



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Currículum, interculturalidad y ciudades educadoras: una propuesta de formación

Dra. Alicia Rivera Morales
arivera@upn.mx

El diagnóstico de necesidades de formación en interculturalidad y ciudad que educa

Dra. Alicia Rivera Morales
arivera@upn.mx

Alma Rosa Hernández Mondragón
reve-cad@hotmail.com

El modelo curricular para la formación en interculturalidad y ciudades educadoras

Dra. Isabel Arbesú García
José María García Garduño

Ciudades educadoras, una propuesta para formar colaborativamente

Mtro. Luis Alfredo Gutiérrez
gcluis@upn.mx

Dr. Antonio Carrillo Avelar
antoniocarrillobr@hotmail.com



Área temática 05. Currículo.

Línea temática: Currículo como planes y programas de estudio.

Resumen general

La interculturalidad, implica la transformación radical de toda la sociedad. Asienta al cambio de estructuras y relaciones sociales, hacia condiciones distintas de estar, ser, aprender/desaprender, conocer, vivir (Walsh, 2020). La interculturalidad tiene el rol crítico y prospectivo, no sólo en la educación sino en la sociedad, de reconstruir, paso a paso, sociedades, sistemas educativos, sociales, políticos, entre todos: blancos, mestizos, tribus urbanas, preferencias sexuales, discapacitados, indígenas, etc; así como las relaciones, actitudes, valores, prácticas y saberes fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática. La educación intercultural puede considerarse como un enfoque holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y de los valores de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela, para incrementar la equidad, superar el racismo, la discriminación y la exclusión; apoyar el cambio social, según los principios de justicia social y de derechos humanos. La propuesta de formación que se propone es un proyecto en el cual los participantes en este simposio estamos inmersos en forma individual y colectiva. Es una estrategia para abrir diálogos con los otros, desarmar estereotipos, desarmar, reconstruir la interculturalidad. Con esta idea diseñamos una propuesta formativa, moldeada desde abajo, para ciudades educadoras y una docencia innovadora vinculada con los problemas, necesidades y desafíos del contexto sociocultural de la ciudad, con la finalidad de desaprender las enseñanzas de racismo, sexismo, clasismo, homofobia etcétera; formar docentes transdisciplinarios, con principios y valores éticos, capaces de elaborar proyectos innovadores y originales para la solución a problemáticas de población en situación de exclusión social en las ciudades. En este simposio se transita por el diagnóstico, el modelo curricular, la ética y una propuesta para formar colaborativamente en el posgrado.

Palabras clave: *Interculturalidad, diagnóstico, modelo curricular, formación, ciudades educadoras.*

Semblanza De Los Participantes

Dra. Alicia Rivera Morales (Coordina)

Profesora-investigadora Titular C Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Profesora de Posgrado de la UNAM. Vocal de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) sede en Santiago de Compostela; Presidenta de la AIDU en México. Ha sido evaluadora externa de diversos Programas de Política Educativa. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales y libros sobre prácticas pedagógicas, docencia universitaria, gestión y evaluación. Libros recientes: Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, EU, Venezuela y México. Formación, ética, temas emergentes y evaluación; Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por covid-19. arivera@upn.mx

Dr. Antonio Carrillo Avelar.

Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor del Programa Educación por la Universidad de Sao Paulo, Brasil, Doctor en Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma Metropolitana (México), Maestro en Educación: campo de Currículo, e Innovación Pedagógica por la Universidad Pedagógica Nacional; Maestro en Ciencia Antropológicas; Profesor invitado en la Universidad Federal de Goiás Brasil; Miembro fundador de la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red FEIAL). (antoniocarrillobr@hotmail.com).

Dra. Isabel Arbesú García.

Profesora e Investigadora Titular "C", Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM-X). Desde el año 2004 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Comunicóloga Social (UAM-X). Maestra en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Educación por la Universidad del Estado de Morelos (UAEM). Ha realizado estancias de investigación en: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Universidad de Illinois en Urbana Champaign en USA; Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Tiene publicados más de 166 artículos especializados de investigación, capítulos en libros y libros, a nivel nacional e internacional.

Mtro. Luis Alfredo Gutiérrez.

Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y académico de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Miembro de la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red FEIAL). Colaborador en el Proyecto PAPIIT IN404217 "Docencia bilingüe e Intercultural: lo presente y lo ausente en la formación y las prácticas educativas de los docentes de la ENBIO 2017-2019" DGAPA-UNAM. (gcluis@upn.mx).

Dr. José María García Garduño.

Estudió Psicología y Maestría en Educación en la Universidad Iberoamericana; Maestría en Administración Educativa en State University of New York-Albany, Doctorado en Educación en Ohio University. Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Ha sido profesor en varias universidades públicas y privadas. Sus intereses de investigación están relacionados con el liderazgo escolar, la teoría del currículum y la evaluación. Tradujo al español la obra de William Pinar *La Teoría del Currículum* y coordinó con Ángel Díaz Barriga el libro colectivo *El Desarrollo del Currículum en América Latina. Experiencia de Diez Países*.

El diagnóstico de necesidades de formación en interculturalidad y ciudad que educa

Alicia Rivera Morales

Alma Rosa Hernández Mondragón

La universidad de hoy presenta realidades diversas en lo cultural, lingüístico, sexual, producto de los movimientos migratorios, la libertad sexual y la diversidad de culturas en ámbitos rurales, indígenas y urbanos. La interculturalidad entendida como “entre culturas”, es decir un intercambio que se establece en términos de equidad en condiciones de igualdad. La interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2012). La universidad intercultural, asume los objetivos propuestos y responde al reto de educar a diferentes grupos, haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos y todas., “De ahí que las estrategias y actividades deben estar en consonancia con el análisis, necesidades y previsión de objetivos propuestos en la planificación de la enseñanza, con orientaciones que promuevan contrarrestar el racismo, la discriminación; fomentando el aprendizaje cooperativo” (Aguado, 2003, p. 122).

La mediación intercultural promueve los puentes de convivencia entre personas y comunidades diversas. Constituyen un eje vivo de una configuración pedagógica inclusiva, en la que todos y todas no pierden su idiosincrasia como sujetos con talento, creatividad, pensamiento crítico y habilidades interculturales. La diferencia cultural es un elemento que nos enriquece y que no debe suponer impedimento para establecer consensos o espacios de encuentro (Morín, Ciurana y Motta, 2003). Se trata diría Walsh (2020) de las pedagogías sacadas de su dimensión tradicional, son metodologías que integran maniobras emancipadoras. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, decolonial. Se busca que los docentes puedan generar condiciones de igualdad en su futuro profesional, asumir

una postura de forma activa e innovadora para adaptarse a las situaciones a las que se enfrentaran, asumiendo un rol de mediador que buscará generar un interés, comprensión, inclusión y desarrollo hacia la cultura sobre distintas poblaciones y con el uso de las tecnologías digitales (Rivera y Moya, 2021).

La ética acompañada de los valores que caracterizan a los diversos grupos que el docente encontrará en su realidad contextual donde se desarrolle de manera profesional por esto mismo es de suma importancia que el docente se construya de manera flexible ante las características y condiciones del contexto donde se encuentre dentro y fuera de las aulas con una visión de transformación social. Se espera que todas estas características mejoren mediante las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Presupone recuperar los recursos y saberes que poseen las personas para ponerlos a disposición de los demás. Se valora la variedad de experiencias de vida. En este apartado se exponen los resultados de un diagnóstico de necesidades a partir de los cuales se fundamenta una propuesta de formación en docencia intercultural.

Por otra parte en un contexto donde la riqueza se concentra en el 10% de la población, los jóvenes no tienen asegurado su acceso a la educación superior ya que “la desigualdad social profundiza la desigualdad escolar, pues cada vez que se pasa de un nivel escolar a otro, quedan menos estudiantes y son los que tienen mejor nivel económico” (Fannia, 2014). Según la Encuesta Inter censal en la Ciudad de México existe una población de 785 mil indígenas; el 51.1% se encuentra en situación de pobreza. El 28% de la población hablante de lengua indígena de 15 años o más no ha concluido su educación primaria (INEGI, 2016), *sólo el 17% de entre 25 a 64 años de edad había cursado la educación superior en el 2016.*

En el proceso de selección de estudiantes para la educación superior en 2018 hubo una demanda de 250 mil 692 jóvenes, y únicamente 23 mil 324 fueron recibidos. Sólo el 1% cuenta con una maestría y menos de esa cantidad con doctorado. Es decir, solo 3 de cada 10 jóvenes de 18 a 22 años tiene la oportunidad de asistir a alguna universidad o institución de educación superior.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación realizada por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística de México (INEGI, 2019) el porcentaje de personas lesbianas, gay y bisexuales (LGB) en México era de 1.9%. Hay 7.7 millones de personas con alguna discapacidad, de las cuales, 1.2 millones son menores de edad. “La población con discapacidad presenta altos niveles de pobreza y mayores dificultades para ejercer sus derechos” (Valadez, 2019).

