

CIUDADES EDUCADORAS Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Alicia Rivera Morales¹

Resumen

El artículo que se presenta pone en la mira la formación de profesores transdisciplinarios, capaces de diseñar proyectos creativos, innovadores y originales para las ciudades educadoras y la docencia intercultural en contextos urbanos y rurales, así como de generar alternativas de solución a problemáticas de población en situación de exclusión social, a través del fortalecimiento de las ciudades con sentido humanista y el ejercicio de los derechos humanos, que contribuyan a la transformación de la educación. Se expone de manera general la propuesta de formación, el modelo y enfoque curricular que recupera la ciudad educadora como espacio de opresión o emancipación, desde la cosmovisión indígena y como eje de desarrollo humano.

Palabras clave: Ciudades del aprendizaje. Docencia. Interculturalidad. Formación de docentes. Maestría en ciudades educadoras y docencia intercultural.

Abstract

This article focuses on the training of transdisciplinary teachers capable of designing creative, innovative, and original projects for educating cities and intercultural teaching in urban and rural contexts, as well as generating alternative solutions to problems facing populations in situations of social exclusion, through the strengthening of cities with a humanistic sense and the exercise of human rights, which contribute to the transformation of education. It outlines the training proposal, the model, and the curricular approach that recovers the educating city as a space of oppression or emancipation, from an Indigenous worldview and as an axis of human development.

Keywords: Learning cities. Teaching, Interculturality. Teacher training. Master's degree in educating cities and intercultural teaching.

La Ciudad Educadora

Una ciudad educadora es un modelo de gestión urbana y social que reconoce a toda la ciudad como un espacio formativo, donde cada ámbito—instituciones, espacios públicos, cultura, participación ciudadana y medio ambiente— contribuye al desarrollo integral de las personas a lo largo de la vida. Este concepto parte de la idea de que la educación no se limita a la escuela, sino que se extiende al conjunto del territorio urbano, promoviendo valores de convivencia, equidad, sostenibilidad y participación

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora Titular C de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Vocal de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y Presidenta de la AIDU en México. Líneas de investigación: docencia universitaria e intercultural, gestión y evaluación. Autora de libros, artículos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6179-2457> e E-mail: arivera@upn.mx alirimo@hotmail.com.

democrática. La Carta de Ciudades Educadoras (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990; revisada en 2004 y 2020), define a la ciudad educadora como aquella que invierte en educación como eje de desarrollo humano y social, asumiendo que “toda la ciudad educa cuando promueve la formación, la convivencia, la participación y la inclusión” con base en tres dimensiones: educación en la ciudad: todas las instituciones y espacios urbanos son escenarios de aprendizaje; educación de la ciudad: la ciudad se transforma a sí misma mediante procesos participativos y educativos y la educación para la ciudad: los ciudadanos aprenden a convivir, cuidar y transformar su entorno.

Por su lado, TRILLA (1993), señala que la ciudad educadora supone una nueva forma de pensar la educación y la ciudadanía, basada en la idea de que “educar es una tarea compartida entre escuela, familia, comunidad y administración pública”. Para Trilla, el aprendizaje urbano promueve autonomía, sentido de pertenencia y responsabilidad social. Del mismo modo Freire (1970; 1997), desde la pedagogía crítica, inspira el principio de educación como praxis liberadora dentro del contexto urbano. La ciudad educadora debe fomentar conciencia crítica, participación y diálogo horizontal entre sus habitantes, para transformar la realidad. Freire subraya que el espacio urbano puede ser escenario de opresión o emancipación, según cómo se configuren las relaciones sociales y educativas. Mientras que Morin (2001), desde el pensamiento complejo, aporta la idea de que la ciudad debe interconectar saberes y actores, promoviendo una educación que integre lo ecológico, lo social, lo cultural y lo ético. Una ciudad educadora, entonces, es un ecosistema de aprendizaje continuo que forma ciudadanos capaces de pensar de manera crítica y solidaria. Según estos planteamientos la ciudad educadora reconoce el potencial formativo de todos sus espacios, promueve la participación, la inclusión y la justicia social; fomenta la educación a lo largo de la vida, el respeto a la diversidad; articula la escuela con la comunidad, la cultura y la política pública.

Por otra parte, una ciudad educadora desde la cosmovisión indígena es aquella que concibe el territorio urbano no solo como espacio físico de convivencia y aprendizaje, sino como un tejido vivo de relaciones entre seres humanos, naturaleza, espiritualidad y comunidad. Desde esta mirada, educar significa mantener el equilibrio entre todos los elementos que conforman la vida, y el aprendizaje es un proceso colectivo, relacional y sagrado, que no se restringe a la escuela, sino que ocurre en todos los espacios de la existencia. Autores como SOUSA SANTOS (2010) Y ESCOBAR (2014), las epistemologías del Sur proponen reconocer los saberes indígenas como formas legítimas de conocimiento. En esta visión,

el territorio es un sujeto educativo: enseña a vivir con respeto, reciprocidad y equilibrio. La ciudad, reinterpretada desde esta cosmovisión, se transforma en una “comunidad ampliada” que debe recuperar la armonía entre las personas, la tierra y el entorno urbano. Para Walsh (2010), la educación intercultural crítica implica descolonizar los espacios educativos y reconocer que el aprendizaje no es lineal ni individual, sino vincular, colectivo y situado. Una ciudad educadora con fundamento indígena debe permitir el diálogo de saberes, donde el conocimiento científico y el ancestral se encuentren en condiciones de equidad.

