10 de mayo de 2020, de http://leonjoven.gob.mx/?page_id=342.
- Junta de Andalucía. (2016). *Programa Cuidemos La Costa*. Recuperado el 1 de mayo de 2020, de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/1b94f412-0d7d-4bcd-ac40-a2a4b42a0e73>.
- Marrón Gaité, J. M. (1990). El entorno como objeto de estudio y como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la EGB. Una experiencia de trabajo para el estudio activo del entorno social. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2, pp. 161-169. Recuperado el 10 de mayo de 2020, de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9090110161A/20328>.
- Romaña Blay, T. (mayo de 2014). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. *Revista Española de Pedagogía*, 62(228), pp. 199-220. Recuperado el 7 de enero de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/98238>.
- Santolaria Botet, A. (julio de 2014). La ciudad como recurso didáctico. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativos*, 45, pp. 235-244. Recuperado el 7 de enero de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010796>.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Valiñas, J. M. ¿Cómo será la educación en el futuro? *Muy Interesante*, 05, pp. 44-49. Ciudad de México: Editorial Zinet Televisa.