

ELEMENTO DE TRANSFORMACIÓN Y EL PROBLEMA EJE PARA LA ATENCIÓN DE PROBLEMÁTICAS DE LA CIUDAD

Transformation Element and the Core Problem for Addressing Urban Issues

Alicia Rivera Morales Ph.D.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6179-2457>

Recibido: 24 de septiembre de 2024 / Aceptado: 7 de octubre de 2024

RESUMEN

En esta contribución se exhibirá una propuesta curricular, cuya finalidad es que los maestrantes construyan un proyecto de investigación en acción, para cambiar o transformar la cultura, a través de una diversidad de iniciativas, actividades y oportunidades que se les brinde a los y las estudiantes al transitar por las aulas, y en la vida de los espacios sociales que sean de su interés transformar. En el Programa Educativo (PE) Ciudades Educadoras y Docencia Intercultural, se plantea lo que hemos denominado Elemento de Transformación (ET), el cual está directamente vinculado a los problemas de emergencia social de los grupos en situación de vulnerabilidad y exclusión. Los Problemas Eje estarán relacionados 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.

Palabras clave: Elemento de transformación, problema eje, ciudades educadoras, grupos vulnerables.

ABSTRACT

This contribution presents a curricular proposal aimed at enabling master's students to construct an action research project to change or transform culture through a variety of initiatives, activities, and opportunities provided to students as they navigate classrooms and the social spaces they wish to transform. In the Educational Program (EP) of Educating Cities and Intercultural Teaching, we introduce what we call the Transformation Element (TE), which is directly linked to the urgent social problems faced by groups in vulnerable and excluded situations. The Core Problems will be related to the TEs, materialized in research objects that will interest the master's students, and whose results will generate intervention proposals that address or resolve the elements to be transformed.

Keywords: Transformation element, core problem, educating cities, vulnerable groups

INTRODUCCIÓN

La profesionalización docente, según Álvarez (1998), 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 de este colectivo y que se concreta en un mayor reconocimiento y respeto por parte del resto de instancias sociales, así como en mejoras salariales y de condiciones de trabajo en general. 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. La formación continua es un proceso que apunta a la educación en su totalidad y al ser humano en sus dimensiones, circunstancias y situaciones. Con base en estos planteamientos, proponemos una opción de formación continua del profesorado: Programa de Maestría en Ciudades Educadoras y Docencia Intercultural.

Esta opción de profesionalización a los docentes en servicio y promotores sociales a nivel de posgrado para favorecer ciudades educadoras, tiene como eje fundamental revertir el modelo tradicional homogeneizante 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 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. 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.

Las características principales de la propuesta se hilan en los siguientes fundamentos: 1) fundamento sociocultural: demandas de los actores educativos; 2) fundamento epistemológico: algunas nociones teóricas de la propuesta de formación y 3) el elemento de transformación y el problema eje en la propuesta curricular.

1. Fuente sociocultural: demandas de los actores educativos

En la fuente sociocultural se llevó a cabo un estudio de factibilidad a través de una encuesta aplicada a más de 700 personas: actores educativos y público en general, así como entrevistas semiestructuradas. Se colectó el total de las opiniones de doce directivos y diez profesores. En este apartado se exponen las demandas recogidas por la entrevista.

Los docentes entrevistados sugieren, para mejorar su formación continua: 1. Flexibilidad de horarios: “Mayor flexibilidad para las personas que trabajan, sería bueno que contaran con horarios sabatinos”, “Que se brinde cursos en línea, ya que presencial se vuelve complicado por horarios de trabajo”, señalaron; 2. Mayor compromiso del profesorado en el mejoramiento: “Mejoramiento y evaluación constante al profesorado con el fin de reestructurar formas de enseñanza dentro del aula, así como su compromiso constante para la formación de buenos profesionistas”; 3. Más prácticas; es decir, que los cursos prioricen la relación entre la teoría y la práctica: “Una mayor inducción a la práctica, ya que casi no se promueve y es fundamental para nuestra profesión”; 4. Ampliar el acceso a incorporarse a programas educativos: “Que permitan un mayor acceso a los interesados en sus ofertas educativas”.