En la visión indígena, el espacio educa porque guarda memoria, como plantea CÁRDENAS (2018), la pedagogía del territorio permite recuperar los saberes locales y fortalecer la identidad colectiva. Una ciudad educadora, en este sentido, debe abrir sus calles, parques y plazas como espacios de memoria viva, donde las comunidades puedan narrarse, sanar y enseñar. Una ciudad educadora desde la cosmovisión indígena, reivindica la educación como práctica de cuidado, reciprocidad y respeto, promueve la armonía entre personas, naturaleza y espiritualidad; integra los saberes ancestrales en las políticas urbanas y escolares; reconfigura el territorio como escenario de aprendizaje y convivencia. Descoloniza la idea de ciudad moderna.

De acuerdo con Rodríguez, las ciudades educadoras son un proyecto de formación de mejores ciudadanos (RODRÍGUEZ, 2001), que demanda cualidades que se relacionan con la colectividad, lo público, la política y la ética a través de la educación (RODRÍGUEZ, 2001). Desde esta perspectiva, se vinculan la educación formal, no formal e informal.

Desde tiempo atrás, en la ciudad se han formado los individuos a través de prácticas sociales, políticas y culturales en procesos de modelación de actuaciones para dar paso a dispositivos de control y orden y control en sus maneras de dirigirse en público, en su sentimientos, preferencias y pautas morales (ELÍAS 1997). Como lo ha mostrado Michel Foucault, en esta labor de disciplinar a los individuos, en una sociedad donde se pensaba que era más útil y rentable dominarlos que castigarlos, instituciones urbanas, como la fábrica, la cárcel y la escuela, jugaron un papel decisivo en la configuración de nuevas subjetividades y maneras de sociabilidad (VARELA, 1995, P.163).

Las ciudades son un espacio físico y social en constante evolución. Mientras que ciudadanía (la pertenencia a la ciudad) y civilización (que hace alusión a lo cívico, comportamiento propio de la vida ciudadana). La ciudad, como espacio cultural y colectivo, escapa a la familia, existe una

relación con los otros, desconocidos o no. La ciudad recupera narrativas y redes sociales sin marcos de normativos de la institución escolar o familiar. En las ciudades, las personas aprenden a participar, a ejercer ciudadanía, a convivir y trabajar por un presente y un futuro más equitativo y amable, respetuoso de ellas y del medio que las rodea. Esta es la promesa que encierran nuestras ciudades; en especial sus espacios públicos, aquellos donde las personas construyen para resolver asuntos que importan a todos (RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, 2015, P. 1).

La Ciudad Educadora no es, pues, un fin predeterminado. Es una propuesta en continua construcción, una historia que se va recorriendo, al tiempo que permite identificar el camino por el cual se habrá de transitar. Una utopía a la que vale la pena apostarle. Es, también, la posibilidad de materializar las ideas y propuestas de los estamentos que conforman el tejido social de la ciudad. Se trata, en síntesis, de un proyecto para construir ciudadanía y democracia; construir ciudad para más y mejores ciudadanos, pues su eje articulador es la construcción de un nuevo ciudadano (RODRÍGUEZ, 2001). Siguiendo con Rodríguez, la relación entre la ciudad y el conocimiento es muy antigua, pero especialmente entre la ciudad y la formación del individuo. De ello es prototipo la ciudad griega con el ágora y la academia (la polis) y la ciudad romana con sus foros y liceos (la civitas); allí se daba la formación académica de la época y la educación pública en el ejercicio del debate político de los ciudadanos (RODRÍGUEZ, 2001).

Formación de Profesores y Ciudad Educadora

Trilla (1997) propone algunas dimensiones de las relaciones entre ciudad y educación, argumentando una "línea de reflexión que hiciese del medio urbano no ya únicamente un destacado agente de formación, sino el entorno educativo por excelencia". Estas relaciones reconocen la ciudad como medio y contenido de educación, es decir, se aprende en la ciudad y de la ciudad misma. La propuesta curricular que se propone en este documento va más allá de sólo aprender de la ciudad, la escolarización tiene un papel fundamental para que la ciudad aprenda de la escuela-universidad abierta al entorno.

Por ahora es posible arriesgar que la educación se perfila como una dinámica permanente de la vida, y particularmente en la ciudad, escenario donde tiene lugar la vida social contemporánea y en la que los estudiantes pueden intervenir para cambiar a la ciudad. Así, pues, la ciudad educa y forma al igual que la escuela-universidad con la multiplicidad de experiencias que ofrece para la vida a los individuos y colectividades en escenarios

sujetos a lógicas particulares, que escapan a la previsión, intencionalidad y carácter disciplinario de la escuela.

Lo anterior lleva a plantear el vínculo de la escuela-universidad con nuevas entidades culturales, que también educan y socializan. Se plantea entonces sacar a la escuela para la ciudad, por lo que implica institucionalizar y “disciplinar la ciudad”, entrar la ciudad a la escuela, opción más acorde con una “Pedagogía contextualizada”, al plantearse la necesidad de que la pedagogía deba abrirse a lo que vive el ciudadano: los “mundos de la vida”, mucho más complejos y contradictorios que los de la institución educativa. Esta segunda opción es más prometedora, pues se trata de acudir a las “claves pedagógicas” propias del mundo de la ciudad, escenario que hace posible “el trabajo de la sociedad sobre sí misma”, es decir, su estructuración permanente y la emergencia continua de ritos y prácticas que promuevan la formación y los aprendizajes significativos para la vida de los sujetos (DELGADO 2000).

Con base en estos planteamientos, en el Programa Educativo (PE) Maestría en Ciudades Educadoras y Docencia Intercultural, para la formación de profesores, se favorece una visión y una acción sistemática entre diferentes ambientes y contextos de aprendizaje. De esta manera el plan incorpora la propuesta de ciudad educadora dentro de sus programas, ampliando sus horizontes y sus lógicas, y plantea la educación, como el “...proceso continuo que permite apropiarse críticamente de los saberes, competencias, actitudes y destrezas necesarios para comprender la realidad, penetrarla, valorar su universo simbólico y darle sentido a los eventos y circunstancias de su cotidianidad. Desborda los límites de la escuela y copa todos los espacios y ambientes de la sociedad” (MONCADA, 1997, p.11).

