

# **Pedagogía Urbana como una herramienta de resistencia curricular: aprendizaje para trascender la pandemia**

## ***Urban Pedagogy as a Tool for Curricular Resistance: Learning to Transcend the Pandemic***

Maximiliano Molina-Guenante<sup>1</sup>; Roxanna Ríos-Peters<sup>2</sup>; Alicia Santi-Vargas<sup>3</sup>

### **RESUMEN**

El presente ensayo busca reflexionar sobre la Pedagogía Urbana como herramienta para la educación, ejemplificando su aplicación práctica por medio de una iniciativa desarrollada por el Programa Ciudadanía Activa de Cedeus, junto a docentes del Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda (Independencia, Región Metropolitana, Chile). En primer lugar, se introduce y describe el marco de la Pedagogía Urbana, el cual pone de relieve el valor de la ciudad como lugar, medio y objeto de educación. Luego, se revisan los impactos de la pandemia de COVID-19 en el sistema educativo a nivel global y local, resaltando las problemáticas relacionadas con la educación en línea como estrategia para continuar las trayectorias educativas en pandemia. A continuación, se delibera sobre la oportunidad de este momento histórico para repensar el lugar, las metodologías y los contenidos de la educación, presentando la experiencia de aprendizaje desarrollada y los resultados de su aplicación. Finalmente, se reflexiona en torno a la Pedagogía Urbana como una estrategia de resistencia curricular frente a la educación a distancia y un aporte a la revalorización de la experiencia cotidiana como fuente de conocimiento, así como a la transformación de los/as ciudadanos/as y la construcción de ciudad.

**Palabras claves:** Pedagogía Urbana; interdisciplinariedad; educación a distancia; COVID-19; pandemia.

---

<sup>1</sup> Encargado Programa Ciudadanía Activa, CEDEUS, Universidad de Concepción, Concepción, Chile; estudiante del Magíster en Ciencias de la Educación, Didáctica e Innovación Pedagógica, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile; maxmolina@udec.cl; <https://orcid.org/0000-0001-6128-6004>

<sup>2</sup> Encargada Laboratorios Urbanos, CEDEUS, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile; Magíster en Desarrollo Urbano, Instituto de Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile; rrios1@uc.cl

<sup>3</sup> Encargada Programa Ciudadanía Activa, CEDEUS, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile; Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile; alsanti@uc.cl

### **ABSTRACT**

*This essay seeks to reflect on Urban Pedagogy as a tool for education, exemplifying its practical application through an initiative developed by the Cedeus Ciudadanía Activa Program, together with teachers from the Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda (Independencia, Metropolitan Region, Chile). First, we introduced and described the framework of Urban Pedagogy, which highlights the value of the city as a place, medium and object of education. Then, the impacts of the COVID-19 pandemic on the education system at a global and local level are reviewed, highlighting the problems related to online education as a strategy to continue educational trajectories in a pandemic context. Next, we discussed about the opportunity of this historical moment to rethink the place, the methodologies and the contents of education, describing the learning experience developed and the results of its application. Finally, we reflect on Urban Pedagogy as a strategy of curricular resistance to ongoing online education response and its contribution to the revaluation of daily experience as a source of knowledge, as well as to the transformation of citizens and the construction of the city.*

**Keywords:** *Urban Pedagogy; interdisciplinarity; long distance education; COVID-19; pandemic.*

El presente ensayo crítico se centra en el aspecto cualitativo de la educación en contexto de pandemia, sosteniendo que la falta de reflexión sobre dónde, cómo y qué se enseña supone perder una oportunidad inédita respecto a la búsqueda de una educación que sea contextualizada, situada y que responda a las necesidades y la vida cotidiana de los/as estudiantes.

Ante la restricción de abrir las escuelas y liceos del país y tras algunas semanas de implementación de clases *online*, profesores y profesoras del Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda (comuna de Independencia, Región Metropolitana, Chile) decidieron evaluar las condiciones de enseñanza y aprendizaje a distancia, tanto de estudiantes como docentes, identificando nudos críticos que dificultaban el desarrollo de dicha modalidad. Entre tales impedimentos, destacaba la falta de acceso a internet y a dispositivos electrónicos, la baja tasa de respuesta a trabajos *online* (solo un 30% de los y las estudiantes con acceso a internet realizaba las actividades que se les proponían), problemas de conectividad, recursos y habilidades docentes para

realizar teleclases, además del agobio y estrés adicional que implicaba desarrollar la labor docente en este nuevo contexto<sup>4</sup>.

A partir de lo anterior, un grupo de once docentes del Departamento de Humanidades del Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda planteó el desarrollo de Planes de Aprendizaje Remoto (PAR). Cada PAR fue definido como una estrategia didáctica, cuyos principios fueron la integración curricular, el multinivel educativo, el aprendizaje en contexto y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje buscó acercarse a los y las estudiantes, desde 5° año básico a 4° año medio, reconociendo sus emociones, diversidad de realidades, tiempos y necesidades. Por otra parte, se planteó que este acercamiento podía ser también una oportunidad para la expresión de los y las jóvenes a través del diálogo y la reflexión con otros y otras, lo que incentivaría la comunicación, vinculación y sentimiento de compañía, contribuyendo a una sociedad más humanizada.