Los docentes también describen las habilidades consideradas necesarias en el programa e involucradas con la resolución de problemas, las relaciones personales y el trabajo en equipo. Sobre los valores que se piensa necesarios de fomentar dentro del programa, se reporta la ética profesional como el valor más alto de la media, y la disposición al servicio público, con la media más baja. El último elemento de los saberes corresponde a las actitudes, en donde se destaca el compromiso hacia la calidad del trabajo, seguido de la disposición para enfrentar retos como las conductas mejor valoradas. Así se reporta en la Tabla 1.

Tabla 1. Demandas de los docentes sobre habilidades, conocimientos, valores y actitudes

Habilidades	Habilidad para resolver y atender las problemáticas.
	Habilidades para lograr aprendizajes de los estudiantes.
	Trabajar de manera colaborativa.
	Habilidades para generar una convivencia pacífica y basada en valores.
Valores y actitudes	Ser un buen líder y que su práctica educativa impacte en las aulas y en la escuela.
	Colaborativo, reflexivo, autocrítico, prudente, receptivo, responsable, comprometido y flexible, con calidad humana.
	Tener una vocación de servicio. Manejarse con valores que construyan una convivencia pacífica con responsabilidad y sobre todo tolerancia.
	Comprometido con la realidad sociocultural y política de los pueblos originarios y grupos marginados.
	Tener motivación y vocación de servicio.
	Generar ambientes de aprendizaje.
	Ser respetuosos.
Conocimientos	Conocimientos sobre didáctica y estrategias pedagógicas.
	Dominar los contenidos curriculares y aspectos pedagógicos para desarrollarlos.
	Conocimiento sobre las nuevas metodologías de la enseñanza y sobre las nuevas tecnologías.
	Aprender a aprender.

Nota: Elaboración propia.

Los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que según los directivos requiere un egresado de la maestría, se sintetizan, de manera jerarquizada en el siguiente orden de prioridad:

- a) **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, sistematizar las prácticas educativas en el medio urbano, hacer propuestas de educación intercultural y para la atención a la población en riesgo, y a la diversidad cultural y sexual.
- b) **Uso de tecnologías digitales y diversidad cultural.** 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.
- c) **Docencia intercultural y pedagogía.** Este rubro plantea los saberes relacionados con la formación pedagógica, asesoría, conocimientos sobre estrategias didácticas. También refiere al diseño y evaluación de proyectos educativos.
- d) **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 y la construcción de la persona.
- e) **Justicia, equidad, cultura de paz y derechos humanos.** 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.
- f) **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.
- g) **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.

Además de conocer las demandas de los docentes, los resultados permitieron identificar los conocimientos disciplinarios, metodológicos, de habilidades en manejo de las TIC, las capacidades interpersonales, las habilidades de expresión oral y escrita, las actitudes profesionales y los valores de los egresados, que los empleadores (directivos) consideran debe poseer el egresado de este programa. Sin duda, lo anterior permitió perfilar en buena medida la propuesta curricular.

2. Fuente epistemológica: algunas nociones teóricas de la propuesta de formación

Esta propuesta de formación y docencia para favorecer ciudades educadoras tiene como soporte académico la pedagogía y filosofía de Paulo Freire, quien 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 la conciencia crítica de su entorno social y físico.

En este sentido, la ciudad debe ser un marco y un agente educador. La Ciudad Educadora 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 las condiciones que conforman el tejido social de la ciudad. Se trata de un proyecto para construir ciudadanía y democracia; construir ciudad para mejores ciudadanos (Rodríguez, 2001; Trilla, 1997; Noguera, Álvarez y Castro, 2000; López, 2011). Corresponde a un proyecto social comprometido con las políticas públicas del Estado sobre la idea de favorecer una educación intercultural para todos, que busque deconstruir la tarea homogeneizante de las instituciones educativas, y al mismo favorezca el desarrollo formativo de todos los grupos sociales menos favorecidos por la escuela, y la ciudadanía, versa así un epígrafe de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras:

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).