Fundamento Filosófico

Esta propuesta de formación de profesorado, para favorecer ciudades educadoras tiene como soporte académico la pedagogía y filosofía de Paulo Freire, quién fue un gran emprendedor social desde la acción educativa, considerando la lectura del contexto para transformarlo, por lo que su obra pedagógica considera al hombre como sujeto de su propio destino histórico y social. Junto con ello fomentó una educación humanista que busca la integración del individuo en su realidad contextual y nacional, desde donde define la educación como un proceso de liberación a través del desarrollo de conciencia crítica de su entorno social y físico.

Con base en los postulados de Paulo Freire (2015), el enfoque colaborativo, recuperado en esta propuesta de formación, pretende posicionar al profesorado como una autoridad; como un profesional que debe confiar en sus propios saberes, convicciones y capacidad para vincularse con los estudiantes y con sus colegas para una formación social y ciudadana humanista, solidaria y justa. Su propuesta formativa recupera el sabor del diálogo y el valor de su creatividad que surge a partir de compartir su experiencia. Él también plantea la importancia de crear y fortalecer proyectos emancipadores que busca beneficiar las prácticas culturales de aquellos individuos que han sido silenciados por los autoritarismos institucionales a varios niveles. En este contexto, Freire posibilita tener herramientas para no renunciar a la utopía de cambiar el mundo y en el caso de esta propuesta, a las ciudades. Considera que el diálogo es el eje de una convicción democrática que convoca a luchar por esa escuela y esa ciudad que escucha, provoca y promueve experiencia del fomento de la libertad. Su filosofía como educador procura favorecer el respeto y la tolerancia y de este modo eliminar de alguna manera la violencia, descalificación y discriminación que se manifiesta con frecuencia hacia las personas olvidadas culturalmente y con trastornos de neurodesarrollo. Todos estos decretos han sido recuperados en el plan de estudios para la formación continua de profesores y profesoras.

La metodología situada que propone Freire (2015) es fundamentalmente una propuesta que favorece la cultura de los excluidos, que, a su vez, se traduce en una política de apoyo a su causa de exclusión social. Por este motivo, su labor apunta principalmente a concientizar y a politizar. Freire no confunde los planos político, pedagógico y didáctico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre debe construir su historia y busca reencontrarse; es un movimiento que busca ser libre a partir de que se reconoce sus diferencias. Freire reconoce que la metodología surge de la práctica social para volver a posesionarse ahí mismo. Esta surge después de la reflexión, sobre la misma práctica con miras a ser transformada. De esta manera, la metodología está determinada por el contexto donde se ubica la práctica educativa: su marco de referencia está definido por su historia y no puede ser rígido ni universal como se venía imponiendo, sino que tiene que ser construida por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.

En relación con los señalamientos anteriores, en su Proyecto Académico se establece que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), es una institución cercana a las escuelas, comunidades; tiene un lugar

estratégico en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas educativas y la atención a temas y problemas emergentes; encargada de profesionalizar al personal docente mediante ofertas educativas pertinentes y relevantes. Promueve la educación como derecho humano, para favorecer la ciudadanía activa, el respeto y enriquecimiento de las expresiones culturales de los mexicanos y las mexicanas, la cohesión social y la paz. Establece estrategias interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias para desarrollar sus funciones de formación de profesionales de la educación. En sus compromisos están la formación permanente de profesionales de la educación que propongan soluciones a la problemática del Sistema Educativo Nacional (SEN) y realicen propuestas de innovación educativa en contextos urbanos y rurales (PROYECTO ACADÉMICO UPN, 2018).

En el Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024 (PIDI-UPN), se señala, en los retos, desafíos y propuesta institucional, la necesaria transformación del país: "impulsar un mayor cuidado de nuestro entorno para volverlo más habitable y transformar nuestra sociedad a fin de que sea más equitativa, democrática, justa y que prevalezca en ella la convivencia armónica orientada por el principio de una cultura de paz... (PIDI-UPN 2020-2024, p. 12). En la página 19 del PIDI se plantea la contribución que puede hacer la UPN a la transformación del país: "Por su tarea de producir conocimientos y propuestas de soluciones a problemas por medio de la investigación de intervenciones puntuales en los espacios que más atención educativa requieren," (PIDI-UPN, 2020-2024, P.9). Esta contribución también se pretende atender en la propuesta formativa que nos ocupa.

Luego entonces, los egresados de este PE podrán coadyuvar en la solución de algunos problemas de poblaciones vulneradas o en situación de exclusión y a toda la población en general. Existe alto compromiso para plantear alternativas de solución en diversos espacios educativos, teniendo en cuenta la diversidad sociocultural y geográfica de las ciudades. Se pretende que estas acciones para la atención de las necesidades y problemas de los grupos vulnerados se multipliquen en las prácticas educativas de los maestrantes y egresados (as) de este PE, de tal manera que sus estudiantes resignifiquen los escenarios educativos y sociales con el fin de realizar intervenciones in situ sobre temas, problemas o necesidades de las ciudades.