Fue en este contexto donde, durante el segundo semestre de 2020, el Programa Ciudadanía Activa<sup>5</sup> del Centro de Desarrollo Urbano Sustentable<sup>6</sup> (Cedeus) se vinculó al desarrollo de dos Planes de Aprendizaje Remoto, titulados ambos “Una experiencia de aprendizaje en el barrio” (en adelante, PAR de Barrio), trabajando colaborativamente junto al equipo del Departamento de Humanidades del Liceo. En conjunto, ambas instancias desarrollaron una propuesta didáctica que incorporó el contexto de los y las estudiantes, las problemáticas de sustentabilidad urbana y los principios sobre los cuales se ha planteado el diseño de cada PAR. De esta manera, se estructuró e implementó una propuesta didáctica que incorporó el barrio como experiencia de aprendizaje.

En los siguientes apartados se desarrolla el marco conceptual de la Pedagogía Urbana y se describe el contexto de pandemia de COVID-19, para luego exponer cómo la ciudad puede ser una

---

<sup>4</sup> Información entregada por profesores y profesoras, basada en catastro realizado en el Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda.

<sup>5</sup> El Programa Ciudadanía Activa busca apoyar la comprensión de la sustentabilidad urbana en los establecimientos educacionales de Chile, vinculando la investigación del Centro de Desarrollo Urbano Sustentable (Cedeus) con el currículo nacional, a través de material pedagógico que puede ser usado en espacios de educación formal e informal. Ver al respecto: <https://www.cedeus.cl/politicaypractica/ciudadania-activa-2/>

<sup>6</sup> El Centro de Desarrollo Urbano Sustentable (Cedeus) es un centro de investigación que nace en 2013, fruto de la colaboración entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción (Chile), financiado por el Fondo de Financiamiento de Centros de Investigación en Áreas Prioritarias (Fondap) de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID. A través de un enfoque interdisciplinario, el centro busca aportar a la discusión sobre los principales desafíos de sustentabilidad urbana que enfrentan las ciudades chilenas en el siglo XXI.

herramienta para contribuir a los desafíos actuales y futuros de la educación, así como para atender a preguntas sobre dónde, cómo y qué se enseña. Se ejemplifica esta propuesta mediante la experiencia realizada por profesionales del Programa de Ciudadanía Activa de Cedeus, en conjunto con profesores y profesoras del Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda.

## **Pedagogía Urbana**

La Pedagogía Urbana apunta a la importancia de estudiar los fenómenos de la educación no formal e informal en el contexto de los hechos sociales donde tienen lugar. Esta tendencia fue iniciada a partir de la crisis de la concepción tradicional de educación en los años sesenta del siglo XX. Es a partir del enfoque de la Pedagogía Social que, para los primeros teóricos de la Pedagogía Urbana, la ciudad vinculada a la educación adquiere relevancia por su rol democratizador de la cultura y de la educación misma (Nájera, 2008).

En el paradigma de la Pedagogía Urbana se entrecruzan la educación, la ciudad y la pedagogía (Páramo, 2009). La educación es cuestionada en su versión tradicional -esto es, centrada en la escuela, sin mayor conexión real con el medio-, frente a la cual se plantea que abrirse a la ciudad implica una visión más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva, se incorpora como fundamento el principio de que las experiencias cotidianas y la relación con el medioambiente son parte de un proceso continuo y espontáneo de aprendizaje. Al mismo tiempo, la ciudad es vista como un recurso para la educación, tanto por los elementos de aprendizaje que ofrece (como escenario de aprendizaje), así como por ser, en sí misma, un objeto de estudio. Finalmente, la práctica pedagógica implicaría repensar los mecanismos y herramientas de enseñanza, buscando aquellos que permitan articularse con la realidad y acercar la escuela al entorno urbano.

Según plantea Trilla (1997), la Pedagogía Urbana puede entenderse desde tres puntos de vista:

- Aprender en la ciudad: se refiere a tomar la ciudad como el contexto donde acontece el fenómeno educativo y se encuentran las instituciones de aprendizaje, generalmente formal (universidades, colegios, museos, otros).

- Aprender de la ciudad: considera la ciudad como un agente educativo que provee de diversas oportunidades para la educación no formal, como un medio para aprender sobre la vida (escuela de la vida).
- Aprender la ciudad: contempla la ciudad como un objeto de aprendizaje en sí mismo.

Desde tales perspectivas, la ciudad es entendida como la ciudad vivida, experimentada, el barrio, y no como la ciudad geométrica, abstracta y teórica de la metrópolis, lo cual se asocia a los postulados de Henri Lefebvre (1967) sobre “el derecho a la ciudad” (participación activa y vinculante), y el énfasis en “habitar” como apropiación del espacio.

Jurado (2003) plantea que, frente al declive de la educación institucionalizada y la familia patriarcal como principales ámbitos educativos, surge la noción de la ciudad como instancia de educación, relacionada con las nuevas formas de organización social. Por otra parte, Moncada (2005) plantea que la “ciudad educadora” abre el espectro para incorporar nuevas estrategias de pedagogía, pues “en los barrios, veredas, municipios y ciudades, podemos encontrar múltiples posibilidades y materiales que acompañan los procesos de aprendizaje” (p.45).

Aunque el paradigma de la Pedagogía Urbana surge en relación con la educación no formal e informal, su potencial para la educación formal ha sido nuevamente puesto en valor en la actualidad, tiempo en que tanto la educación como la ciudad se encuentran en crisis.

## **Impactos de la pandemia sobre el sistema educativo**

La pandemia de COVID-19, con su carga de malestares, muertes y su exigencia de cambios en los modos de relacionarnos personal y socialmente, ha desafiado a la sociedad en diversos ámbitos, a la vez que ha evidenciado crisis preexistentes en la salud, el trabajo y la educación (Garrido, 2020). Respecto a esta última, la crisis sanitaria ha supuesto un reto para todos los actores educativos al momento de intentar garantizar el derecho a la educación (Rappoport *et al.*, 2020).