En 2016, de acuerdo con INEGI, 6 de cada 10 mujeres han experimentado violencia en algún punto de sus vidas; casi la mitad (43.9%) fueron agredidas por sus esposos o parejas. En esta categoría también se encuentran víctimas de violencia física y/o sexual.

Se registró un total de 188 mil 262 personas privadas de la libertad en los centros penitenciarios de las entidades federativas al cierre de 2016, de las cuales 95% eran hombres y el 5% restante, mujeres; 71 779 (38%) se encontraban estudiando y/o recibiendo capacitación y 16 073 (9%) realizaban otro tipo de actividad.

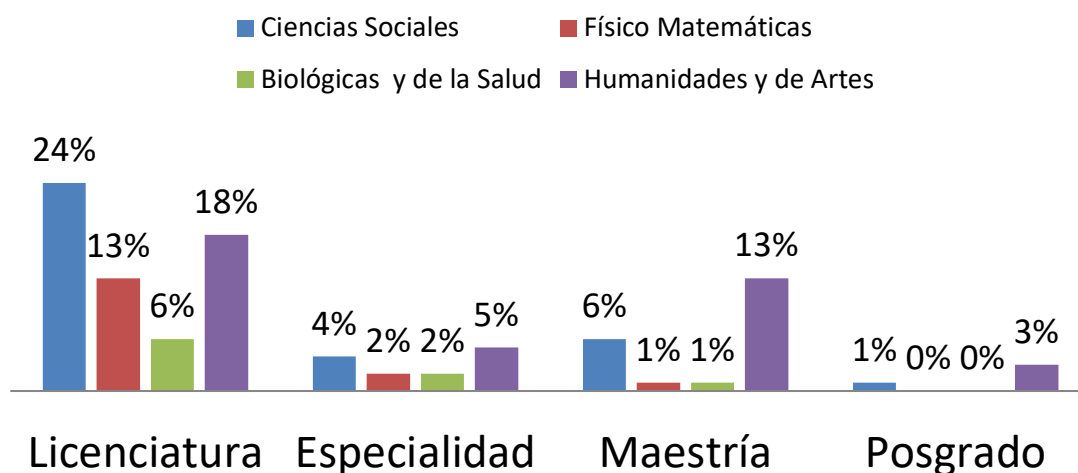
Es importante destacar que las desigualdades y la situación de estos grupos vulnerados se han afectado de manera significativa a partir de la pandemia del Covid-19.

Demanda Real

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), sólo el 25.4% de los directores de educación primaria posee maestría o doctorado. En el caso de los docentes, entre mayor es el nivel educativo en el que se desempeñan (preescolar, primaria y secundaria), mayor es el porcentaje de docentes con algún posgrado. El porcentaje de docentes de media superior con maestría terminada, es del 12.30% (INEE, 2015).

En un estudio realizado por Rivera y Alfageme (2019) el 61% de los docentes tiene el grado de licenciatura, El 22% de docentes han obtenido el grado de maestría, el 13% de docentes posee una especialidad afin al curso que imparte y en menor porcentaje 4% tiene un doctorado (Ver gráfica 1).

Gráfica 1. Último Grado de Estudios por Área Disciplinaria de los Docentes



Fuente: – Rivera, Alicia, Alfageme, B. (2019). Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. Revista Educación, vol. 43, núm. 1, Universidad de Costa Rica.

Además de estos docentes, existen personas que ofrecen un servicio educativo al atender a quienes por algún motivo han sido excluidas del sistema educativo. Por ejemplo, está el proyecto de Ciberescuelas, donde se aprovecha la oferta de educación en línea que ofrecen diversas instituciones como el INEA, la Secretaría de Educación de la Ciudad de México y la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal.

Estas instituciones son centros de aprendizaje que atienden a la población que retoma sus estudios de primaria, secundaria o preparatoria, sobre todo jóvenes de entre 15 a 24 años, para que logren certificar sus estudios. De igual forma, existen talleres recreativos y culturales, talleres digitales y para el aprendizaje de algunos oficios.

Actualmente la oferta se ha generalizado a toda la Ciudad de México. El proyecto: Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES), se ha establecido en zonas que no tienen acceso al derecho a la educación en las 16 alcaldías de la CDMX, en coordinación con diversas instancias o instituciones de educación pública y privadas.

Por su parte, en un estudio sobre el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), “se comprueba que los estudios mínimos del instructor comunitario son de secundaria, encontrando como excepción un instructor que sólo ha estudiado la primaria, y 5 que sólo han cursado el preescolar. Un 27.3% terminó la secundaria y más de la mitad de los instructores, 59.6%, han terminado sus estudios de preparatoria. Por su parte, 2 instructores han finalizado sus estudios de universidad y 2 más tienen universidad incompleta. Estos instructores y los tutores de PILARES requieren de una formación pertinente y adecuada.

Estudio de factibilidad

Para llevar este estudio se recurrió al proceso clásico de investigación empírica cuantitativa, a través del método descriptivo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). Para ello se encuestó a 700 personas. El instrumento fue diseñado exprofeso para el estudio, está estructurado con una sección de datos generales y un apartado tipo Likert para la detección de necesidades de formación. También se llevó a cabo una entrevista grupal a directivos y a docentes con el fin de identificar los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y valores que según los directivos y docentes requiere un egresado de un posgrado. La validez del cuestionario se llevó a cabo por medio de la técnica de jueceo o triangulación entre profesionales de la educación que según Denzin (1989).

Los encuestados, el 59% son mujeres y el 41%; el 33% tiene entre 31 a 40 años de edad; 26% cuentan entre 20 y 30 y el 25% se ubica en una edad de 41 a 50. En menor medida (16%) tienen 50 y más.

El último grado de estudios se ubica mayormente (69%) en licenciatura, 18% en maestría y sólo el 5% cuenta con estudios de doctorado.

La mayoría (184) trabajan en el nivel de secundaria; 168 personas en sector oficial y particular; 156 encuestados labora en nivel preescolar y primaria; 121 labora en el nivel medio superior; 71 en educación superior. En cuanto a la función que desempeñan los participantes en esta encuesta: 472 se dedican a la docencia; 95 son estudiantes; 65 tienen una función directiva; 45 son egresados de diferentes disciplinas y 23 formadores de formadores (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Función que desempeñan los participantes

Función que desempeña	
Docencia	472
Directiva	65
Egresados de diferentes disciplinas (abogados, trabajadores sociales, etc.)	45
Estudiantes de UPN	95
Formadores de formadores (profesores de la Normal)	23

Fuente: Elaboración propia.

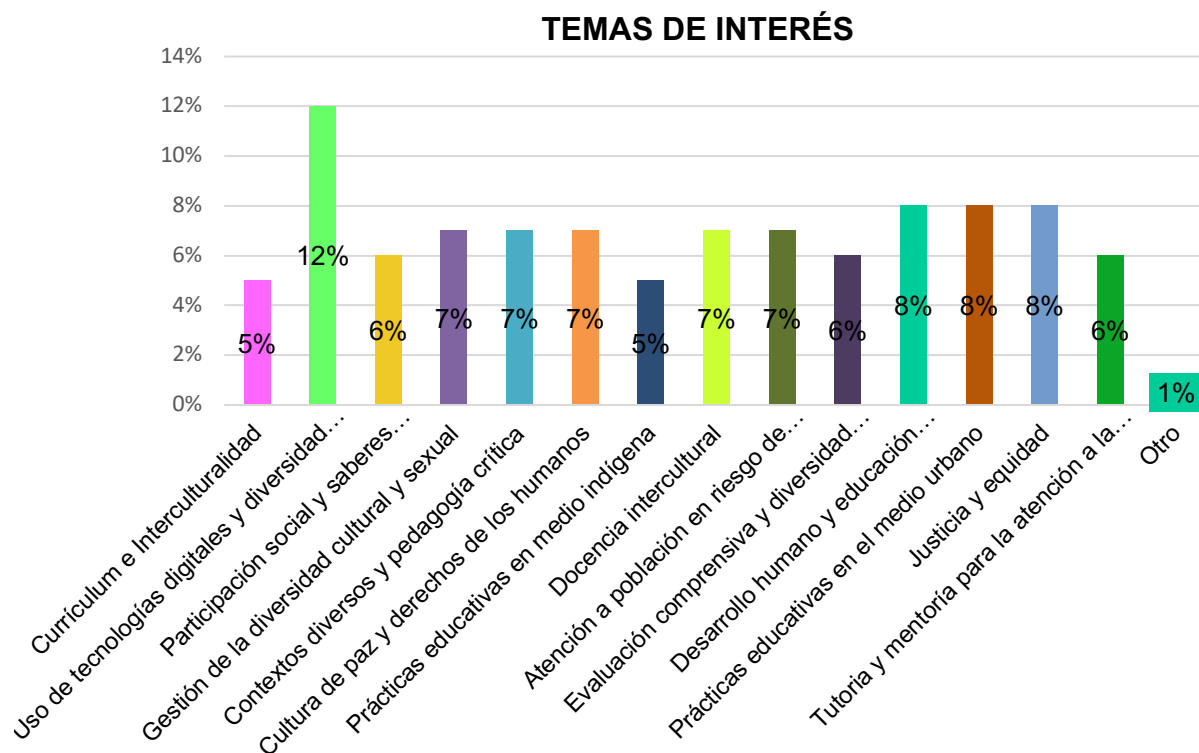
La mayoría de las personas que participaron en la encuesta se desempeñan en la docencia; pero se destaca una importante participación de la función directiva y los estudiantes.