En el desarrollo del PE se revisan iniciativas y pautas educativas donde se valora el uso de las tecnologías como formas de encuentro entre distintos agentes educativos. Se hace referencia a significados, ideas y motores de cambio e innovación educativa vinculados al diseño

de propuestas imbricadas en el desarrollo de una educación comunitaria, dónde los participantes multipliquen, a través de sus prácticas, la vinculación de la escuela con la comunidad y la atención a situaciones de emergencia social. En las zonas urbanas se encuentra una diversidad cultural, con base en sus grupos sociales y donde se presenta la problemática de la integración y comprensión en su interacción cultural. En este sentido, los docentes-maestranes aprenderán a comprender las distintas culturalidades y costumbres de los grupos urbanos, como punto de apoyo en sus prácticas profesionales, para que el docente intervenga en la atención de necesidades en su contexto, innovación de estrategias pedagógicas, promover el conocimiento, análisis y valoración de la diversidad cultural, para generar relaciones de respeto, a partir del reconocimiento de la dignidad humana.

Para que la ciudad sea verdaderamente educativa requiere tener un sistema de formación, actuando a favor de la familia, de la escuela, de los ambientes culturales, de las organizaciones para el uso creativo del tiempo libre y también de los lugares de trabajo. Desde esta perspectiva, la estructura axiológica del ser humano queda blindada en un proyecto de ciudad, donde el ciudadano y la ciudadana se destacan como valores máximos. Tendencias que se han venido movilizandando acerca del papel de la ciudad en los tiempos actuales que sitúan lo urbano, el espacio habitado y el espacio social, en una nueva concepción pedagógica contemporánea, lo cual obliga a considerar que el espacio escolar no es el único lugar de formación. Desde esta perspectiva, el espacio educativo establece una especie de tipología de los territorios urbanos, incluso, los territorios rurales, con sus nuevas lógicas de relaciones entre lo originario y lo que se percibe de los entornos urbanos tanto sociales, como culturales y económicos, y las cualidades del desarrollo de las personas para interactuar en el mismo, ya sea para enriquecerlo o para degradarlo con comportamientos y acciones atípicas que no se compadecen con el tipo de responsabilidad social que demandan tales entornos.

“La ciudad contemporánea, pese a sus múltiples y complejas contradicciones, revela y denuncia de manera angustiosa una intensa exigencia de su condición de educabilidad para hacerla más vivible. Tales exigencias son una especie de llamados hacia la proyectividad, la intervención, análisis e interpretación, buscando con ello la solución a las diferentes problemáticas que deterioran el tejido humano. Una consideración del papel educador de la ciudad podría dejar de lado las incertidumbres, tensiones y emergencias propias de las ciudades modernas. Para comprender el rol

pedagógico de la ciudad, que es uno de los tópicos que nos confronta en la intervención, es necesario echar mano de la dimensión subjetiva, que en última instancia es constitutiva de las ciudades, y una forma de hacerlo es mediante la comprensión de la construcción simbólica individual y colectiva de los territorios urbanos, lo cual implica “no solo remitirse a las dimensiones psicosociales sino a todo lo que puede significar la relación del sujeto con la ciudad desde su esfera subjetiva” (LINDÓN, AGUILAR Y HIERNAUX, 2006, P. 29).

De lo anterior se evidencia la urgencia de acercar un tipo de formación disruptiva propio del contexto actual que: acepte las diferencias, reconozca la multiplicidad de facetas que caracterizan y en las que se dinamizan las acciones de los seres humanos, buscando con ello, el fortalecimiento de la humanidad como identidad planetaria e interiorice, con gran fuerza, la comprensión como un verdadero otro. La creatividad debe descender al aula de clase, posibilitando el advenimiento del contexto inmediato y la transdisciplinariedad curricular religada a la complejidad, categorías propias del pensamiento emergente. La transdisciplinariedad nos conduce hacia la autotransformación, por su nueva visión transcultural. Generar un currículo flexible, complejo y transdisciplinar, nos orienta a compartir un escenario epistémico amplio. Este tipo de práctica curricular según GONZÁLEZ 2009; MORÍN, 2000, está fundamentado en una serie de principios:

- La educación concebida como un sistema en espiral de ida y vuelta.
- Construir, deconstruir y reconstruir, base fundamental del proceso transdisciplinar.
- Promover el desarrollo de la libertad, el equilibrio con la naturaleza y la humanización del sujeto de la educación.
- Orientación fundamental del currículo, transformación humana, social, cultural, ideológica, tecnológica, política y económica, desde la incertidumbre, la investigación, la innovación, el emprendimiento, entre otras acciones.
- Reconocer desde el currículo, la didáctica y la práctica pedagógica, la complejidad y la incertidumbre que caracterizan a los problemas contemporáneos, para poder abordar la realidad desde sus múltiples aristas, privilegiando la racionalidad discursiva, dialógica, prospectiva y creadora de alternativas.
- Resignificación de las teorías pedagógicas, las lógicas de los métodos y didácticas que le dan sentido y significado a la educación, buscando acercarse a lo complejo y diverso del mundo actual.
- Dada la crisis socioecológica, es fundamental contextualizar al

estudiante en el escenario de su responsabilidad social para el cuidado de la biodiversidad, de igual manera, un nuevo orden de convivencia ciudadana, basado en el respeto y el reconocimiento de uno mismo y del otro.

- Componente inherente a los procesos de formación integral, surgiendo de la complejización del sujeto, desde la perspectiva del afianzamiento de la credibilidad, la honestidad, sentimientos característicos de la condición humana integral.
- Un currículo emergente asume el compromiso transdisciplinar, reflexivo, vinculando las tecnologías de la información y comunicación, sin constreñir la diversidad y la realidad cultural contextual. Generación de redes y equipos a partir de las nuevas capacidades intelectuales.