La emergencia sanitaria y la necesidad de distanciamiento social han dado lugar al cierre masivo de instituciones de educación en más de 190 países, con el resultado de que más de 1.200 millones de estudiantes han dejado de tener clases presenciales (Comisión Económica para América Latina

y el Caribe [Cepal]- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020).

Globalmente, la adaptación hacia formatos no presenciales ha instalado el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) como el principal recurso para la educación a distancia, tanto en la educación escolar como en la universitaria. América Latina y el Caribe no han sido la excepción a esta tendencia, ya que la gran mayoría de los países (26 de 33) debieron desarrollar estrategias para el aprendizaje en línea (Cepal-Unesco, 2020).

No obstante, a pesar del gran esfuerzo logístico que requirió la respuesta a la crisis, la adopción masiva de las TIC para la educación de emergencia también ha generado críticas. Por una parte, se plantea que ha acrecentado la desigualdad (Echeita, 2020; Quiroz, 2020), en especial en Latinoamérica y en el ámbito escolar, debido a diferentes brechas (tecnológicas, habitacionales, educativas, lingüísticas), relacionadas con la desigualdad socioeconómica (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2020; Ishimaru, 2020; Murillo y Duk, 2020). Por otra parte, se señala que las dificultades de la educación a distancia también atañen a la falta de recursos, capacidades y habilidades para enfrentar esta nueva situación, por parte de profesores y familias, que en este escenario deben asumir nuevos roles y responsabilidades para asegurar la continuidad de la educación de niños, niñas y adolescentes (Iglesias *et al.*, 2020; Rappoport *et al.*, 2020). Finalmente, diversas voces han planteado la existencia de una falta de adaptación de los procesos educativos al contexto de pandemia, en especial en América Latina (Villarroel, 2021), región donde se buscó trasladar “pulcra e íntegramente, los programas de estudio y sus contenidos temáticos” (p.4), lo que puede provocar dificultad para lograr aprendizajes significativos a distancia, no porque no sea posible, sino por “la falta de iniciativas pertinentes así como de formación y recursos, tanto de docentes como de estudiantes y familias” (Ruiz, 2020, p.234).

En Chile, desde los años 90, comienzan a implementarse las TIC como medios de aprendizaje en el contexto escolar, gracias al Programa Enlaces del Ministerio de Educación (Mineduc). Este introdujo infraestructura y conectividad en las escuelas, junto con formar y apoyar a los/as docentes en las metodologías necesarias para promover el uso de recursos digitales en el aprendizaje formal, con el objetivo de fomentar la equidad y la calidad educativas (Jaramillo, 2015). Este programa fue exitoso en promover la educación mediada por tecnologías, mejorando el acceso y uso de las TIC

en el país. Sin embargo, evaluaciones realizadas por el Mineduc el año 2011 ya revelaban las limitaciones de las TIC en la educación. A pesar de la habilidad en el manejo de tecnologías, los resultados del Simce TIC de 2011 mostraban la falta de capacidad de los/as estudiantes en el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, señalando que “gran parte de los usuarios aún no es capaz de construir y/o distribuir de forma agente el conocimiento y la información” (Jaramillo, 2015, p.222).

Junto a lo anterior, al trasladar el lugar de la educación desde los establecimientos educacionales al interior de los hogares, la crisis sanitaria puso en evidencia las brechas sociales existentes y la relevancia de aumentar el acceso a tecnologías y la conectividad en el espacio privado, así como las capacidades e involucramiento de las familias y los/as estudiantes como agentes activos en los procesos de aprendizaje. Frente al cambio de escenario de la educación y el intento de trasladar la totalidad de los contenidos de la educación presencial a un espacio virtual, las TIC revelan nuevas limitaciones al convertirse en mediadoras de la educación, pues no incorporan el contexto espacial, familiar y social de los hogares, ni las experiencias de los/as estudiantes en estos, como parte fundamental de sus procesos de aprendizaje.

Si bien asegurar la continuidad de las trayectorias educativas es imperativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020), es preciso preguntarse cómo afectará a la educación el contexto presente y futuro de crisis, cómo aprovechar la oportunidad actual para repensar la educación y construir nuevas formas de enseñar y aprender, que respondan tanto al contexto de incertidumbre actual como a futuras crisis -la emergencia climática, por ejemplo-, cumpliendo con el rol transformador de la educación (Popa, 2020). Para ello, debemos cuestionar el dónde, el cómo y el qué de la educación (Zhao, 2020).

### **El dónde: cambio del escenario de la educación**

La pandemia de COVID-19 ha cambiado el espacio tradicionalmente asociado a la educación. Las clases se han trasladado al formato *online* y, con ello, a un nuevo escenario formativo (Albarelo, 2020), en un “hecho inédito de la pérdida del espacio escolar y del aula” (Díaz-Barriga, 2020, como se citó en Cárdenas *et al.*, 2021, p.20). Este cambio de escenario levanta la pregunta sobre cuáles

pueden ser los lugares de la educación, cuando hoy el hogar es la nueva interfaz del aprendizaje (Albarello, 2020).

En la gran mayoría de los casos, los/as estudiantes y establecimientos comparten el barrio o localidad. El contexto de COVID-19 ha generado un retorno al barrio/vecindad, debido a las restricciones de movilidad y al aumento de la importancia del barrio como *locus* de capital social y redes de apoyo. El barrio vuelve a tener relevancia en las vidas cotidianas, enfatizando esta geografía más próxima de los y las estudiantes: su mundo experimentado, vivido y conocido, no virtual.