Necesidades educativas

El 36% señala que le gustaría hacer estudios de maestría, por encima de la especialidad (24%); en menor medida (19%) les interesa realizar un doctorado. En cuanto a la modalidad, la mayoría (50%) prefieren la presencial y el 26% mixta; el 22% a distancia. Mientras que el 50% prefiere estudiar en la modalidad presencial; el 26% y 22% prefiere mixta y a distancia respectivamente. Lo anterior justifica la modalidad propuesta para este programa educativo.

En relación con los temas de interés, es pertinente señalar que cada persona encuestada podía seleccionar más de una opción por lo que la sumatoria de las frecuencias no corresponde al total de personas encuestadas. Los temas de mayor beneficio para los encuestados son 1) uso de las tecnologías digitales y la diversidad cultural; 2) la *justicia y equidad*; 3) prácticas educativas en medio urbano; 4) desarrollo humano y educación intercultural y 5) atención a la población en riesgo (Ver gráfica 3).

Gráfica 3. Temas de interés de los encuestados



Fuente: Elaboración propia.

La información recabada por las entrevistas a docentes, muestra que necesitan saber cómo realizar las adecuaciones socio-emocionales (sensibilizar y desarrollar la inteligencia emocional). Enfatizan que requieren prepararse tecnología, tomar cursos en plataformas y foros académicos. Señalan que es importante saber cómo motivar a los estudiantes y generar ambientes dentro del aula que propicien aprendizajes significativos, así como en temas sobre didáctica y cuestiones pedagógicas.

En cuanto a la formación continua los entrevistados reconocen la formación académica con la finalidad de desarrollar adecuadamente su función académica, así como los procesos en la mejora del desarrollo profesional de los docentes. Es decir la profesionalización que de acuerdo con Álvarez (2001) se utiliza predominantemente en referencia a los procesos de mejora profesional de los docentes, *“un maestro que tiene que estar preparado y proponer estrategias y actividades de acuerdo a los contenidos que se manejan de acuerdo a los temas pues habiendo los avances que han tenido los niños, en otros términos, el que se las sabe de todas, en las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza”* (Docente entrevistado).

Los docentes sugieren para mejorar su formación continua lo siguiente: (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Sugerencias para la mejora de la formación

Sugerencias para la mejora de la formación
1. Flexibilidad de horarios
2. Mayor compromiso del profesorado en el mejoramiento
3. Más prácticas/ Relación teoría-práctica

Fuente: Elaboración propia.

La profesionalización según Álvarez (2001) se refiere a los procesos de mejora profesional de los docentes, como procesos de avance en responsabilidad y autonomía profesional, de reconocimiento de su saber sobre educación y de atención a las aportaciones que tal colectivo realiza. También como mejora en el estatus social, en un mayor reconocimiento y respeto, así como en mejoras salariales y de condiciones de trabajo en general. El desarrollo profesional del profesorado cobra sentido en su vida personal y profesional, en los ambientes normativos y escolares en los que trabajan. En consecuencia, esta profesionalización docente se centra en los contextos, fines y vida, competencias de investigación, desarrollo de conocimientos, destrezas, aulas, culturas y liderazgo, evaluación, planificación y cambio del desarrollo personal, formación permanente, modelos y redes de colaboración para el aprendizaje y el perfeccionamiento del profesorado. Coinciden los entrevistados, docentes y directivos en las demandas propuestas en la Tabla 3

Tabla 3. Demandas y necesidades para la Formación Continua.

Necesidades
Trabajar de manera colaborativa para lograr los objetivos educativos en el plan de estudios.
Tener una motivación intrínseca de vocación para realizar lo que hacen siempre con apoyo mutuo de la mejor manera y construyendo juntos con ellos una convivencia pacífica y basada en valores. Formación en valores y comunicación, asertiva
Estar preparados profesionalmente en las nuevas metodologías de la enseñanza Identificarse como un facilitador de conocimientos que van construyendo de forma colaborativa para aprender todos juntos de manera permanente. Dominar los contenidos curriculares y pedagógicos y en asesoría

Fuente: Elaboración propia.

Con base en las opiniones de directivos y profesores, se propone lo siguiente por orden de prioridad:

1. **Docencia intercultural, prácticas educativas en el medio urbano y saberes comunitarios.** En este punto se trata de recuperar los saberes comunitarios y la participación social, además de sistematizar las prácticas educativas en el medio urbano y hacer propuestas de educación intercultural y la atención a la población en riesgo y diversidad cultural y sexual.
2. **Uso de tecnologías digitales y diversidad cultural.** Sabemos que la tecnología está implícita en la vida de todos los seres humanos. La educación no está exenta de su presencia. A través del empleo de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se puede dar respuesta a necesidades de diversidad cultural.
3. **Docencia intercultural y pedagogía.** Este rubro plantea los saberes disciplinares relacionados con la formación pedagógica, la asesoría y los conocimientos sobre estrategias didácticas, estilos de aprendizaje y la comprensión de las propuestas pedagógicas. Esta propuesta refiere al diseño, seguimiento y evaluación de proyectos institucionales, de aula, pedagógica y educativa.
4. **Psicología y desarrollo humano.** Incluye los saberes relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos psicosociales, la idea de sujeto que se construye, climas áulicos y sus incidencias psicológicas, así como la educación para la construcción de la persona.
5. **Justicia, equidad, cultura de paz y derechos humanos.** Se señala tanto la importancia de un programa de valores, como de la ética en la escuela y en el aula. Refiere a la formación en valores y derechos humanos, la promoción y la reflexión del quehacer educativo y la resolución de conflictos, así como la toma de decisiones en ambientes de convivencia pacífica.
6. **Investigación y evaluación comprensiva.** Centrada en investigación cualitativa, como herramienta importante para el desarrollo de proyectos que se deban desarrollar en la institución educativa y brinden resultados para lograr cambios en la cultura escolar.
7. **Miscelánea.** Incluye currículum e interculturalidad; tutoría y mentoría para la atención a la diversidad cultural; prácticas educativas en el medio indígena, e inglés. En cuanto al idioma inglés, se destaca su papel importante en el desarrollo de la educación, buscando promover su internalización.

Las principales habilidades o saberes profesionales esperados de los egresados de son los siguientes (Tabla 4:

Tabla 4. Habilidades o saberes profesionales esperados de los egresados, según docentes y directivos

Habilidades pedagógicas	Actitudes para el desarrollo profesional	Capacidades personales	Valores y actitudes
Estrategias didácticas	Proactivo	Innovador	Ética
Concepción problematizadora	organizado	Trabajo en equipo	Lealtad
Prácticas docentes	Resuelva conflicto	Liderazgo	Respetuoso
Coreografías didácticas	colaborativo	Comunicación asertiva	Solidario
Evaluación de los aprendizajes	compartido	Crecimiento personal	Ética del investigador y evaluador
Manejo de Tecnologías digitales	Convivencia y paz		
Capacidades y conocimientos de la investigación	Investigador	Integridad	
Bilingües	Compromiso laboral		
	Inteligencia emocional		
	Toma de decisiones		

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados permitieron identificar los conocimientos disciplinarios, metodológicos, de habilidades en manejo de las Tecnologías digitales, las capacidades interpersonales, las habilidades de expresión oral y escrita, las actitudes profesionales y los valores de los egresados que los empleadores consideran necesarios en el egresado del programa formativo.