Esta propuesta formativa, considera un currículum en movimiento y en acción, como diría Paulo Freire (1997), integrado, globalizado, flexible, contextualizado, dialogado, abierto a las emergencias e incertidumbres, al conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar, capaz de integrar los conocimientos científicos y humanísticos, de promover el diálogo entre lo local y lo global, entre el ser y el estar, entre vivir y convivir. Se nutre transversalmente por los Siete Saberes propuestos por Edgar Morin, y al mismo tiempo, didácticamente trabajado por los y las docentes. Un currículum que se materializa a través de unidades, temas generadores, proyectos de aprendizaje contextualizados y comunitarios, capaz de generar aprendizajes integrados y personalizados, de promover autonomía y autoría, la ética, la responsabilidad y la solidaridad a partir de un esfuerzo individual y colectivo basado en la búsqueda constante de información, en la investigación, en el ejercicio de la creatividad y en el trabajo cooperativo y solidario.

En este PE es fundamental, además de su flexibilidad, incorporar saberes ancestrales, ecológicos planetarios. Hoy más que nunca es necesario configurar un espacio de reflexión sobre temas, problemas acerca de los grandes debates que enfrenta la educación formal y no formal en sus diversos procesos y responsabilidades a partir de interrogantes relacionada con la formación humana, teniendo en cuenta las políticas estatales y los discursos institucionales que históricamente han marcado el rumbo de la formación de las generaciones en diversos contextos sociales convirtiéndose en muchos casos en unas prácticas instruccionales como expresión de la aplicabilidad para el cumplimiento de las normatividades establecidas. Asimismo, recupera las relaciones que se mantienen con la naturaleza, dando cuenta de los valores y prácticas que aún perduran en muchos pueblos y grupos de la ciudad, que luchan por mantener la

supremacía histórica de los valores culturales que les caracteriza. De igual manera se pretende resignificar las miradas y decisiones colectivas para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros. Se requiere de una mirada crítica, analítica a disposición desde la educación para dar sentido a la formación integral, en el contexto de la cotidianidad del docente, en los diversos escenarios socioformativos.

Formar docentes con un enfoque centrados en la construcción de ciudades educadoras y en la interculturalidad significa preparar investigadores involucrados con el cuestionamiento colegiado de las prácticas educativas cotidianas de su contexto, que al mismo tiempo busquen alternativas de innovación que los lleve, en los hechos, a tener un sentido creativo y de realización social que ayude a repensar las formas en que se ha construido el conocimiento. La formación a favor de la transformación de la cultura escolar, institucional y ciudadana tiene una significación muy importante, porque implica que sus promotores encuentren gusto y realización en lo que se construye académicamente (POLANCO, 2005).

El desafío para el trabajo en el marco de las escuelas medias en general es poder ampliar las prácticas situadas fuera del aula... Por lo general las escuelas tienen limitantes para salir de las aulas, están acotadas por un límite institucional; por lo tanto, esas prácticas situadas son a veces poco innovadoras porque faltan oportunidades de visualizarlas en un medio real (HERRU, ET. AL. 2019, P. 8).

Es por ello que la Maestría en Ciudades educadoras y docencia intercultural pretende dar vida a una nueva forma de pensar la educación, consecuentemente a una visión de cambio institucional en todos los ámbitos de la vida social, económica, política y cultural de la ciudad; promueve una mejor manera de hacer las cosas para el beneficio de la ciudadanía; crea una nueva cultura escolar situada en permanente vinculación con los problemas del entorno; desarrolla un compromiso histórico social con los menos favorecidos; pero sobre todo, identifica un desequilibrio injusto que causa la exclusión, la opresión, el silencio y la complicidad, para dar paso a un equilibrio estable, con autonomía para actuar en el mundo por las libertades sociales e individuales de los educandos.

Para este PE, asume que la educación comunitaria tiene como principios la solidaridad, el cooperativismo y la autogestión; asimismo, puede

funcionar como un medio para fomentar la multiculturalidad, la cultura de la paz, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de habilidades cognitivas simultáneamente, entre otros temas convencionales o emergentes. La formación en el posgrado supone la aplicación de reflexiones académicas que a su vez se sustenten en el análisis, comparación y aplicación de otras apreciaciones del conocimiento. Esto es, se requiere de las bases epistemológicas para sopesar las ideas, conceptos, valores, juicios sobre la realidad y la forma en la que se aplica al rubro educativo, en este caso en el nivel de posgrado.

Desde un punto de vista epistemológico, el programa busca desarrollar las competencias necesarias en el y la profesora para que sea capaz de generar aproximaciones teóricas y metodológicas, creativas, sólidas, novedosas, disciplinarias e interdisciplinarias, así como diseminar las aportaciones a la educación, la docencia y las ciudades educadoras en distintos contextos académicos locales, nacionales e internacionales, mediante el empleo de diferentes medios de divulgación y el establecimiento de diálogos amplios, abiertos y directos con distintos sectores sociales, públicos y privados.

El modelo curricular

El modelo pedagógico de la maestría recupera los principios de la pedagogía crítica al pretender la transformación social en beneficio de las clases más desprotegidas de la sociedad globalizada y de promoción de la justicia. Pinar (2014) coincide con Apple (2001) y Giroux (2011) al afirmar que existe un ataque de los políticos que ha minado el poder emancipador de la educación y de la autonomía de las escuelas y de los profesores. El currículo como texto político incorporó a sus investigaciones otros discursos que se relacionan con la raza, el género y la práctica educativa. Pinar y otros comienzan los análisis feministas que develaron los patrones de discriminación sexual y la inequidad de género. Siguiendo con las ideas de Pinar, éste asevera que la indagación fenomenológica del currículo es una forma de investigación interpretativa que se enfoca en la percepción humana y en la experiencia, que investiga las percepciones humanas de individuos y su alteridad (PINAR, 2014).

Con base en lo anterior y los planteamientos del Sistema Educativo Modular (SEM) se fundamenta el presente PE; es decir, se acude a la investigación como estrategia formativa que permite confrontar teorías y experiencias cotidianas de los estudiantes, a través de las cuales pueden acercarse al conocimiento de manera diferente a la tradicional.