Los y las estudiantes sí pueden aprender en otros espacios, más allá del aula escolar (Zhao, 2020). Sin embargo, es clave reconocer las limitaciones y oportunidades que ofrecen los nuevos espacios para la educación, incluyendo cómo estos impactan en las metodologías y en los contenidos curriculares.

Durante la crisis sanitaria, los Planes de Aprendizaje Remoto (PAR) surgieron como respuesta a este cambio de escenario, cuyos impactos se sumaron a las dificultades que tuvieron muchos/as estudiantes y docentes para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de clases *online*. La pandemia mostró las desigualdades y complejidades de esta modalidad educativa, relevando la importancia del lugar del aprendizaje, el cual debe tener las condiciones adecuadas para permitir el acceso al conocimiento a todos y todas, sin dejar a nadie atrás (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2015).

En las reuniones de trabajo quincenales sostenidas para el desarrollo de los PAR de Barrio, tanto profesionales como docentes se encontraban en sus propios hogares y barrios. La totalidad de la experiencia cotidiana del grupo de trabajo estaba encarnada en estos espacios, al igual que la de estudiantes del liceo y la de todos/as los/as habitantes de los territorios que en aquel entonces (agosto a noviembre de 2020) se encontraban en cuarentena. Se vivió una experiencia compartida donde la nueva realidad no eran el hogar y el barrio de siempre, sino que espacios en los que colapsaron todos los quehaceres y actividades de sus habitantes, creando dificultades tanto para enseñar (docentes) y aprender (estudiantes), como para trabajar (padres y madres). Poder llevar a cabo procesos de aprendizaje requirió abrazar las limitaciones y posibilidades del hogar y del barrio como los nuevos escenarios para la educación.

En el ejercicio de desarrollar las actividades de los PAR de Barrio, se reconocieron e incluyeron los elementos disponibles en estos nuevos lugares para la educación formal: el cuerpo, como el primer espacio e instrumento para el aprendizaje por medio de la memoria y los sentidos; el hogar, como ese espacio de refugio personal y familiar, pero también como un lugar ubicado en un espacio geográfico particular; y el barrio, como el espacio en el que se desarrolla la historia y la vida de cada uno y cada una, con sus particulares cambios en el tiempo.

### **El cómo: nuevas metodologías para el aprendizaje**

Desde la década de 1970, la forma tradicional de educar y aprender ha sido blanco de cuestionamientos, en gran medida por la falta de propósito y conexión de los conocimientos adquiridos con las propias vidas (Zhao, 2020), tanto de los y las estudiantes, como de los y las docentes. La industria moderna de la educación lleva a un aprendizaje superficial de un gran volumen de contenidos y a la instrumentalización del conocimiento (Hughes, 2020). Y sin una transformación en las metodologías, para que respondan adecuadamente al contexto de la comunidad educativa, la falta de un aprendizaje profundo y duradero puede empeorar durante la pandemia (Valora, 2020).

Estamos frente a una “falta de realidad”, en cuanto han desaparecido la experiencia, la socialización y la interacción física, propias del aprendizaje presencial (Iglesias *et al.*, 2020). Se ha limitado el uso de los sentidos en el aprendizaje, los cuales son fundamentales para “percibir, aprender y sentir”, reduciendo estas funciones a la vista y el oído (Comas y Rivera 2021, p.79). Ante la falta de contacto físico, se ha intentado igualar el número de horas en el aula con un mayor volumen de tareas, sin considerar las complejidades que tiene el aprendizaje en el hogar. Lo que ha ocurrido es que se ha dado lugar a una proliferación de tareas sin el debido contexto (Albarello, 2020).

¿Cómo debiesen ser las metodologías que permitan aprehender y apropiarse de los conocimientos adquiridos? Es necesario adoptar una aproximación más consciente, más afincada en la realidad y con un ritmo más acorde a las vidas de los y las participantes (Hughes, 2020), reconociendo tanto la naturaleza del nuevo entorno (Albarello, 2020) como la oportunidad para

aprovechar el carácter intergeneracional y colaborativo de los procesos de aprendizaje (Nasir *et al.*, 2020). Y en este marco, incorporar también las emociones como un factor de peso en los procesos de aprendizaje, acompañamiento y cuidados (Tabarini, 2020).

En este sentido, el regreso al barrio representa una oportunidad para el desarrollo de pedagogías alternativas que permitan la resignificación del currículum, la contextualización de los aprendizajes y la promoción de saberes significativos (Iglesias *et al.*, 2020; Ishimaru, 2020).

La lógica educativa tradicional posibilita y mantiene la reproducción de la estructura social del sistema capitalista (Apple, 1986). Para salir de esta lógica se requieren nuevos procesos educativos, críticos y transformadores, los cuales suceden fuera de los espacios educativos, es decir, más allá del currículum, la escuela y el aula (Hirsch y Rio, 2015). Desde el paradigma de la Pedagogía Urbana, la ciudad puede ser un dispositivo didáctico de resistencia curricular, al incorporar elementos conceptuales propios de los procesos urbanos que son parte de una experiencia válida y vivida, transversal a los actores del proceso de aprendizaje, pues todos ellos habitan un espacio geográfico.

Incorporar la ciudad como contenido, estrategia de aprendizaje y espacio didáctico permite contribuir a la concepción dialógica y democrática de la enseñanza (Flecha, 1997; Dewey, 2004; Puentes, 2012), ya que esta se encuentra al servicio del aprendizaje de todos y todas (tanto estudiantes como docentes), mediante la propia experiencia.