Visos de la propuesta

A partir de los datos encontrados en el diagnóstico, se diseñó el Programa de la Maestría en Ciudades Educadoras y Docencia Intercultural cuya intención es de coadyuvar en la atención de profesionales que trabajen con población urbana que pertenezcan a grupos vulnerados. Los egresados de esta maestría podrán coadyuvar en la solución de algunos problemas de estas poblaciones vulneradas excluidas, discriminadas.

Existe alto compromiso para plantear alternativas de solución a 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 se acerquen a 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 revisarán iniciativas y pautas educativas donde se valora el uso de las tecnologías como formas de encuentro entre distintos agentes educativos. Se hará referencia a significados, ideas y motores de

cambio e innovación educativos vinculados al diseño de propuestas imbricadas en el desarrollo de una educación comunitaria donde los maestrantes multipliquen, a través de sus prácticas, la vinculación de la escuela con la comunidad y la atención a situaciones de emergencia social. Supone una reconceptualización del valor educativo intercultural para el fomento de una cultura de la diversidad en la escuela, respetuosa con todas las singularidades y personalidades existentes en ella. El PE pretende ser una respuesta pedagógica y social eficaz frente al racismo, la xenofobia y la discriminación. Se plantea diseñar, desarrollar, programar y gestionar la resolución de problemas educativos y ambientales, generando dinámicas sociales de inclusión social y mejora de las ciudades.

Estos planteamientos constituyen un eje vivo de una configuración docente inclusiva, en la que todos y todas no pierden su idiosincrasia como sujetos con talento, creatividad, pensamiento crítico y competencias interculturales; se necesita la adopción de habilidades interculturales, por lo que las vivencias y experiencias deben estar presididas por habilidades como el diálogo, la escucha activa, la empatía, el respeto y la asertividad. La diferencia cultural es un elemento que nos enriquece y que no debe suponer impedimento para establecer consensos o espacios de encuentro. Para este PE, el presupuesto más importante es que toda persona, cualquiera sea su condición socioeconómica o cultural, aunque lo ignore, posee recursos y saberes útiles para los demás.

Cierre

La enseñanza situada es la construcción del conocimiento dentro de contextos reales en los que los alumnos 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.

Por otra parte, la docencia en las ciudades educadoras implica transitar por los escenarios presenciales y digitales, en intervenciones con propuestas innovadoras y proyectos que atiendan los problemas de emergencia social en atención a grupos vulnerados, sin soslayar que la era digital en la que nos encontramos nos obliga a voltear la mirada hacia las transformaciones que ha tenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las tecnologías digitales son pertinentes si detrás de ellas hay una intencionalidad pedagógica que las coloque como agentes de transformación. Dicho de otro modo, difícilmente podemos hablar de ciudades educadoras si las tecnologías actuales están ausentes.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, España: McGraw-hill.
- Álvarez, A. (2001). "La expedición pedagógica, la formación de maestros y la participación de las instituciones formadoras". En: Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el Viaje I, Bogotá, UPN, p. 238.
- CONEVAL. <<https://www.milenio.com/politica/inegi-mexico-7-7-millones-padecen-discapacidad>>.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2007). Educación comunitaria. En <http://www.conafe.gob.mx/gxpsites/hgxpp001.aspx?5,4,13,0,S,0,CON;147;27;D;468;1;CON;MNU;E;2;2;MNU>
- Denzin N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation*. The Research Act: A
- Guerrero Arias, P. (2011). *Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica*. Recuperado de <http://moutonnoir.org/francesmedico/wp-content/uploads/2014/05/INTERCULTY-PLURINAC-IONALIDAD.pdf>.
- <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4978/497857393006/html/index.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- INEE (2015). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015*. Educación básica y media superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018*. Educación básica y media superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016*. Retrieved April 20, 2021, from Inegi.org.mx website: <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2016/>
- INEGI (2019) "Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre)" *datos nacionales*. Retrieved from https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019_Nal.pdf
- López Hernández, A. M. y Cuello Daza, E. M. (julio-diciembre, 2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico "propio". *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387. doi: 10.21501/22161201.1780
- Miguel, Miguel. (2007) *El Paradigma Emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Editorial Trillas. México.
- Fannia, C. (2014). *La desigualdad social, el problema de la educación*. Retrieved April 20, 2021, from Milenio.com website: <https://www.milenio.com/estados/la-desigualdad-social-el-problema-de-la-educacion>
- Morín, E, Ciurana R, y Motta, (2003). *Los desafíos de la era planetaria: el posible despertar de la sociedad-mundo*. Educar en la era planetaria. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

- Morín, Edgar (2020). *Cambiamos de Vía. Lecciones de la pandemia*. Editorial Gedisa, España.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (2008). *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación. República Dominicana*
- Rivera, A., Alfageme-González, B. (2019). "Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México". *Revista Educación*, vol. 43, núm. 1, Universidad de Costa Rica.
- Rivera, M.A, Moya, C. (2021) *Tecnologías digitales e interculturalidad: Propuesta de formación*. En: Guarro, P. et. al. *La transformación digital de la universidad*. Tenerife. Universidad de la Laguna.
- Sabariego, M. (2002). *La educación Intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Vizcaya, España: Editorial Desclee de Brouwer.
- Valadez, B. (2019, December 3). *En México, 7.7 millones padecen alguna discapacidad: Inegi*. Retrieved April 20, 2021, from Milenio.com website: <https://www.milenio.com/politica/inegi-mexico-7-7-millones-padecen-discapacidad>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2020) *Gritos, Grietas y Siembras de nuestros territorios del Sur*. Quito: Abya-Yala.

El modelo curricular para la formación en interculturalidad y ciudades educadoras

Isabel Arbesú García UAM-X

José María García Garduño UACM

El modelo pedagógico de la propuesta de formación en posgrado recupera los principios de la pedagogía crítica al pretender la transformación social en beneficio de las clases más desprotegidas de la sociedad globalizada y promover la justicia. Pinar (2014) coincide con Apple (2001) y Giroux (2011) al afirmar que existen obstáculos que han minado el poder emancipador de la educación y de la autonomía de las escuelas y de los profesores. El currículum 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 currículum 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 Xochimilco (SMX) (Ysunza, Bravo, Fernández, García, Arbesú y Soria, 2019) se fundamenta la propuesta de formación; 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. La propuesta curricular se organiza en módulos, cada unidad comprende un conjunto de conocimientos y actividades de carácter teórico, técnico, 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 a la supervisión, con el Elemento de transformación. Así, el estudiante desarrollará su propia formación y éste se enfocará en la transformación de las prácticas docentes que ejerce.

La investigación acción participativa, será el soporte de este plan de estudios porque permite recuperar el proceso de trabajo didáctico que se promoverá durante el trayecto formativo, y al mismo tiempo se propone para facilitar el proceso de aprendizaje y enseñanza. Se considera que la participación en una experiencia real 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 o 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. Es decir se trabajan elementos teóricos filosóficos educacionales en el tenor de las tecnologías digitales para alcanzar el desarrollo de un profesional competente con alta calidad humana, que coadyuvara a resolver en la medida de sus posibilidades los problemas que se viven en su contexto laboral, ya que considera que las instituciones de educación superior y universidades deben de constituirse en el espacio concreto y de servicio a la comunidad, que permita transformar la vida cotidiana de sus instituciones.

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 seguirá 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 promuevan 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 formación, de un proyecto de investigación acción, mediante el cual se pretende cambiar o transformar la cultura, a través de una diversidad de iniciativas, actividades y oportunidades que se les brinde a los y las jóvenes al transitar por las aulas, 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. Se considera que el ABP surgió en Estados Unidos a finales del siglo XIX, comúnmente es conocido como una estrategia de aprendizaje 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. Otros autores lo identifican como una metodología de aprendizaje, un ambiente de aprendizaje activo centrado en los/las estudiantes y una técnica didáctica que se enfoca en un producto o en un proceso que los/las estudiantes tienen que planificar, diseñar y desarrollar a través de un proyecto. 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. ya que se considera que es un sistema preventivo; es decir, en una experiencia memorable donde esta tarea no es de un solo docente, sino que parte de una filosofía que se difunde en el aula por todos los estudiantes, propuesta que difiere mucho de lo que se trabaja en el aula tradicional (Araujo, 2008)

Recuperamos parte del Sistema Modular propuesto por Ysunsa y otros (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). 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. Nadie podrá estar en desacuerdo con tales objetivos, el problema radica en que se asume que el método científico es el instrumento que producirá los aprendizajes de cualquier contenido.

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.

La vinculación de la universidad con la sociedad

El modelo educativo correspondiente al SMX supone un vínculo estrecho entre la universidad y la sociedad para elegir los Elemento de Transformación y problemas ejes que los concretan. La naturaleza del vínculo de la universidad pública con la sociedad está implícito en las funciones de investigación, docencia, difusión y preservación de la cultura.