El plan de estudios se organiza en cuatro unidades de aprendizaje y enseñanza o módulos (Ver Figura 1), cada unidad comprende un conjunto de conocimientos y actividades de carácter teórico, metodológico y de investigación; el desarrollo de las actividades será mixto con estancias presenciales y el uso de tecnologías para entablar comunicación constante con sus compañeros de grupo y el docente responsable asignado. Así, el estudiante desarrollará su propia formación durante dos años, en los cuales se enfocará en la transformación de las prácticas docentes que ejerce, mediante dos procedimientos básicos empleados como didáctica modular: la investigación – intervención y el trabajo grupal.

Figura 1. Mapa Curricular

ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL		ÁREA DE FORMACIÓN INTERMEDIA		ÁREA DE FORMACIÓN TERMINAL	
Semestre I*		Semestre II*		Semestre III*	
Módulo I Ciudades educadoras e interculturalidad		Módulo II Educación intercultural humana		Módulo III Educación situada y ciudades educadoras	
Pedagogización y diagnóstico intercultural preliminar 1b, 2a		Pedagogía de la liberación y ciudades educadoras 4b, 4c		Evaluación metodológica I: Desarrollo de procesos para las ciudades educadoras 4b, 5a	
Temas de política y currículo en la ciudad 4b, 4c		Ciudad de Procesos de intervención intercultural en la ciudad que educa 4b, 5a		Evaluación metodológica II: Evaluación de procesos para las ciudades educadoras 5b, 5c	
Cursos, grupos curriculares, Asesorías Individuales y colectivas 1b, 2a		Semestre optativo I 7b, 7c		Semestre optativo II 5b, 7c	
Ciudades educadoras e interculturalidad 4b, 4c		Semestre optativo II 4b, 4c		Semestre optativo III 7b, 7c	
Bases social y educadora humana 4b, 4c		Semestre optativo III 7b, 7c		Semestre optativo IV 5b, 7c	
				Documento Integrador (DI)	
Créditos de formación Inicia 20		Créditos de formación Intermedia 32		Créditos de formación Terminal 20	
Horas de formación básica 320		Horas de formación intermedia 512		Horas de formación terminal 320	
				Créditos de DI 20	

Nota: Elaboración propia

La investigación acción participativa según LEWIN ET AL, 1989; RAMÍREZ, 2020; FALS BORDA, 2008; SALAZAR, 2006, será el soporte de este plan de estudios porque permite describir el proceso de trabajo didáctico que se promoverá durante los dos años, y al mismo tiempo se propone para facilitar el proceso de aprendizaje y enseñanza que se

concretiza a su vez en la promoción de módulos, lo cual permite una mayor interacción con la sociedad. La participación vivida en el contexto de las instituciones educativas puede ayudar a que los estudiantes transiten de una forma de ser individualista a otra de carácter más social o colaborativa, de corte participativo en la solución de problemas concretos que afectan la vida cotidiana de una institución educativa y de la sociedad en general, la cual se espera intervenir a través del conocimiento académico, cultural y de las tecnologías.

La investigación acción participativa se considera que es el recurso didáctico pertinente porque permite que suceda lo inexistente, ya que posibilita transitar por un camino en el que la cultura escolar instituida se conecta con la investigación y los problemas que vive la sociedad. Con frecuencia la cultura escolar de las instituciones educativas se encuentra desconectada de los problemas cotidianos que se viven en el aula en particular, y en las escuelas y en las universidades, en general. Sin embargo, en la actualidad toman vigencia en un modelo educativo y en un contexto en el que prima la dignidad del ser humano, sus derechos sociales y culturales. Las instituciones educativas y su cultura escolar constituyen el campo de acción de este plan de estudios; en especial, la vida cotidiana que viven los estudiantes que participan en este proyecto académico.

Asimismo, se espera que los proyectos académicos que se vayan construyendo a lo largo de cada módulo, sirvan de base para ir edificando el trabajo final de graduación. La metodología que se sigue a lo largo de todo el proceso aprendizaje y enseñanza se realizará de manera colaborativa, ya sea con un equipo que se forme al interior de su estancia en las aulas o con compañeros de trabajo o estudiantes que se encuentran en las instituciones donde labora. Los proyectos académicos que se construyan en cada módulo se espera que promueva el trabajo inter y transdisciplinarios, que a su vez sean integradores de aprendizaje significativo a favor de la diversidad e interculturalidad.

El modelo central de esta propuesta curricular es lograr la construcción, a lo largo de toda la estancia de la maestría, de un proyecto de investigación en acción, cuya finalidad es la transformación o cambio cultural, a través de diversas decisiones, diligencias y coyunturas que se les proponga a los y las estudiantes en su trayecto formativo, y en la vida de los espacios sociales que sean de su interés transformar. Convivir con un problema sociocultural que altere la vida en las instituciones educativas se convierte en un desafío para poner en práctica la metodología denominada el Aprendizaje Basado en Problemas ABP. La metodología de aprendizaje basado en problemas permite elaborar un proyecto de investigación

intervención que a su vez posibilita evaluar los aprendizajes de forma gradual haciendo uso de recursos didácticos específicos que son propios de este enfoque que se basa en “el hacer del estudiante y el educador”, es un modelo de aprendizaje y enseñanza fundamentado en la utilización de proyectos auténticos y realistas, basados en una cuestión, tarea o problema altamente motivador y envolvente, relacionados directamente al contexto de la profesión en él participan los alumnos y se fomenta el desarrollo de las competencias en un enfoque colaborativo trabajando en equipos estructurados en busca de soluciones a los problemas de la sociedad. Este modelo de aprendizaje exige que el profesor sea un creador o emprendedor y un tutor que estimule a los estudiantes a aprender dado que la realidad se acerca al estudiante por medio de estimular la creación y la realización de un proyecto que le permite dar respuesta a un problema planteado en el contexto de la diversidad social e intercultural y lograr así el desarrollo de conocimientos y habilidades para el trabajo intelectual (ARAUJO, 2008)