Al habitar la ciudad se aprende, se interactúa y se dialoga con los elementos conceptuales, procedimentales y éticos que es posible encontrar en los fenómenos urbanos. La ciudad puede ser un medio para el proceso de enseñanza, tanto por los elementos de aprendizaje que ofrece (como escenario de aprendizaje), como por ser, en sí misma, un objeto de estudio. Lo anterior implica también repensar la didáctica y las herramientas de la práctica pedagógica, buscando aquellas que permitan articularse a la realidad y acercar la escuela al entorno urbano.

La planificación de las actividades integradas en los PAR de Barrio fue realizada de forma conjunta por docentes y profesionales de Cedeus, al converger distintas materias y disciplinas: Historia y Geografía, Lenguaje y Comunicaciones, Inglés, Artes Visuales, Música, arquitectura y

urbanismo. De esta forma, se generaron dos PAR de Barrio, conformados por cinco actividades (Tabla 1).

Se buscó sensibilizar a los y las estudiantes con el tema urbano por medio del uso de la música, como un recurso para despertar su interés. Posteriormente, se les invitó a entrevistar a sus familiares mayores para conocer la experiencia de sus barrios de infancia y contrastar aquello con su propia experiencia e infancia, en la búsqueda de generar una definición propia y particular de barrio. Luego, los y las estudiantes debieron reflexionar sobre su vida cotidiana y su memoria, ahondando en cuatro de los cinco sentidos (tacto, olfato, vista y audición), con objeto de ampliar su percepción del hogar, su entorno diario y, con ello, su comprensión y aprendizaje del espacio geográfico. Finalmente, los y las participantes retornaron a la vinculación entre música, cuerpo y ciudad, desarrollando una *playlist* musical para escuchar en su recorrido favorito por el barrio.

La metodología utilizada incorporó la experiencia cotidiana, pasada y presente, para el desarrollo de un aprendizaje dialógico, desde el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS), que se asienta en la tradición sociocrítica de la educación y en el paradigma ambiental biocéntrico. Esto supuso la utilización de estrategias pluralistas y dialécticas, basadas en la comunicación, para propiciar el debate entre los argumentos propios y ajenos. Asimismo, la integración del cuerpo y los sentidos como una forma de percibir la ciudad (recordarla y vivirla) promovió la incorporación de procesos analíticos de autoconciencia. Ambos mecanismos posibilitaron instancias de reflexión para el desarrollo de una actitud crítica, en busca de transformar la realidad (García, 2004).

**Tabla 1**

*Actividades del PAR de Barrio titulado “Una experiencia de aprendizaje en el barrio”*

<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Objetivo de aprendizaje (OA)</b>	<b>Vinculación curricular OA/habilidad</b>	<b>Descripción</b>
<b>Actividad 1: La ciudad a través de la música</b>	Identificar aspectos que vinculen la experiencia cotidiana con lugares de la ciudad.	<p>OA: producir diversos tipos de textos (orales, escritos o audiovisuales) con variados propósitos (informar, describir, narrar, reflexionar, etc.), adecuados a las características propias del género, poniendo énfasis en las convenciones necesarias para una comunicación eficiente.</p> <p>Habilidad: producir diversos textos.</p> <p>Asignatura: Lengua y Literatura.</p> <p>OA: escribir para informar, expresar opiniones y narrar, usando: palabras, oraciones y estructuras aprendidas, y otras de uso frecuente; conectores aprendidos; correcta ortografía de la mayoría de palabras aprendidas de uso muy frecuente; puntuación apropiada.</p> <p>Habilidad: producir un texto escrito en inglés.</p> <p>Asignatura: Inglés.</p>	Se pide a los y las estudiantes que, utilizando una canción de su elección, reflexionen sobre cómo la ciudad y los barrios son escenarios de la vida cotidiana, importantes para sus habitantes.
<b>Actividad 2: Mi barrio y tu barrio</b>	Identificar y reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre dos barrios.	<p>OA: describir el paisaje local, utilizando elementos conceptuales del lenguaje geográfico y categorías de ubicación relativa.</p> <p>Habilidad: localizar temporal y espacialmente.</p> <p>Asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.</p>	Se utiliza una pauta de preguntas que guía la reflexión sobre el propio barrio, así como la entrevista a un adulto, de manera de contrastar ambos discursos y realizar una reflexión propia sobre el concepto de barrio.

Nombre de la actividad	Objetivo de aprendizaje (OA)	Vinculación curricular OA/habilidad	Descripción
<b>Actividad 3: Reconociendo mi entorno a través de los sentidos</b>	Conocer la importancia de los mapas como herramienta para organizar y graficar conceptos, ideas, pensamientos, incluso emociones y valores, entre otros.	OA: crear proyectos visuales basados en la valoración crítica de manifestaciones estéticas referidas a problemáticas sociales y juveniles, en el espacio público y en diferentes contextos.  Habilidad: expresar y crear visualmente.	Se invita a los y las estudiantes a reconocerse a sí mismos/as como parte del entorno y a conocer sus espacios de habitar inmediatos, por medio de sus sentidos.
Asignatura: Artes Visuales.			
<b>Actividad 4: Mapa sensorial de mi recorrido cotidiano</b>	Comprender las características del barrio y de la propia movilidad cotidiana.	OA: asumirse como miembros de una sociedad de cuyo bienestar todos somos responsables.  Habilidad: pensar críticamente.	Se profundiza en el uso de los sentidos como medios para conocer y recordar el barrio.
Asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.			
<b>Actividad 5: Playlist de mi barrio</b>	Percibir y conocer nuestro entorno y darle un valor único en nuestro interior a través de las emociones.	OA: reconocer el rol de la música en la sociedad, considerando las propias experiencias musicales, contextos en que surge y las personas que la cultivan.  Habilidad: reconocer el rol de la música.	Se invita a los y las estudiantes a utilizar la música como una forma de conectarse con su barrio y sus sentidos.
Asignatura: Música.			

