



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN  
Lenguaje, Sociedad y Escuela

## Diseño curricular y ciudad educadora para proyectos de vida en educación media

### Curriculum Design and Educating City for Life Projects in Secondary Education

Diego Armando López Ávila<sup>1</sup> 

#### Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre el sentido de la ciudad educadora como potencia y posibilidad para el diseño curricular integral, transversal e interdisciplinar de la Educación Media, con el fin de contribuir en los proyectos de vida de los estudiantes. Una lectura crítica de nuestro tiempo interroga la espacialidad cerrada de la escuela y, más bien, asume el desafío de habitar una escuela desde las fronteras borrosas de un aula-ciudad o, desde lo que entendemos por ciudad educadora, en la que cada espacio de la *civitas* sea una posibilidad de aprendizaje, con su capital simbólico, sus prácticas culturales y sociales, con sus tejidos, sus palimpsestos como insumos para nuevas propuestas curriculares. Esta reflexión recupera el proceso que dio lugar a la propuesta curricular de ciudad educadora para la Institución Educativa Distrital (IED) Bosa Brasília, en la que se vincula la revisión documental fundamental: la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE); la política distrital de Bogotá sobre ciudad educadora; la producción académica e investigativa del IDEP con la revista Educación y Ciudad; la documentación de esa IED. Se recurre al paradigma hermenéutico para interpretar las voces de los integrantes de la comunidad académica y la de especialistas e invitados que participaron en diversas prácticas interactivas: diálogos, entrevistas y grupos de discusión, que generaron una fusión de horizontes. Como resultado de este trayecto, se destaca una propuesta curricular desde el sentido de ciudad educadora para los proyectos de vida de los estudiantes de Educación Media de la IED Bosa Brasília.

**Palabras clave:** currículo, ciudad educadora, proyecto de vida, experiencia, vivencia.

#### Abstract

This article proposes a reflection on the meaning of the *educating city* as a driver and an enabler of integral, transversal, and interdisciplinary curricular design in secondary education, in order to contribute to the life projects of students. A critical reading of our time questions the closed spatiality of the school and rather assumes the challenge of inhabiting a school from the blurred borders of a classroom-city or from what we understand by *educating city*, wherein each space of the *civitas* is a possibility of learning, with its symbolic capital, its cultural and social practices, its fabrics, and its palimpsests as inputs for new curricular proposals. This reflection examines the process that gave rise to the curricular proposal of the educating city in the Bosa Brasília District Education Institution (IED), to which the fundamental documentary review is linked, which includes the International Association of Educating Cities (AICE), the Bogotá district policy on the educating city, the academic and research production of the IDEP with the *Educación y Ciudad* journal, and institutional documentation. The hermeneutic paradigm is used to interpret the voices of the members in the academic community and those of specialists and guests who participated in various interactive practices, namely dialogues, interviews, and discussion groups that generated a fusion of horizons. As a result of this journey, a curricular proposal stands out in the form of an educating city for the life projects of secondary education students of the Bosa Brasília IED.

**Keywords:** curriculum, educating city, life project, experience, lived experience.

<sup>1</sup> Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Docente investigador Secretaría de Educación del Distrito. Colegio General Santander IED. Correo electrónico: [diegoarmandol@gmail.com](mailto:diegoarmandol@gmail.com).

**Cómo citar:** López Ávila, D. A. (2023). Diseño curricular y ciudad educadora para proyectos de vida en educación media. *Enunciación*, 28(2), 228-239. <https://doi.org/10.14483/22486798.20973>

Artículo recibido: 19 de junio de 2023; aprobado: 12 de diciembre de 2023

## Introducción

La expresión *ciudad educadora* es posible rastrearla en el ámbito mundial, regional y local (Bogotá). Para iniciar, nos podemos ubicar en el documento “Aprender a ser, la educación del futuro” (Faure et al., 1982), difundido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en donde la expresión la *ciudad como escenario de educación* se relaciona con conceptos de educación permanente y de la ampliación del horizonte educativo más allá de la escolarización. A partir de este documento, varias ciudades del mundo se unen para desarrollar programas de tal envergadura, los cuales motivaron la realización del Primer Congreso Mundial sobre la temática, el cual fue inaugurado en la ciudad de Barcelona en 1990. Como resultado de este congreso, se redactó la Carta de las Ciudades Educadoras que se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); el Pacto Internacional de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (1996), la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (1990).