Recuperamos parte del Sistema Modular propuesto por Arbesú, et al. (2019), en este modelo educativo, los módulos son unidades de enseñanza aprendizaje (UEA) en los que los conocimientos están estructurados alrededor del Elemento de Transformación (ET) y el problema Eje (PE). Esta organización de los contenidos propicia, por un lado, establecer relaciones entre distintas disciplinas para resolver problemas de la realidad; y, por otro, integrar teoría y práctica. La Figura 2 sintetiza la relación entre la investigación-acción-intervención; elemento y transformación, problema eje y el aprendizaje basado en problemas.

Figura 2. El triángulo de la formación



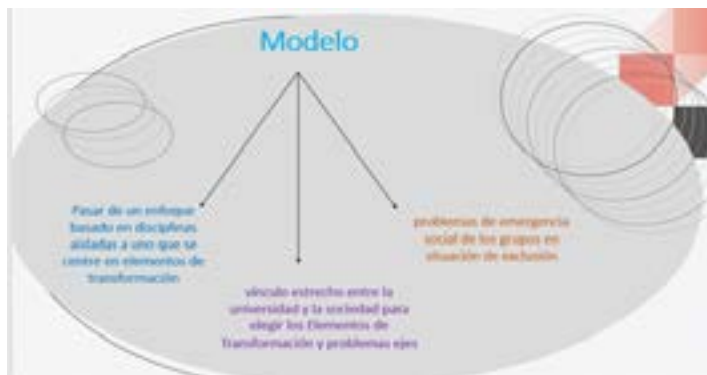
Nota: Elaboración propia

Las características relevantes del Sistema Modular recuperado en este programa educativo, que constituyen una línea de pensamiento avanzado e innovador son:

- La vinculación de la universidad con la sociedad.
- El concepto de Elemento de Transformación (ET).
- La investigación-acción o intervención formativa como un proceso de aprendizaje.
- La interdisciplinariedad.
- La formación permanente de los profesores.

En congruencia con el contexto global, el programa Maestría en ciudades educadoras y docencia intercultural ofrece, a cada estudiante, los conocimientos teóricos y metodológicos para comprender y analizar la diversa y compleja red de elementos que determinan los campos de la docencia, la interculturalidad y las ciudades educadoras en una visión conjunta de tres áreas del conocimiento que se complementan para brindar un nuevo panorama dirigido a proponer aproximaciones teóricas y metodológicas, creativas, sólidas, novedosas, disciplinarias y trasdisciplinarias, que constituyan una aportación original a la explicación y comprensión de los problemas emergentes de las instituciones educativas, de los actores y de las políticas locales, regionales, nacionales y globales para el desarrollo sustentable y generación y aplicación del conocimiento en los distintos sectores público y privado. El modelo se sintetiza en las Figuras 3 y 4.

Figura 3. Características del modelo



Nota: Elaboración propia

Figura 4. Características del modelo de formación



Nota: Elaboración propia

Esta opción de profesionalización a los docentes en servicio a nivel de posgrado para favorecer ciudades educadoras, también tiene como eje fundamental la puesta en marcha de revertir el modelo tradicional homogenizante que silencia las voces de las minorías, a través de un modelo colaborativo centrado en el aprendizaje y el emprendimiento académico de actores sociales con base en prácticas profesionalizantes, con un soporte pedagógico alternativo como el propuesto por FREIRE (2004), de tal manera que le permita cambiar la forma de enseñanza del docente como una propuesta inicial de transformación y rompimiento de paradigmas de su acción académica, para iniciar un recorrido en el que gradualmente transite del modelo tradicional a un proyecto académico centrado en el programa de los docentes y sustentado en el fomento del aprendizaje y la enseñanza situada de los involucrados en un programa formativo para las ciudades educadoras. En pocas palabras, esta Maestría es una propuesta curricular en donde se pretende formar nuevos profesionales de la educación, y profesores en servicio, así como promotores sociales que aspiran a transformarse y a transformar los escenarios donde se encuentran realizando su servicio como docentes, con base en la investigación y el desarrollo autónomo, mediante la búsqueda de respuestas colaborativas a las necesidades de formación propia y para la transformación de su entorno social y cultural, a favor de la construcción de ciudades educadoras.

Conclusión

La escuela y la universidad en su concepción universal, es lo que hacen de ellas las narrativas de quienes la componen y la viven: estudiantes,

maestros, directivos, administrativos, padres y madres de familia, entre otros. Las narrativas de cada cual, están determinadas por los escenarios culturales en que cada uno se mueve, en consecuencia, es necesario ir más allá de los escenarios culturales de los individuos que interactúan para crear colectivamente el campo cultural al que llamamos escuela-universidad. Desde esa perspectiva la tarea educativa de la escuela-universidad no tiene otro objetivo que el de lograr que los estudiantes se reconozcan capaces de hacer un camino colectivo para la educación de la ciudad. Esta propuesta forma parte de los espacios de reflexión-investigación, encuentros e intercambios entre profesores e investigadores, de los interesados y comprometidos con la realidad actual, de esa manera, el PE busca enriquecer la cotidianidad en el ir y venir de unos y otros.

Para esta propuesta académica, con una perspectiva de ciudades educadoras y con una docencia intercultural, es recomendable favorecer aquellas iniciativas y decisiones de emprendimiento freiriano para llevar adelante un proyecto educativo-social que ayude a cambiar la cultura instituida en las escuelas, a través de flexibilizar el currículo con miras a desarrollar una mejor atención a los grupos sociales menos favorecidos, clases sociales, pueblos originarios, personas con capacidades diferentes, preferencias sexuales, entre otras, en cualquier sector de la actividad escolar, social y ciudadana, ya sea con fines de cambiar o consolidar la vida de una aula o institución educativa, de una organización civil o de un sector urbano.