## El qué: contenidos para los desafíos del futuro

La pandemia ha cuestionado los contenidos de la educación y ha levantado diversas preguntas en torno al currículum. En Chile, desde los años 60 ha existido una concepción hegemónica y técnico-instrumental de la educación, que concibe al currículum y al estudiantado como productos del proceso de estandarización y transmisión de conocimientos y/o competencias, de forma descontextualizada y ahistórica (Cárdenas *et al.*, 2021). Frente a tal realidad, Zhao (2020) plantea que, en vez de continuar forzando a los y las estudiantes a aprender los mismos contenidos, las

escuelas pueden invitar al profesorado a hacerse nuevas preguntas: ¿necesitamos enseñar exactamente lo mismo de siempre?, ¿está bien discutir y negociar con los y las estudiantes sobre qué aprender?, ¿pueden los y las estudiantes diseñar su propio aprendizaje?

Este puede ser el momento para crear nuevos contenidos relacionados con el aprendizaje situado, el cual hace referencia al contexto sociocultural como elemento clave para la adquisición de habilidades y competencias, siempre con una visión colectiva, de forma de “crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria” (Sagástegui, 2004, p.31) y poner en el centro del aprendizaje a los sujetos, sus experiencias, necesidades, esperanzas y conocimientos (Cárdenas *et al.*, 2021). Ello significa, en último término, involucrar a los y las estudiantes en procesos de aprendizaje sobre temas que les afectan directamente a ellos y ellas, a sus familias y comunidades (Arnove, 2020).

La ciudad es el escenario donde los seres humanos desarrollamos nuestras vidas y experiencias, es un “vector y permutador de flujos” (Mongin, 2006, p.143), lo que hace posible generar interacciones de diversa naturaleza. En la ciudad nos movemos, interactuamos, habitamos; es decir, la vivenciamos desde el sentido común y aprendemos de las experiencias que nos ofrece y permite. Sin embargo, es usual que sus habitantes no puedan comprenderla ni decodificarla, ya que la experiencia se encuentra limitada a la parcialidad (Trilla, 1997) de las vivencias de cada sujeto, a su origen, rol, generación, oficio, entre otros.

La ciudad es un escenario, un medio y también un objeto de aprendizaje, portador de conocimientos (Páramo, 2009). Esto implica que aprender la ciudad requiere “poner atención, analizar el medio y racionalizarlo” (Gallastegui y Rojas, 2015, p.39); es decir, implica un proceso de aprendizaje que permita involucrarse y comprender los procesos urbanos y su complejidad.

Desde esta perspectiva, la experiencia realizada conjuntamente por Cedeus y el Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda buscó, por una parte, la reflexión sobre la vivencia de cada uno/a de los/as estudiantes, para que pudieran racionalizar el espacio cotidiano; y, por otra, incorporar una visión holística de la ciudad por medio de una perspectiva interdisciplinaria, democrática y localmente relevante (Murga-Menoyo y Novo, 2017; Salgado, 2007; Vázquez, 2015). La integración de diferentes asignaturas del área de humanidades se realizó por medio del encargo de ejercicios de traducción (Inglés), el desarrollo de entrevistas y guiones (Lenguaje y

Comunicaciones), la creación de dibujos y mapas mentales (Artes Visuales), y la realización de actividades vinculadas al ejercicio de la memoria histórica (Historia, Geografía y Ciencias Sociales). Todo lo anterior permitió resaltar la complejidad de la ciudad y las múltiples miradas que permiten comprenderla.

De esta forma, los procesos educativos fueron abordados con una perspectiva holística e interdisciplinaria, que permitiera impulsar valores y resolver problemas, dando lugar a la participación de estudiantes y docentes como actores inmersos en un contexto local. Lo anterior desde una práctica docente orientada a la *praxis*: aprender para conocer y actuar (Dieleman y Juárez-Nájera, 2008).

## **Resultados**

En conjunto, las actividades de aprendizaje desarrolladas tuvieron resultados destacables en cuanto a las dificultades y brechas identificadas previamente por los y las docentes. En primer lugar, se logró fomentar el interés de los y las estudiantes respecto a la realización de los trabajos encargados. Según los/as docentes consultado/as, la tasa de entrega de los trabajos del PAR de Barrio triplicó la de los PAR anteriores, demostrando la ventaja de utilizar este tipo de actividades didácticas, vinculadas a la experiencia cotidiana de niños, niñas y adolescentes: “[los y las estudiantes de 5° y 6° básico] me sorprendieron con sus palabras... van haciendo definiciones de lo que es suyo, de lo que es su territorio” (Profesor N).

En segundo lugar, los y las docentes que participaron en el desarrollo de las actividades destacaron cómo las temáticas abordadas sirvieron para apelar a las emociones de los y las estudiantes, generando reflexión y pensamiento crítico en torno a la ciudad: “Este tipo de trabajo sirvió para mostrar que los cabros son más que un reservorio de conocimientos; tienen emociones, son seres humanos y son personas. Y a nosotros como profesores jamás se nos debería olvidar” (Profesora A).

El propio desarrollo del PAR de Barrio implicó un proceso de desaprendizaje para los y las docentes, quienes se implicaron en un trabajo interdisciplinar y colaborativo que contribuyó a romper con la rigidez curricular y promovió el apoyo mutuo entre docentes: “Alivianó mucho la

carga de los chiquillos y la nuestra (...). Podemos apoyarnos y colaborar en esto de la revisión y de la retroalimentación también” (Profesora P).