En el ámbito regional, en particular para el caso colombiano, se registran las primeras experiencias de ciudad como escenario de educación a partir de los años 1980, cuando se reconocen las experiencias importantes de los municipios de Tadó, en Cundinamarca, y de Piedecuesta, en Santander. Posterior a esa década, varias ciudades y municipios han apostado por reflexionar sobre la temática, apoyados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia, la Educación y la Cultura (OEI). Estas primeras experiencias estuvieron relacionadas con formación ciudadana, historia e identidad municipal, fortalecimiento y uso de los espacios públicos, entre otros.

En el ámbito local (Bogotá), se ha evidenciado el trabajo de diferentes administraciones públicas que dejan entrever la importancia de la expresión *ciudad educadora*; la actual administración, a través de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), ubica la *ciudad educadora* como eje integral del currículo en el documento que orienta

la Reorganización por Ciclos; también se cuenta con el Plan Sectorial 2020-2024 que se enmarca en un proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo para el siglo XXI, con el que se busca el fortalecimiento de la Educación Media, que ofrezca oportunidades de exploración, que les permita construir trayectorias laborales exitosas. Es pertinente mencionar que Bogotá cuenta con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que en sus proyectos de investigación ha abordado la temática de ciudad educadora y ha desplegado un importante proyecto editorial útil para los investigadores del país.

A partir del anterior rastreo mundial, regional y local (Bogotá), se percibe un largo trayecto que se le ha dado, no solo a la expresión *ciudad educadora*, sino también a la importancia que dicha expresión contiene. Es de reconocer diferentes estrategias pedagógicas para la formación de los ciudadanos fuera de las instituciones educativas, en las que se desdibuja lo que se conoce como las *fronteras de la escuela*, donde el aprendizaje ya no es exclusivo y dado en las aulas de clase.

La reflexión que se presenta en este trabajo hace visible un fenómeno social que se desprende de la política pública de Bogotá: hacia una ciudad educadora, y que invita a los diferentes colegios distritales de la capital colombiana a apropiársela y verla reflejada en sus planes de estudio. El propósito es encontrar, construir, proponer elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos de una propuesta curricular que contempla la ciudad de Bogotá como un escenario educativo para los estudiantes de la Educación Media.

El nivel reflexivo lanza propositivamente la serie discursiva currículo-proyectos de vida-ciudad educadora, para potencializar los proyectos de vida de los estudiantes desde las posibilidades educadoras que ofrece la ciudad, pues en este horizonte se avanza también en una apuesta de formación ciudadana que trabaje por el cultivo público, de la simpatía, tal como lo indica Martha Nussbaum en *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (2014).

En esta reflexión se acude a datos de la investigación “El diseño curricular como potencia de proyectos de vida para la educación media desde el sentido de ciudad educadora” (López, 2022), adelantada en Institución Educativa Distrital (IED) Bosa Brasilia, perteneciente a la localidad séptima de Bogotá, y sus estudiantes de Educación Media (grados 10.º y 11.º, ciclo V de aprendizaje). Allí confluyeron voces y sentires de diversos agentes de la comunidad educativa, en el entendido de que pensar la ciudad, pensar la ciudad educadora y llevarla al territorio escolar es una tarea de todas y todos, es el entre-nosotros, del que habló Hannah Arendt cuando puso en convergencia la esfera pública con la acción política y la relación entre los individuos en el espacio social y político (cf. Arendt, 1993). Importante referenciar, también, a este propósito el entre-todos de nuestro tiempo interconectado y globalizado del que nos habla Braidotti en su libro *Posthuman knowledge* (2019), para hacer visible la necesidad de abrir las fronteras de las instituciones educativas y acudir al mundo de lo vivo, en el que habitan todas y todos con la furia de las almas, un mundo social en el que se ‘pone’ el cuerpo a la manera del médico filósofo de Sloterdijk (2004), quien tendrá que sumergirse en las aguas sucias de la época para salvarse de la ilusión epistemológica de una verdad absoluta y, desde allí, colaborar en el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades de lo social, para hallar-construir espacios cada vez más habitables, para el bienestar y la salud colectiva. En cierto sentido, el papel del maestro/investigador se relaciona en la proximidad del médico/filósofo.