La enseñanza situada es la construcción del conocimiento dentro de contextos reales en los que los y las profesoras, en formación, pueden participar directamente con la comunidad y encontrar la posibilidad de reflexionar los distintos problemas que se les presentan en una situación o caso determinado, y ser capaces de actuar crítica y efectivamente de manera que puedan darle sentido y utilidad a los contenidos vistos en el aula dentro de un enfoque sociocultural, de modo que logren el óptimo desarrollo de sus aprendizajes dentro de un sistema en el que a partir de la acción recíproca y división de tareas puedan obtener mejores resultados.

De este modo, la docencia en las ciudades educadoras implica transitar por los escenarios presenciales y digitales, a partir de la incorporación de las tecnologías a los procesos de generación, transmisión y aplicación de conocimiento. Así, este programa educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, pretende formar maestros y maestras con alta preparación en Ciudades Educadoras y Docencia Intercultural, con principios y valores éticos, capaces de realizar propuestas de intervención y proyectos de innovación que incluyan soluciones creativas a problemas

y necesidades relacionados con las prácticas educativas y la diversidad, con fundamento en aproximaciones teóricas, metodológicas, saberes comunitarios y tecnologías digitales; con un enfoque humanista, crítico y científico, orientado al análisis y aplicación de modelos de intervención para el desarrollo de ciudades educadoras con justicia social y cultura de paz.

Referencias

- ARAUJO, Fernanda; SASTRE, Genoveva. *El aprendizaje basado en problemas*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- ARBESÚ, María Isabel. *Sistema Modular Xochimilco*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, 2019.
- APPLE, Michael. Educar 'al derecho': trabajo, poder y reforma educativa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 33-51, 2001.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (AICE). *Carta de Ciudades Educadoras* (revisada en 2004 y 2020). Barcelona: AICE, 1990.
- CÁRDENAS, L. M. Pedagogías del territorio y memoria comunitaria. 2018. Tese (Doutorado) - Universidad Distrital Francisco José de Caldas, [Bogotá], 2018.
- DELGADO, Manuel. Ciudad líquida, ciudad sin cualidades. In: TOMAS, D. (Ed.). *L'Espai urbà*, espai educador. Barcelona: AICE, 2000.
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización*: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- ESCOBAR, Arturo. *Sentipensar con la Tierra*: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: UNAULA, 2014.
- FALS BORDA, Orlando. *Orígenes universales y retos actuales de la IAP*. Investigación-Acción Participativa. Peripetias, 2008.
- FREIRE, Paulo. *La educación en la ciudad*. México, D.F.: Siglo XXI, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*: Saberes necesarios para la práctica educativa. México, D.F.: Siglo XXI, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*: Saberes necesarios para la práctica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2015.
- GIROUX, Henry A. *La educación y la crisis del valor de lo público*. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- GONZÁLEZ, J. A. *La formación por proyectos*, 2009.
- HERRU, E. et al. Desarrollo de un proyecto de emprendimiento en la Escuela Secundaria. In: *Jornadas Nacionales de Emprendimiento Universitario*, 2019. p. 1-8.
- LEWIN, Kurt; TAX, Sol; STAVENHAGEN, Rodolfo. *La investigación-acción participativa*: Inicios y desarrollos. Madrid: OEI, 1989.
- LINDÓN, Alicia; AGUILAR, Sergio; HIERNAUX, Daniel. (Coords.). Lugares e imaginarios en la metrópolis. México, D.F.: *Anthropos*; Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, 2006.
- MONCADA, J. Ciudad educadora. In: CONSEJO ASESOR DE LA CIUDAD EDUCADORA. *Un concepto y una propuesta*. Corporación Región, 1997. p. 10-11.
- MORALES, A.; GÓMEZ, F. La ciudad educadora: un modelo de gestión y participación. *Tendencias pedagógicas*, Madrid, n. 32, p. 1-19, 2018.
- MORIN, Edgar. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.

- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.
- PINAR, William F. *International handbook of curriculum research*. New York: Routledge, 2014.
- POLANCO, F. El proyecto educativo institucional en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, 2005.
- RAMÍREZ, C. La investigación-acción participativa como metodología de intervención en trabajo social. *Revista Chilena de Trabajo Social*, Santiago, n. 57, p. 55-64, 2020.
- RODRÍGUEZ, G. La ciudad educadora: un proyecto político y ético. *Educere*, Mérida, v. 5, n. 15, p. 25-30, 2001.
- RODRÍGUEZ, G.; RODRÍGUEZ, J. La participación ciudadana en el espacio público. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 68, p. 1-13, 2015.
- SALAZAR, M. C. La investigación-acción participativa: una herramienta para la transformación social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Ciudad de México, v. 36, n. 2, p. 1-16, 2006.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.
- TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel, 1993.
- TRILLA, Jaume. *La educación no formal*. Barcelona: Ariel, 1993.
- TRILLA, Jaume. La educación y la ciudad. In: CIDADE EDUCADORA. *Un concepto y una propuesta*. Corporación Región, 1997.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN). *Proyecto Académico UPN*. UPN, 2018.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN). *Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2020-2024*. [Ciudad de México]: UPN, 2019.
- VARELA, J. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. In: LARROSA, J. (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1995.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. In: *Educación y pedagogía intercultural*. Quito: Abya-Yala, 2010. p. 25-48.

Submetido em novembro de 2025
Aceito em dezembro de 2025
Publicado em abril de 2026