## **Reflexiones finales**

La pandemia por COVID-19 dejó en evidencia las profundas desigualdades del sistema educativo, al trasladar la sala de clases a los hogares sin considerar los recursos técnicos, las estrategias de enseñanza ni los elementos socioemocionales requeridos para el buen desarrollo del proceso de enseñanza.

La necesidad de proseguir con la educación, a pesar de que escuelas y liceos mantenían sus puertas cerradas, implicó la integración de la educación a distancia de una manera improvisada, violenta y a gran escala, profundizando aún más las brechas digitales, económicas y culturales de los hogares en Chile. Esta situación permite generar un cuestionamiento profundo respecto de la forma en la que se intentó incorporar la tecnología como mediadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta experiencia puede, eventualmente, generar conocimiento respecto de cuáles son los elementos y características que debería tener un proyecto de educación a distancia mediada por tecnología, para ser efectivamente una contribución importante al desarrollo de los procesos educativos en un contexto de pospandemia. Esto requiere el establecimiento de ciertos elementos contextuales que doten de las condiciones necesarias para su incorporación, diseños instruccionales interactivos, dialógicos y democráticos, infraestructura tecnológica de acceso amplio para docentes y estudiantes, y una formación pedagógica acorde a los desafíos impuestos por los procesos de enseñanza que incorporan la tecnología como medio para alcanzar aprendizajes.

A partir del caso descrito en este artículo, se puede atestiguar cómo el éxito del proceso de educación a distancia debió ser asumido por docentes, estudiantes y familias, dejando de ser responsabilidad del Estado, pues el currículum, las estrategias y la metodología contenidas en los documentos prescritos por la institucionalidad ya no respondían al contexto. Es por ello que resulta importante la experiencia desarrollada por los profesores y profesoras del área de humanidades del Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda, pues da cuenta de estrategias de resistencia ante la inclemente, y en cierta manera ineludible, instalación de la educación a distancia.

Frente a esta realidad, la propuesta canalizada a través de los PAR de Barrio buscó, en primer lugar, construir procesos de aprendizaje que respondieran a las diferentes realidades de los y las estudiantes, sin dejar a nadie atrás. Al respecto, la estrategia de los PAR permite enfrentar la brecha de conectividad, pues no se fundamenta en las TIC sino en lo análogo, desarrollándose a través del diseño de actividades de aprendizaje que se afincan en la experiencia cotidiana, mediante un acercamiento sensorial al contexto de cada estudiante, a la vez que incorpora los diversos ritmos de aprendizaje de cada cual. En segundo lugar, instala la ciudad como un espacio de aprendizaje que resulta significativo y contingente en el contexto de la educación a distancia, además de integrar un elemento democratizador en la experiencia de aprendizaje, al ser la ciudad un espacio geográfico que todas y todos habitamos y experimentamos; es decir, en el ámbito urbano, tanto docentes como estudiantes pueden identificar, analizar y reflexionar sobre la ciudad. Esto significa que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje que integra a la ciudad como medio didáctico, todos y todas tienen algo que aportar.

Si bien la estrategia PAR de Barrio es un aporte a la educación de emergencia, también lo es desde una perspectiva pospandemia futura, ya que rompe con la rigidez del currículum. Por ello, la estrategia PAR no debe ser considerada como un aporte que está limitado a contextos de educación a distancia, sino que también puede serlo en la enseñanza presencial y la educación híbrida, pues incorpora elementos curriculares y didácticos que enriquecen el proceso de aprendizaje, cuestionando la forma en la que se desarrolla la enseñanza tradicional. Se trata de una invitación a repensar los procesos educativos, mediante la interacción con el medio, considerando los aprendizajes previos de cada uno/a de los/as involucrados/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la experiencia aquí presentada, los profesores y profesoras del establecimiento desarrollaron un proceso colaborativo de reflexión y cuestionamiento en torno a su práctica docente, desplegado no solo a partir de diferentes asignaturas del área de las humanidades, sino también desde diferentes ámbitos de acción. En particular, dicho proceso permitió vincular dos áreas muchas veces distantes, como son la educación formal y la investigación urbana, lo que fue posible por medio de la colaboración con el Programa Ciudadanía Activa impulsado por Cedeus. Es así como el trabajo interdisciplinario contribuyó a la generación de una estrategia interdisciplinaria, multinivel y orientada hacia el logro de habilidades, más que a la acumulación de contenidos. Al posibilitar la

integración de distintas disciplinas y saberes, dio lugar al desarrollo de una herramienta pedagógica para un aprendizaje significativo y con enfoque sistémico, ambos aspectos clave para los desafíos de la próxima década, en la búsqueda del éxito de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

El marco conceptual entregado por la Pedagogía Urbana permite comprender el proceso de aprendizaje como un espacio democrático, ya que tanto docentes como estudiantes son expertos/as en sus territorios y poseen el conocimiento situado que brinda la experiencia cotidiana de habitar la ciudad. Sin embargo, el papel particular de los y las docentes es crítico cuando se trata de hacer uso de la ciudad como una herramienta para la educación, ya que son ellos y ellas quienes deben realizar, en primer lugar, el ejercicio racionalizador del espacio urbano. Solo mediante este ejercicio se logra repensar la didáctica y las herramientas pedagógicas que permiten una articulación entre las estrategias propuestas y la realidad cotidiana de los/as estudiantes.