Dentro de las acciones prioritarias para ejercer la vinculación de la universidad con la sociedad están las siguientes:

- Identificar las fortalezas y oportunidades de servicio y vinculación de la unidad para elaborar una propuesta de temas estratégicos en los que se concentrarán los esfuerzos.
- Elaborar un programa de servicio de vinculación que permita la articulación de los esfuerzos de la comunidad universitaria. Implica formular proyectos institucionales de servicio y vinculación.
- Fortalecer los canales de comunicación con la sociedad para apoyar y afianzar las relaciones de servicios y vinculación con sus actores.

La vinculación con la sociedad en lo relativo a la docencia se concretaría mediante la identificación, selección y actualización de los Elementos de Transformación y de los problemas eje a abordar en cada módulo.

Los problemas multidimensionales que afectan profundamente la vida del ser humano en el planeta, no deben seguir promoviéndose desde la educación en forma aislada, es importante avanzar en nuestras prácticas pedagógicas hacia un tipo de complejidad que rodea e integra al sujeto, dejando de lado las tendencias hiperespecializadas, las cuales en tiempos de crisis como la que afronta la humanidad, resultan incapaces de ver más allá de sus fronteras. Educar para la comprensión humana y resaltar la ética, lleva a un tipo de formación centrada en el respeto del otro u otra, fortaleciendo valores como la solidaridad, la conciencia y la ciudadanía. Lo cual implica la comprensión desde la escuela, de las partes y de un todo, incluyendo empatía y generosidad, sin dejar de desconocer la multiplicidad de obstáculos de la cultura opuesta, siendo fundamental el alto grado de tolerancia.

El Elemento de Transformación y el problema eje en el diseño curricular

El Problema Eje (PE) propicia la innovación del proceso teniendo en cuenta que no existen las verdades absolutas, por ello, desde el aula de clases en cualquiera de sus escenarios se debe orientar la necesidad de enseñar y de aprender a partir de las incertidumbres, las certezas y lo imprevisto, preparando al estudiante desde la educación-familia para esperar lo imprevisto y poder afrontarlo, es una reflexión que se infiere y de esa manera trabajar para desarrollar nuevas potencialidades, a partir de la concepción transdisciplinar.

La superación de la clásica enseñanza por disciplina implica la creación de unidades basadas en un objeto e interrogante sobre el mismo, donde se conjugan diversas ciencias y técnicas para dar respuestas científicas. De esta idea central surge el concepto de Elemento de Transformación (ET) el cual permite una novedosa organización de los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta educativa consiste entonces, en pasar de un enfoque basado en disciplinas aisladas a uno que se centre en elementos de transformación, donde dichos elementos no son entidades abstractas sino problemas o situaciones concretas, socialmente definidas, seleccionadas por su vigencia, relevancia y pertinencia, abordadas desde las prácticas profesionales.

Asociado al concepto de ET se encuentra el denominado Problema Eje (PE), que se define como una manifestación particular situada en el tiempo y en el espacio, que por sus características permite articular los aspectos teórico-prácticos de un determinado nivel de la formación profesional. El Problema Eje es, en ese sentido, una expresión contextualizada y empíricamente capturable del ET. La relación entre ET y PE es similar a la que existe entre conocimiento genérico y específico, entre teoría y caso, entre concepto y la realidad que representa.

Los elementos de transformación están directamente vinculados a los problemas de emergencia social de los grupos en situación de exclusión: violencia, migración, discriminación racial, sexual y cultural, farmacodependencia, delincuencia, problemas socioemocionales y de salud, injusticia, desigualdad, analfabetismo, rezago educativo.

Una escuela y una ciudad que gestionen democráticamente las contradicciones que la sociedad contemporánea manifiesta frente a los problemas de los mayores, de los niños, las niñas, los jóvenes, los desplazados, la mujer cabeza de hogar, de las poblaciones étnicas, de aquellos que viven en precariedad social y humana, implica el acto de razonar también el tipo de proyecto educativo que ha de guiar la formación de sus miembros. Toda intervención, aunque sea mínima, llevada a cabo en el sentido de las problemáticas que las afectan, es respuesta a la complejidad de la educación en contextos como el urbano. Desde esa perspectiva, la escuela requiere un trabajo mancomunado que se refiera a la relación entre el niño, la niña y el joven, su formación y la vida de la ciudad. El aula escolar se desplaza de esta suerte hacia la ciudad, por ello, los problemas de la urbe, los cuales recaen sobre la escuela, no pueden ser soslayados. La violencia, la drogadicción, la degradación social, las conductas delictivas y anómicas no se combaten con unidades didácticas contempladas en los planes de estudios como piezas sueltas, fragmentadas de una realidad social y humana cada día apremiante, sería ingenuo creerlo y mistificador sostenerlo.

El ser humano necesita de otro tipo de modelo educativo, necesita de un modelo formativo alternativo. La escuela debe poner en marcha su propio proceso de reconversión. Construir y apropiarse de nuevas maneras y procedimientos de intervención formativa, para enfrentar casos problemáticos de gran complejidad, que en un pasado ni siquiera entraban a la esfera de la conjetura. Esto es lo que se pide a las instituciones educativas de las sociedades modernas.

Problemas Eje

Los Problemas Eje estarán vinculados a los ET, concretados en objetos de investigación que serán del interés de los maestrantes, y cuyos resultados generen propuestas de intervención que atiendan o resuelvan los elementos a transformar. Con base en ello, este PE pretende lograr ciudades equitativas, inclusivas, interculturales e integrales.

Los Problemas Eje serán estudiados *in situ*; es decir, en diferentes contextos y escenarios donde se ubican los elementos de transformación. De tal forma que se generen modelos educativos innovadores, inclusivos, accesibles y pertinentes, que respondan a las necesidades locales, en entornos de alta o muy alta marginación, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.

El Problema Eje será desarrollado con un enfoque transdisciplinar, mismo que actúe en función del equilibrio necesario entre la interioridad y la exterioridad del ser humano. Asumir el reto de la comprensión transdisciplinar desde la complejidad, que sin duda, propicia una mejor ubicación epistemológica, teórica y metodológica, de lo que se quiere expresar. Por ello es importante la resignificación de la concepción de escuela y ciudad, para remediar por lo menos sus contradicciones macroscópicas. Repensarlas como ambientes de recreación de lo humano, en cuyo seno las personas de cualquier edad puedan encontrar el lugar adecuado para vivir, con condiciones de vida ecológica, psicológicamente sana y revestida de gran madurez social, cultural y civil. Por muy complejas que sean las sociópatas que las afectan, la docencia y la educación no pueden ser ajenas a ella.

El enfoque interdisciplinario y transdisciplinario en el proceso de enseñanza aprendizaje

La interdisciplinariedad escolar se trata de la instalación de conexiones entre dos o más disciplinas escolares. Dichas conexiones son establecidas a nivel curricular, didáctico y pedagógico, y conducen al establecimiento de vínculos de complementariedad o cooperación, de interpretaciones o acciones recíprocas entre estos y sus diferentes aspectos, finalidades, objetos de estudio, conceptos y nociones, procedimientos de aprendizaje, habilidades técnicas, entre otros. Todo con el objeto de promover la integración tanto de procesos de aprendizaje como de los saberes en el alumno.

La interdisciplinariedad como un enfoque de integración de saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta dos aspectos complementarios y superpuestos: el proceso de construcción del saber, que implica el desarrollo de procedimientos de aprendizajes y la adquisición de saberes en sí mismos en tanto son indispensables para su formación profesional.

La interdisciplinariedad en relación con la docencia y la investigación se expresa en tres dimensiones:

1. En los planes curriculares
2. En los programas de estudio definidos
3. En los programas y proyectos de investigación para superar la fragmentación del conocimiento

La interdisciplina no se da por el hecho de reunir diferentes especialistas, se requiere de relaciones efectivas entre ellos para lograr tal integración.

La transdisciplinariedad y complejidad, desde la perspectiva de constructos teóricos, le ofrecen a la educación el escenario formativo que no debe seguir impartiendo desde la lógica de los tiempos pasados, una perspectiva epistemológica, ontológica y metodológica para la aprehensión y comprensión de los problemas globales que deben caracterizar la formación actual.