Esta propuesta académica sobre ciudades educadoras y docencia intercultural, recupera 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.

Dentro de la pedagogía intercultural se define a la docencia intercultural como aquella que responde al reto de educar a diferentes grupos, haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos, atendiendo las diferentes características existentes entre los

estudiantes. “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).

Por todo lo anterior, se buscan docentes que:

- Posean una perspectiva humanista.
- Confíen en la capacidad y potencialidades de cada persona para innovar y modificar su entorno escolar y ciudadano.
- Posean una fuerte determinación para hacer cambios sociales.
- Identifiquen y apliquen soluciones prácticas a los problemas sociales y urbanos.
- Se enfoquen al desarrollo de valores sociales con base en el diálogo, la reflexión y el compromiso social crítico.
- Actúen en el entorno para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.
- Se preocupen por la obtención de resultados a favor de la justicia social y ciudadana.

Cuando se habla de emprendimiento académico desde el punto de vista de Freire nos referimos a favorecer el efecto de emprender el quehacer educativo de manera situada.

[...] 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 (Herruzo-Gómez, Hernández-Sánchez, Cardella y Sánchez-García, 2019, p. 9).

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. Es decir, 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 (Herruzo-Gómez et. al., 2019, p. 9).

El desafío es poder ampliar las prácticas situadas fuera del aula, entender el contexto, conocer las necesidades y la demanda 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” (Herruzo-Gómez et. al., 2019, p. 8).

Formar docentes interculturales con una tendencia de emprendimiento 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. También es importante tener presente el equipo de personas que apoyarán en estas tareas y las coyunturas que se pueden aprovechar o crear a favor de pensar el currículo escolar de otra manera (Wenger, 2001).

Así, el enfoque colaborativo se une con los planteamientos de Paulo Freire (2015) de posicionar a los docentes como una autoridad académica; es decir, como un profesional confiable 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. En otras palabras, esta propuesta formativa recupera el saber del diálogo y el valor de su creatividad, que surge a partir de compartir su experiencia con los demás en el contexto de plantear la importancia de crear y fortalecer proyectos emancipadores que busquen beneficiar las prácticas culturales de aquellos individuos que han sido silenciados por los autoritarismos institucionales a varios niveles.

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 a concientizar y a politizar; distingue su unidad bajo el argumento de que el hombre debe construir su historia y busca reencontrarse y ser libre, a partir de que se reconoce sus diferencias. Freire reconoce que la metodología surge de la práctica social 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 construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.

3. El elemento de transformación y el problema eje en la propuesta curricular

El programa Maestría en Ciudades Educadoras y Docencia Intercultural ofrece 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 transdisciplinarias, 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 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 Giroux (1997) 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 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 en los planteamientos del Sistema Educativo Modular (SEM), se fundamenta el presente Programa Educativo; 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 (módulos). 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 con los compañeros de grupo y el docente responsable asignado a la supervisión, a fin de trabajar sobre el Elemento de Transformación. 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.

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, 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 jóvenes al transitar por las aulas, y en la vida de los espacios sociales que sean de su interés transformar. La

metodología será de carácter colaborativo, ya sea formando equipos al interior de su estancia en el aula o con compañeros de trabajo o estudiantes que se encuentren en las instituciones donde laboran y con base en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). De este modo, se espera que los proyectos académicos que se construyan promuevan el trabajo inter y transdisciplinario.

Convivir con un problema sociocultural que altere la vida en las instituciones educativas se convierte en un desafío para poner en práctica la metodología del 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 (Araujo y Sastre, 2008). El ABP 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 – a partir de 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 y 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.