En relación con lo anterior, el desarrollo e implementación de los PAR de Barrio significó un proceso de desaprendizaje para el cuerpo docente y para el estudiantado. Profesoras y profesores cuestionaron y reflexionaron sobre su práctica pedagógica, y buscaron volver a poner en el centro a los/as estudiantes y el desarrollo de la persona, que es el fin último de la educación. Por otra parte, la reflexión en torno a un elemento complejo (el barrio) permitió a los y las estudiantes el desaprendizaje de preconceptos sobre la ciudad, a partir de una mirada crítica, y les indujo a poner en valor el propio saber y el conocimiento surgido desde la experiencia vital.

Finalmente, los postulados de la Pedagogía Urbana, en cuanto a cuestionar y proponer alternativas para los espacios de la educación, sus metodologías y contenidos, tienen un potencial transformador, generado por el análisis sistémico de la ciudad y la posterior crítica a su estructura social y espacial, que llama a la participación de la ciudadanía en la construcción de la ciudad.

## Referencias

- Albarello, F. (2020). El aula sin muros: lo que nos está enseñando la cuarentena. En *Question/Cuestión*, 1(mayo), e307. <https://doi.org/10.24215/16696581e307>
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Arnove, R. (2020). Imagining what education can be post-COVID-19. *Prospects*, (49), 43-46. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09474-1>
- Cárdenas, C., Guerrero, S. y Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58). <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/23570>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe COVID-19 Cepal-Unesco: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Comas, O. y Rivera, A. (2021). El papel de los sentidos en la educación a distancia. En A. Rivera (Ed.), *Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por COVID-19* (pp. 78-87). Parmenia.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova (Ed.), *Educación y Pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE\\_UNAM/535](http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/535)
- Dieleman, H. y Juárez-Nájera, M. (2008). ¿Cómo se puede diseñar educación para la sustentabilidad? *Revista internacional de contaminación ambiental*, 24(3), 131-147. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-49992008000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-49992008000300004&script=sci_arttext)

- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19.¿ Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152/12024>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós. <https://doi.org/10.18172/con.389>
- Gallastegui, J. y Rojas, I. (2015). Paisaje, observación directa e itinerarios urbanos. *Revista de Geografía Espacios*, 5(9), 32-46. <https://doi.org/10.25074/07197209.9.370>
- García, J. E. (2004). Los contenidos de la Educación Ambiental: una reflexión desde la perspectiva de la complejidad. *Investigación en la Escuela*, (53), 31-51. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7531/6662>
- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 43-68. <http://doi.org/10.26694/caedu.v2i2.11241>
- Hirsch, D., y Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de educación*, 13(18), 69-91. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- Hughes, C. (2020). COVID-19 and the opportunity to design a more mindful approach to learning. *Prospects*, (49), 69-72. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09492-z>
- Ishimaru, A. (11 de mayo de 2020). The prospects for just schools in the wake of COVID-19 responses. *Foundations of Education, Multicultural and Social Justice Education, Policy and Politics (Columbia University)*. <https://www.tcpress.com/blog/prospects-schools-wake-covid-19-responses/>
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>

- Jaramillo, C. (2015). *TIC y educación en Chile: una revisión sistemática de la literatura*. XX Congreso Internacional de Información Educativa, TISE 2015, Santiago, Chile. <http://www.tise.cl/volumen11/III.html>
- Jurado, J. (2003). Ciudad Educadora: Aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos*, (29), 127-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100009>
- Lefebvre, H. (1967). *El derecho a la ciudad*. 3ª ed. Península.
- Murga-Menoyo, M. y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación*, 29(1), 55-78.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile: Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial*. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc\\_bancomundial.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf)
- Moncada, R. (2005). Ciudad, educación y escuela. *Educación y Ciudad*, (7), 33-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705053>
- Mongin, O. (2006). *La condición urbana. La ciudad a la hora de la mundialización*. Paidós.
- Murillo, J. y Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-7378202000010001>
- Nasir, N. S., Lee, C. D., Pea, R. y Royston, M. M. (2020). *Handbook of the cultural foundations of learning*. Routledge.
- Nájera Martínez, E. (2008). Esbozos para una Pedagogía Urbana pertinente a los desarrollos educativos en las ciudades. *Polis* (Santiago), 7(20), 73-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682008000100005>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Global Education Coalition*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- Páramo, P. (2009). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 14-27. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635251002.pdf>
- Puentes, C. (2012). *Propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3093>
- Popa, S. (2020) Reflections on COVID-19 and the future of education and learning. *Prospects* (49), 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09511-z>
- Quiroz, C. (2020). Pandemia COVID-19 e inequidad territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12143>
- Rappoport, S., Rodríguez, M. y Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Montevideo, Uruguay. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868.locale=es>
- Ruiz, G. (2020). COVID-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662020000200229](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229)
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Salgado, B. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Revista de la Cátedra Unesco sobre desarrollo sostenible*, 1, 29-37. <http://www.ehu.es/cdsea/web/wp-content/uploads/2016/12/Revista1.pdf#page=31>

- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, (2), 6-19. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/256>
- Valora. (2020). *Docencia en tiempos de pandemia*. <https://valora.com.mx/wp-content/uploads/2020/05/200424-sondeo-educaci%C3%B3n-en-pandemia.pdf>
- Vázquez, E. y Díaz, P. (2015). Educación Sustentable para toda la vida. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* ISSN: 2007-2619, (10). <http://11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/352>
- Villarreal, M. (2021). Entre la razón instrumental y la ingeniería social aplicada: la respuesta educativa latinoamericana ante el COVID-19. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 11(20). <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/588/pdf>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, (49), 29-33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>