Los estudios disciplinares vienen demostrando limitaciones para comprender el entramado de relaciones y conexiones inter y transdisciplinar que se dan en los diferentes campos del saber. La linealidad tradicional de los currículos resulta infértil para comprender que los problemas y los conflictos sociales, políticos, culturales, científicos, humanos, entre otros, no se encuentran de manera exclusiva en campos de saber, como el económico, el político, el cultural, entre otros. Es necesario entender la complejidad de la vida y de la naturaleza en términos generales, por lo tanto, sus explicaciones y comprensiones deben contextualizarse en la multidimensionalidad de la estructura curricular. Lo que hoy se exige en el proceso formativo es lograr un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar (Morín, 1999). Esto supone una concepción de flexibilidad curricular amplia y autónoma para orientar las decisiones formativas de los estudiantes. Se hace necesario desarrollar una cultura organizacional más abierta, dinámica y polivalente que propicie la transformación de las estructuras académicas rígidas y producir nuevas formas de organización mediadas por la interdisciplinariedad y el trabajo integrado (Díaz Mario, 2002).

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), darían al proceso educativo organicidad y coherencia, fundamentado en una serie de principios religadores, según la Dra. Cecilia Correa de Molina (2013; p. 235):

Los problemas multidimensionales que afectan profundamente la vida del ser humano, es importante avanzar en nuestras prácticas pedagógicas dejando de lado las tendencias hiperespecializadas las cuales en tiempos de crisis como la que afronta actualmente la humanidad resultan incapaces de ver más allá de sus fronteras.

La transdisciplinariedad le ofrece a la educación, este escenario formativo que no debe seguir educando desde la lógica de los tiempos pasados, una perspectiva epistemológica, ontológica y metodológica para la aprehensión y comprensión de los problemas globales que deben caracterizar la formación actual. Es necesario entender que la complejidad de la vida y de la naturaleza en términos generales, sus explicaciones y comprensiones deben contextualizarse en la multidimensionalidad de la estructura curricular.

Lo que hoy se exige en el proceso formativo es lograr un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar (Morín, 1999), esto supone una concepción de flexibilidad curricular amplia y autónoma para orientar las decisiones formativas de los estudiantes. En consecuencia, con esta flexibilidad curricular, académica, administrativa y de gestión, jalonada desde este tipo de currículo, se hace necesario desarrollar una cultura organizacional más abierta,

dinámica y polivalente que propicie la transformación de las estructuras académicas rígidas y producir nuevas formas de organización mediadas por la interdisciplinariedad y el trabajo integrado (Díaz Mario, 2002).

Es necesario que los maestros y maestras, lleguemos a comprender que los estudiantes que tenemos en un aula de clases, llámese física o virtual, son los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, por lo tanto, es importante reflexionar acerca de la necesidad de trabajar desde una didáctica emergente que abogue por reemplazar los tipos de formación que desarrollan pensamientos fragmentados y que dividen, por un tipo de pensamiento que diferencie las particularidades de las realidades en las que nos movemos (Correa de Molina Cecilia, 2013).

Desde los estragos de esta pandemia se destaca la necesidad de convertir el diálogo histórico en una opción didáctica para lograr la comprensión de los nuevos escenarios, enseñar la historia a las generaciones presentes y futuras. Es necesario desarraigar de la polarización didáctica para llegar desde la escuela a escuchar la multiplicidad de versiones y voces y de esa manera, poder a inferir la realidad en su diversidad de voces; educar para la comprensión humana y resaltar la ética, nos puede llevar a un tipo de formación centrada en el respeto del otro u otra, fortaleciendo valores como la solidaridad, la conciencia y la ciudadanía planetaria. Lo cual implica la comprensión desde la universidad, de las partes y de un todo, incluyendo empatía, apertura, simpatía y generosidad, sin dejar de desconocer la multiplicidad.

Frente a estas nuevas realidades sociales, económicas y humanas, es evidente la necesidad de promover un proceso educativo a partir de procesos curriculares y didácticos flexibles. El desafío que hoy más que nunca se evidencia en la educación, es la búsqueda de nuevas concepciones y vías para orientar el enseñar y aprender. La pandemia evidenció que no estábamos preparados para enfrentar una crisis, es una reflexión que nos conmina a trabajar para desarrollar nuevas potencialidades, lo promovemos a partir de la concepción compleja transdisciplinar de la educación. Ésta ha sido una parte fundamental para el desarrollo humano, entendiendo que es un proceso en el que las personas pueden desarrollar su máximo potencial con el fin de llevar una vida creativa y productiva de acuerdo a sus necesidades e intereses.

La investigación-acción, intervención formativa como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En el momento actual, es vital comprender que existe una diferencia entre la investigación científica desarrollada por los especialistas y la investigación formativa. El objetivo central de la última es el aprendizaje de saberes, mientras que de la primera es la producción de nuevos conocimientos.

La función de la investigación educativa es fundamentalmente educativa y didáctica, porque sus métodos y alcances tienen que ser pertinentes y adecuados al nivel de cada módulo y a las necesidades y exigencias de la enseñanza-aprendizaje del área de conocimiento y del campo profesional.

El papel del profesor en la investigación formativa consiste en diseñar, programar, dirigir y orientar, de manera cercana, las tareas de los procesos de integradores de los saberes profesionalizantes que se realizarán en

equipos colaborativos de trabajo. Las habilidades particulares pertinentes a las profesiones, que la investigación formativa como estrategia didáctica ofrece, deben justificarse y diseñarse acordes y en congruencia con el ET, considerando sus marcos teóricos y epistemológicos.

El ejercicio curricular conlleva a una concepción y práctica investigativa que permea el entramado dialógico en forma de espiral virtuosa del conocimiento y la transformación individual y colectiva en articulación con los diferentes niveles que configuran el sistema educativo. La multiplicidad de mediaciones didácticas cumple la función orientadora del proceso de búsqueda del conocimiento articulando tanto procedimientos de la ortodoxia educativa como de las prácticas pedagógicas emergentes en la perspectiva dialógica sistémica y compleja, afianzándose la unidad afecto-intelecto. En consecuencia, las dimensiones biopsicosocial, cultural e histórica del estudiante juegan un papel de primer orden en el proceso de intelectualización. Estos procesos favorecen el desarrollo de la personalidad y la conciencia en un contexto social determinado. El aprendizaje se convierte en un continuum autoestructurante, progresivo, integral, integrado e integrador, coadyuvando la generación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y comportamientos para resolver problemas complejos tanto del ámbito personal como social (Correa de Molina Cecilia, 2013).

Educar y preparar a los ciudadanos y ciudadanas del presente siglo de manera contextualizada, para que los estudiantes desde sus diversas latitudes socioculturales aprendan a distinguir entre la verdad y el error, a través de hacer hablar al otro y así mismo, desde las realidades vividas, aprender a entender en esas verdades relativas la solidez de las mismas, y para ello, la investigación-acción se erige como una mediación didáctica fundamental.

El pensamiento crítico

La educación como praxis formativa para el futuro, intencionada y orientada a la preparación de sujetos críticos y comprometidos con su actuar, requiere realizar diversas acciones, incorporar nuevos contenidos, así como poner en práctica estrategias orientadas a motivar y aprender la valía e importancia del conocimiento, reconocer la riqueza que ofrece la diversidad cultural, fomentar la búsqueda de diálogo entre puntos de vista divergentes cuando se trabaja en grupo y resaltar la importancia del trabajo profesional, que busca la equidad y el bien común de manera solidaria y responsable para participar con efectividad y afectividad en la vida pública y privada.

El desarrollo del pensamiento crítico no solo implica habilidades cognitivas, sino también actitudes, valores y disposiciones afectivas. Es indispensable fomentar diversas habilidades sociales: saber escuchar y debatir, el autoconocimiento, el respeto y la tolerancia ante posturas diferentes a la propia, asertividad en la comunicación y la capacidad de colaborar en equipo entre otros.

La propuesta de formación propone que las y los estudiantes asuman la reflexión y la crítica como un verdadero ejercicio didáctico y dialéctico, para que gradualmente desarrollen estados de conciencia posibilitadores de construcción de teorías abiertas de otras ideas críticas y reflexivas orientadas a la autotransformación, solo de esta manera es posible avanzar hacia la formación de mentalidades y estados de conciencia autónomos. También se propone una nueva forma de ordenar los conocimientos y con ello se define la enseñanza a partir de su vinculación con la realidad.