Para ello se recupera parte del Sistema Modular propuesto por Ysunsa, Fernández, García, Arbesú y Soria (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.

El modelo educativo supone un vínculo estrecho entre la universidad y la sociedad para elegir los Elementos de Transformación y problemas ejes que los concretan. Por ello, los problemas multidimensionales que afectan profundamente la vida del ser humano 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.

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. De este modo, 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 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 en este Programa Educativo están 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 y rezago educativo. Así, los Problemas Eje estarán concretados en objetos de investigación del interés de los maestrantes, cuyos resultados generen propuestas de intervención que atiendan o resuelvan los elementos a transformar. Además, los Problemas Eje serán estudiados in situ; es decir, en diferentes contextos y escenarios donde se ubican los elementos de transformación.

Para lograr la transformación a través del abordaje del Problema Eje, es fundamental la investigación-acción-intervención como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación acción participativa se considera que es el recurso didáctico pertinente porque permite transitar por un camino en el que la cultura escolar instituida se conecta con la investigación y los problemas que vive la sociedad. Es fundamental educar y preparar a los ciudadanos y ciudadanas del presente siglo de manera contextualizada y, para ello, la investigación-acción se erige como una mediación didáctica fundamental (Salazar, 1992; Ramírez, 2020; Fals Borda, 1999).

Finalmente, el Problema Eje debe ser 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 problemáticas que afectan a las ciudades, la docencia y la educación no pueden ser ajenas a ella.

CONCLUSIONES

Una escuela-universidad 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, las poblaciones étnicas, de aquellos que viven en precariedad social y humana, implica el acto de razonar 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 los afectan, es una respuesta a la complejidad de la educación en contextos como el urbano.

Desde esa perspectiva, la universidad requiere un trabajo mancomunado, 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, sino transformados. Acorde con una “Pedagogía contextualizada”, la práctica educativa debe abrirse a lo que vive el ciudadano: sus “mundos de la vida”, mucho más complejos y contradictorios que los de la institución educativa.

El ser humano, difícil producto de la ciudad, necesita de otro tipo de modelo educativo, o por lo menos unos referentes menos convencionales y rígidos. Aquí es donde la escuela y la universidad ponen 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.

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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, O. T. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa* 21(2), 323-348. DOI:10.6018/rie.21.2.99241

Araujo, F. y Sastre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas*. Barcelona: Gedisa.

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites*. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.

Herruzo-Gómez, E.; Hernández-Sánchez, B. R.; Cardella, G. M. y Sánchez-García, J. C. (2019). *Emprendimiento e innovación: oportunidades para todos*. Madrid: Dykinson.

López, J. (2011). Ciudad e interculturalidad. Construyendo nuestra interculturalidad. *Revista cultural electrónica*. 7 (6/7), 1-4. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Ciudadaeinterculturalidad.pdf>

Noguera, C.; Álvarez, A. y Castro, J. (2000). *La ciudad como espacio educativo*. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX. Santa Fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía/Arango Editores.

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.

Ramírez, K. (2020). Contribución teórica compleja acerca de los indicadores de evaluación del plan de formación permanente del docente IUTPC. En Rivera, A. (coord.) (2020). *Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, EU, Venezuela y México*. México: Castellanos editores.

Rodríguez, J. (2001). Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad. *Revista de Estudios Sociales*, 10, 47-62. <https://doi.org/10.7440/res10.2001.05>

Rodríguez, P. y Rodríguez, A. (2015). *La Ciudad para la Educación*. APUNTES. Educación y Desarrollo Post-2015, no.8. Santiago: UNESCO. https://www.academia.edu/17733605/La_ciudad_para_la_educación

Salazar, M.C. (coord.) (1992). *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular y OEI.

Trilla, J. (1997). *La educación y la ciudad*. En: *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Ysunsa, Fernández, García, Arbesú y Soria (2019). *Sistema Modular*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.