Referencias

- Araujo, F. y Sastre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas*. Barcelona: Gedisa
- Correa de Molina Cecilia. (2013) Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. Grupo de Investigación Religación Educativa Compleja, RELEDUC. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México-España: Edit. Siglo XXI.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Ysunza, Bravo, Fernández, García, Arbesú y Soria, (2019) Hacia la revitalización del Sistema Modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Una propuesta para integrar, actualizar y enriquecer sus bases conceptuales. Aprobado por el Consejo Académico en su sesión 11.19. UAMX

Ciudades educadoras, una propuesta para formar colaborativamente

Antonio Carrillo Avelar

Luis Alfredo Gutiérrez Castillo

Resumen

Este apartado exhibe una propuesta de formación de docentes para favorecer ciudades educadoras, plantea como ejes teóricos y metodológicos para desarrollar una docencia innovadora y vinculada con los problemas, necesidades y desafíos del contexto sociocultural de la ciudad, la investigación en el aula, la docencia colaborativa y el emprendimiento educativo freiriano. Desde la docencia plantea favorecer la formación de ciudadanía participativa, la sustentabilidad y la democracia deliberante en los ámbitos formales, no formales e informales de la educación, de las instituciones y organizaciones sociales. Con base en la concepción de flexibilidad curricular se analiza la tercera fase de formación en el currículum de la licenciatura en pedagogía en la cual se destacan los aspectos de vinculación teoría-práctica, servicio social-prácticas profesionales y proceso de titulación, se presenta el diseño de la propuesta de opción de campo con sus ejes curriculares y de formación y finalmente se establecerán los criterios de trabajo para las ciudades educadoras y formación de ciudadanía.

Palabras clave: Ciudades educadoras, docencia colaborativa y emprendimiento freiriano.

Antecedentes

Los retos del pensamiento complejo (Morín, 1999) para vivir y desarrollarnos en siglo XXI, en medio de la incertidumbre, el caos y la auto organización que generan, requieren de una respuesta integradora de la vida ciudadana que nos concierne a todos, gobernantes, políticos, académicos, profesionales y sociedad en general, pero en buena medida le corresponde a la educación, a los educadores, docentes y pedagogos, tomar iniciativas profesionales y trabajar conjuntamente en instituciones educativas formales, no formales e informales (Carta, 2004, p.2), con un sentido educativo y con un esfuerzo de colaboración para impulsar la calidad de vida de las personas, la diversidad cultural, el diálogo en condiciones de igualdad, la sustentabilidad, el humanismo crítico con justicia y dignidad, y desarrollar el compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa, deliberativa, solidaria y abierta a la diversidad.

Construir ciudades educadoras desde la docencia implica promover condiciones de igualdad generadoras de diálogo y debate, entre profesores, autoridades, alumnos y comunidad en general, para emprender acciones colaborativas dentro de las escuelas, centros educativos, corporaciones, organizaciones u otros organismos sociales.

Lo anterior, en contraste con la realidad educativa imperante en gran parte de la sociedad global, requiere un cambio en la cultura académica de las instituciones educativas, implica la transformación de la función docente: de un docente aislado, tradicional, autoritario, discursivo, reproductor de ideas y roles, a una comunidad de diálogo e indagación para el emprendimiento educativo de docentes comprometidos con la formación de ciudadanos activos, colaborativos, transformadores de su vida y su realidad más próxima, de su realidad local y así conformados en redes de ciudades educadoras, incidir en la transformación de la realidad global.

Docencia colaborativa para el emprendimiento freiriano

El proyecto de formación y docencia para favorecer ciudades educadoras tiene como base filosófica la pedagogía de Paulo Freire quién fue un gran emprendedor social desde la acción educativa, promovió la alfabetización de adultos en Brasil considerando la lectura del contexto para transformarlo, por lo que su obra pedagógica considera al hombre como sujeto de su propio destino histórico. Junto con ello promovió una educación humanista que busca la integración del individuo en su realidad local y nacional, desde donde define a la educación como un proceso de liberación a través del desarrollo de conciencia crítica. Lucho por mantener y promover una pedagogía del oprimido en grandes movimientos de formación para ciudadanos en diversos países como Chile, Bolivia y varios países de África.

Es por ello que el emprendimiento educativo freiriano pretende dar vida 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 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.

Para construir ciudades educadoras se necesitan emprendedores freirianos, convencidos de un proyecto por la libertad, por la educación, por la ciudad y la ciudadanía, versa así un epígrafe de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras:

“El aire de la ciudad nos hace libres”, se leía en los muros de las primeras ciudades europeas. Y esto es así, porque la vida urbana permite que las personas establezcan relaciones solidarias entre ellas y se encuentren para trabajar en torno a proyectos basados en la justicia, la paridad y la democracia.

Todas las ciudades poseen un gran potencial educador. Las personas que habitan en centros urbanos pueden obtener un enorme conocimiento en diversos ámbitos, todos vinculados con el ejercicio de sus derechos sociales, cívicos, políticos, culturales y económicos.

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)

Para nuestro proyecto de docencia, un emprendedor es todo docente que tenga la iniciativa y decisión de llevar adelante un proyecto académico-social en cualquier sector de la actividad escolar, social y ciudadano, 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:

- Posee una perspectiva humanista.
- Confía en la capacidad y potencialidades de cada persona para transformarse y transformar su entorno escolar y ciudadano.
- Posee fuerte determinación para hacer cambios sociales.
- Identifica y aplica soluciones prácticas a los problemas sociales y urbanos.
- Se enfoca al desarrollo de valores sociales con base en el diálogo, la reflexión y el compromiso social crítico.
- Actúa en el entorno para humanizarlo, para transformarlo, para liberarlo.
- Se preocupa por la obtención de resultados a favor de la justicia social y ciudadana.

Cuando se habla emprendimiento académico, se asocia con la lógica empresarial en todos los sentidos, sin embargo, aquí lo que interesa es favorecer el efecto de emprender, un verbo que hace referencia a llevar adelante una obra académica (Molina et. Al., 2020).

[...] podría proponerse un trabajo emprendedor que asuma las condiciones del aprendizaje basado en proyectos, el cual además de dinamizar las tareas en equipo, genera una concepción de análisis que trasciende

el paradigma de la información e instala la labor investigadora en el plano de la acción. Efectivamente, la labor de interpretación requiere una actitud activa, una proactividad que lleva la acción hacia la consecución de resultados concretos, la resolución de obstáculos y superación de barreras, postulando un saber situado que desde la investigación fundamentada en la realidad provea soluciones holísticas al proyecto requerido. Soluciones que son inmediatamente puestas en acción en la realidad, debido a la relación con prácticas a llevar a cabo y/o con la actividad laboral de los alumnos. (Herru, *et. al.* 2019: 9).

El emprendimiento implica promover el esfuerzo para enfrentar diversas dificultades con la idea de promover cambios socioculturales a favor de la educación y la ciudad. Suele ser un proyecto que se desarrolla con esfuerzo y haciendo frente a diversas dificultades para llegar a la resolución de un problema situado (Díaz Barriga:2006).

Formar docentes como investigadores es involucrarlos en el cuestionamiento colegiado de las prácticas educativas cotidianas y al mismo tiempo buscar alternativas de innovación, que los lleve en los hechos a tener un sentido creativo y de realización social. La investigación a favor de la transformación de la cultura escolar, institucional y ciudadana tiene una significación muy importante, porque implica que sus realizadores le encuentren gusto y realización en lo que se construye académicamente a través del desarrollo de actividades de microemprendimiento (Polanco, 2005). En este marco, se considera el uso de Microemprendimientos didácticos como estrategias que facilitarán el desarrollo de competencias tales como: innovación, creatividad, independencia, autoconfianza, habilidades comunicacionales, capacidad de gestionar la incertidumbre integrando las distintas disciplinas involucradas en cada uno de los trabajos que realicen (Herru, *et. al.* 2019: 9).

El desafío para el trabajo en el marco de las escuelas medias en general, es poder ampliar las prácticas situadas fuera del aula. Si bien cuando uno habla del concepto de Desarrollo emprendedor, es clave hacer referencia al vínculo con el medio para entender el contexto, para conocer las necesidades y la demanda para poder pensar ideas para emprender. 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: 8).

Sin embargo, formar docentes investigadores emprendedores también significa preparar individuos, que generen el valor sustentado del conocimiento y las habilidades académicas, para leer contextos, identificar problemas socioculturales, tener conciencia de sus implicaciones, carencias, limitaciones e insatisfacción de necesidades entre otras y al mismo tiempo el aprovechar creativamente oportunidades de solución. Es decir, crear emprendimientos con un sentido social implica que se logre que las cosas sucedan, o se mejoren (Marulanda, 2009). Cabe destacar, que el emprendimiento desde la perspectiva de formar docentes investigadores significa también considerarse como capacidad integral humana que se puede crear y fortalecer con el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, que unidas con una experiencia profesional, se puede generar la capacidad de ser creativos y tener visión y gusto por realizar las cosas; en esta tarea, también es

importante tener presente el equipo de personas que apoyaran en esta tarea y las coyunturas que se pueden aprovechar o crear a favor de lograr que las cosas sucedan (Wenger, 2001) . Tomando en cuenta que mucho de lo que acontece en las instituciones educativas y sociales, son problemas de corte cultural y por lo tanto se deben de resolver culturalmente, es decir si se quiere cambiar una realidad educativa y ciudadana es necesaria la formación de equipos de trabajo que vayan en una misma dirección académica.

El enfoque colaborativo se une con los planteamientos de Paulo Freire (2015) de posicionar al docente 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. 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 la población excluida culturalmente y con capacidades e intereses diferentes. La metodología 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. 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.

La opción de campo de docencia para favorecer ciudades educadoras, tiene como eje fundamental la puesta en marcha de invertir el modelo tradicional Enseñanza-Aprendizaje a través de un modelo colaborativo con base en prácticas de investigación 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 proyecto de los docentes y sustentado en el fomento del **aprendizaje y la enseñanza** de los involucrados en un proyecto formativo para las ciudades educadoras.

Propuestas de formación

Licenciatura en Pedagogía, que a pesar de que opera con un plan de estudios que data de 1990, por sus características de diseño y estructura curricular conserva su vigencia con un currículum flexible y abierto, ya que la última fase de formación profesional (se conoce como tercera fase o fase III) en séptimo y octavo semestres, los alumnos pueden elegir una opción de pre especialización en uno de los campos de la pedagogía que son trabajados en el Plan de Estudios.

La tercera fase de formación se organiza con el propósito de fortalecer la formación profesional del pedagogo desde una perspectiva integradora, tanto en relación con los planteos teórico – pedagógicos actuales, como con los conocimientos y habilidades orientados a resolver problemáticas educativas concretas del Sistema Educativo Nacional. Por lo tanto, procura garantizar el trabajo interdisciplinario. Esta fase se configura especialmente con materias optativas y de concentración, las cuales deben estar vinculados con el campo de estudio-trabajo que el alumno elija para profundizar, así como para realizar el trabajo social y la tesis (o tesina) profesional. (Plan de Estudios 1990)

Es una propuesta curricular en donde se pretende formar nuevos profesionales de la educación, y profesores en servicio que aspiran a transformarse y a transformar los escenarios donde se encuentra realizando su servicio como docentes, con base en la investigación, el desarrollo autónomo mediante la búsqueda de respuestas colaborativas a las necesidades de formación propia y para la transformación de su entorno, en la construcción de ciudades educadoras.

Es un currículum flexible porque está diseñada para que los estudiantes elijan parte final de su formación profesional, uno de los cinco campos para incursionar en él con mayor profundidad con herramientas teóricas, metodológicas y prácticas propias del campo, que avanzan en relación con los programas de las asignaturas de la segunda fase y se perfeccionan o especializan en esta parte de su formación.

Por otra parte, con base en los resultados del estudio de factibilidad, en el que los diferentes actores educativos señalan las necesidades y demandas de formación, proponemos un programa educativo, orientado a la formación de 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 sociocultural, 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 en las instituciones de cualquier nivel educativo, en los sectores público, privado y social, para el desarrollo de ciudades educadoras con justicia social y cultura de paz. Cuyo objetivo general es formar maestros y maestras transdisciplinarios, con principios y valores éticos, capaces de diseñar proyectos creativos, innovadores y originales para las ciudades educadoras y la docencia intercultural en el medio urbano; 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, el ejercicio de los derechos humanos, la justicia y la paz en los sectores público, privado y social.

El (la) egresado (a) de la Maestría en Ciudades Educadoras y Docencia Intercultural tendrá una formación integral y sólida que le permitirá realizar propuestas de intervención basadas en la investigación de alto nivel, participar en proyectos inter y transdisciplinarios que generen aportaciones novedosas, solucionar problemas e incidir en las comunidades e instituciones de los diferentes sectores público, privado y social, para el fortalecimiento de ciudades educadoras.

Lo anterior se verá concretado en conocimientos, tales como: Analiza críticamente la realidad y plantear posibles soluciones a problemáticas acordes con las líneas de generación y aplicación del conocimiento del programa y con las necesidades de los grupos vulnerados de las ciudades educadoras. Emplea los conocimientos metodológicos que contribuyen a la generación de propuestas y proyectos de innovación en el ámbito de la docencia intercultural y las ciudades educadoras, en los diferentes sectores público, privado y social.

Habilidades: Realiza diagnósticos e investigación sobre problemáticas y necesidades formativas con base en la cultura local, relacionadas con la docencia intercultural y las prácticas en ciudades educadoras. Genera soluciones creativas para atender necesidades educativas en contextos específicos desde una perspectiva pedagógica y humanista a fin de contribuir a la mejora de las prácticas educativas en ciudades educadoras, más justas y equitativas. Demuestra habilidades de adaptación en contextos de interculturalidad, con sentido humanista, mediante el intercambio de conocimientos a partir de interacciones en el marco de las ciudades educadoras.

Actitudes: Está dispuesto (a) a involucrarse en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y educativos. Es proactivo (a), cuenta con una actitud crítica y con la iniciativa para emprender propuestas innovadoras. Posee disposición para el trabajo colegiado multidisciplinario y promueve la colaboración, la convivencia y el compromiso. Está comprometido con el ejercicio profesional y la investigación o intervención de excelencia con un sentido humanista. Está comprometido con promover prácticas educativas con carácter crítico en las ciudades educadoras.

Valores: Actúa con base en los principios y valores que sustentan tanto a la ética profesional como a la ética de la investigación y evaluación. Es respetuoso, leal y solidario con los otros y los grupos vulnerados en sus derechos o en situación de exclusión. Cuenta con los principios de equidad, justicia social y cooperación para producir conocimiento, intervenir e innovar en la calidad de los procesos educativos.

Los docentes que lo impulsamos somos un colectivo de trabajo que hemos estado trabajando en promover el cambio educativo desde la formación de docentes en las escuelas normales, la docencia universitaria, la atención a la diversidad y la interculturalidad. Participamos activamente en tres redes que tienen como núcleo de investigación, trabajo e intercambio académico, estos aspectos esenciales para el cambio educativo y la construcción de una nueva ciudadanía: La Asociación de Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU); la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red FEIAL); y el Colectivo de Escuelas Normales Interculturales.

Conclusión

El diseño de la opción de campo denominada formación y docencia para favorecer ciudades educadoras, así como la propuesta de la maestría, toma como base fundamental la posibilidad de la vinculación de la formación teórica, metodológica e instrumental, con la práctica y el servicio a la comunidad, a la vez que compromete un proceso de formación en la investigación y la sistematización para la titulación. Es así como la propuesta que se presenta es un intento por definir una función de la pedagogía en estrecha vinculación con la construcción de ciudadanía en uno de sus campos de formación y servicio profesional que es a docencia.

Esta opción de campo tiene tres propósitos, el primero es contribuir en la pre-especialización de los estudiantes de pedagogía dentro del campo de la docencia y de maestría, desde una perspectiva teórico-práctica en la formación y la enseñanza para ayudar a consolidar ciudades educadoras; el segundo es, ofrecer los elementos teóricos, metodológicos y prácticos de la docencia para comprender los problemas de la realidad educativa y la formación ciudadana, a partir de la reflexión crítica, el pensamiento complejo, el diálogo colaborativo, con la formación de comunidades de práctica e indagación, para la transformación de la docencia y la cultura académica institucional; el tercer propósito es desarrollar habilidades en los estudiantes de pedagogía para la reflexión, la investigación y la transformación colaborativa de la práctica docente la cultura institucional y ciudadana.

Referencias

- Carta CE (2004). Carta Ciudades Educadoras 2004. Barcelona. Consultao en: http://www.bcn.cat/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf
- Colmenares, E. y Piñero, M. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*. Laurus Revista de Educación. Vol. 14, Núm. 27, mayo-agosto, 96-114.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1974), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013), *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*, México, Siglo XXI.
- Herru Gómez, E., Hernández, B. R., Cardella, G.M. y Sánchez García, J.C. (2019), *Emprendimiento e innovación para todos*, Madrid: DYKINSON.
- Marulanda, J.A. ; Correa, G. y Mejía , L. F. (2009), *Emprendimiento: Visiones desde las teorías del comportamiento humano*, en Revista Escuela de Administración de Negocios, núm. 66, mayo-agosto, 2009, pp. 153-168, Bogotá :Universidad EAN
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Paula Rodríguez, Alfredo Rodríguez (2015) *La Ciudad para la Educación SUR Corporación de Estudios Sociales y Educación APUNTESEducación y Desarrollo Post-2015 2015-no.8*
- Polanco, A. (2005) Hernández La motivación en los estudiantes universitarios en la Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, , pp. 1-13, Universidad de Costa Rica Costa Rica
- Wenger, E. (2001). *Comunidad*. En Autor. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (pp 99-114). Barcelona: Paidós.