En este entre-nosotros, entre-todos, en este artículo están los giros de palabra, las voces de toda una comunidad. Aquí participaron estudiantes, directivas de la institución (rectora, coordinador académico, coordinadora de convivencia, orientadora del ciclo), los docentes de las áreas de Ciencias Sociales (Ciencias Políticas y Económicas, Filosofía, Ética y Valores Humanos, Educación Religiosa Escolar), Ciencias Naturales (Física, Química), Expresión Artística (Danzas y Educación Física),

Humanidades (Español e Inglés), Matemáticas, Informática, Tecnología. En realidad, fue un trabajo con la comunidad educativa en su conjunto, que compromete a todos y todas para encauzar “la reflexión a la acción y [suponer la] íntima relación entre teoría y práctica, reflexión y vida, pensamiento y acción” (Onfray, 2008, p. 42). En consecuencia, con las palabras de Onfray, aparecen otras voces de especialistas e invitados que han navegado por las problematizaciones de la ciudad educadora y sus posibilidades para el currículo, vitales para seguir adelante con nuestro propósito.

Desde estas voces, desde estos susurros, desde esta polifonía se propone en este artículo de reflexión, presentar los lineamientos conceptuales, pedagógicos y didácticos de una propuesta curricular que contempla la ciudad de Bogotá como un escenario educativo para los estudiantes de la educación media, recuperando el pensamiento colectivo y el trabajo cooperativo que se impulsa en la Institución Educativa Bosa Brasilia de la ciudad educadora de Bogotá.

En este contexto, surge la necesidad por parte de la comunidad educativa (docentes y directivos docentes) de apostar por la construcción y validación de un diseño curricular transversal, interdisciplinar e integral que responda a las necesidades del contexto en el cual se encuentra inmersa la institución educativa. Además, de lograr vincular la expresión ciudad-escuela-ciudad y hacerla viva dentro de los planes de estudios y que recaiga en los proyectos de vida de los estudiantes de educación media de la institución educativa.

Esa necesidad surge de tres marcos que a continuación se exponen y que dan cuenta de una lectura etnográfica de contexto que recoge las voces de los actores de la comunidad educativa. Un primer marco de referencia es delimitado desde el DOFA curricular, realizado por los docentes y directivos docentes de la IED Bosa Brasilia, construido al inicio del año escolar como elemento de entrada de la jornada institucional, el cual evidencia, por un lado, una falta de articulación de las áreas académicas en proyectos transversales,

interdisciplinarios e integrales que representen beneficios para la comunidad educativa, y por otro, el vacío en hacer visible dentro de sus currículos la política pública que contempla a la ciudad de Bogotá como una ciudad educadora. Un segundo marco de referencia es delimitado desde los estudiantes de Educación Media matriculados en la IED, que cuestionan mediante la evaluación curricular anual la poca capacidad que tiene el currículo de ser cercano a sus problemáticas y vivencias cotidianas. Un tercer marco de referencia es dado desde el Acuerdo N.º 761 de 2020, por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas del Distrito Capital 2020-2024: “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”, que invita a todos los sectores de la ciudad a trabajar de manera conjunta sobre los cinco propósitos y treinta logros de ciudad, con metas trazadoras que se orientan al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2030, que nos permite ver una caracterización de los jóvenes desde el presente para proyectarlo a un futuro.

### **Tesis y argumentos para hacer sustentable y sostenible la ciudad educadora**

La concepción de *ciudad* como agente educador la podemos ubicar de manera histórica en la polis griega, donde se generaban dialécticamente los argumentos más fuertes, las deliberaciones, las disputas, en fin, el uso de la razón para pensar y gestionar lo social en diferentes planos como el de la política, la ética, los valores, el buen vivir, el actuar, el pensar. Se podría indicar, preliminarmente, que allí encontramos los nodos de lo que denominamos hoy *ciudad educadora*, transitando desde la *civitas* romana hasta las complejas ciudades de las macrosociedades modernas de nuestro tiempo. En dicho tránsito, se ha habitado la ciudad como espacio físico y también como espacio educador en el que, además de hacerse patente la ciudad con sus funciones tradicionales (política, economía, las relaciones sociales, la prestación

de servicios), se hace visible la función educadora, donde la espacialidad toma distancia de una concepción cartesiana para, mejor, reconocer a la ciudad como un conjunto complejo de cosas en el que emergen formas de ser, pensar, hacer y sentir, o, dicho de otro modo, en las que el deseo como potencia de lo social se inflama y en la que sus habitantes vivencian y experimentan su ciudad como un todo atestiguado por la palabra. Escuchemos la resonancia de las palabras de [Calvino \(2006\)](#), a propósito del todo y el deseo:

La ciudad se te aparece como un todo en el que ningún deseo se pierde y del que tú formas parte, y como ella goza de todo lo que tú no gozas, no te queda sino habitar ese deseo y contentarte. (p. 11)

En conexión con la vivencia, la experimentación, el deseo, la práctica, la naturaleza y el todo de una ciudad educadora, encontramos convergencias con perspectivas educativas a lo largo de la historia, que nos orientan, y a la vez, nos motivan en nuestro propósito de darle fuerza a la interacción, pues se aprende fundamentalmente en las relaciones que establecemos con nosotros mismos, con el otro y con el mundo, con nuestro entorno. Así lo han reflexionado pensadores de la pedagogía, desde los inicios de la escuela que podríamos situar hacia el siglo XVI: el padre de la didáctica (Comenio); el creador del Emilio (Rousseau); el reformador de la pedagogía tradicional (Pestalozzi); el fundador de la pedagogía como disciplina científica (Herbart); el de la filosofía del pragmatismo (Dewey, Peirce); el de la escuela por la vida y para la vida (Decroly); el de la escuela libre de tanteo experimental (Freinet); el pedagogo de la autonomía, la esperanza, la indignación, la opresión, la utopía (Freire). Todos ellos dedicaron sus esfuerzos a demostrar cómo los maestros podían lograr mejores resultados de aprendizajes si se establecen vínculos, relaciones, interacciones entre los contextos y el estudiantado; en otras palabras, un proceso de enseñanza/aprendizaje que tuviera como objetivo vivir/experimentar desde el mundo que se tiene al alcance de la mano.

Esto permite, más allá de saberes y conocimientos útiles, desplegar una comprensión de su mundo y, por supuesto, su reinención de acuerdo con el momento de cada época.

Si se hace memoria y se reconstruye una línea de la educación podríamos capitalizar esfuerzos, ideas, aportes y, especialmente, convergencias críticas con la propuesta de ser, pensar, hacer y sentir desde lo que entendemos en esta investigación como ciudad educadora. Así, por ejemplo, hemos aprendido que el medio ideal para educar a los estudiantes es la naturaleza, de allí el lema de “aprender con la naturaleza” (cf. [Comenio, 1998](#)); hemos aprendido, también, que toda educación inicial para el ciudadano es la que logra poner en contacto directo al sujeto de aprendizaje con la naturaleza, pues alcanzar este propósito es sacarlo de la oscuridad en la que se pueda encontrar. De lo que se trata es más de experimentar y vivir desde su entorno que define en gran medida su capital simbólico (cf. [Rousseau, 2000](#)); también podríamos indicar, en esta misma perspectiva, que es necesario ir a las cosas mismas, pues el proceso educativo en ese ir descubre y redescubre todo aquello que rodea al ser humano y le reafirma sustentar su existencia desde lo vivido, desde una escuela para la vida y una vida en la escuela (cf. [Pestalozzi, 2004](#)). De otro lado, la historia reconoce y encuentra como anclaje fundamental la tarea de experimentar en el espacio-tiempo-territorio en el que habita el estudiante, si es que se quiere realmente un conocimiento práctico y duradero (cf. [Herbart, 1923](#)). En otro registro, diremos que es fundamental aprovechar y recuperar todo lo que rodea al estudiante, con el propósito de amplificar y potenciar la experiencia (cf. [Dewey, 1967](#)). En esta proximidad está [Decroly \(2002\)](#), quien nos enseña que el “medio real” es el centro de todo programa escolar en el que cumple un papel decisivo el medioambiente.

Ahora, para nuestro propósito de ciudad educadora para estudiantes de Educación Media, también es importante, en un horizonte hermenéutico, evocar el pensamiento y la práctica de

[Freinet \(1979\)](#), quien insistió y persistió en que la práctica de la palabra debe acompañar todo el proceso educativo, ya que mediante esta se experimenta el entorno en el cual se vive, una palabra auténtica que ayude en la reflexión sobre una de las preguntas existenciales de la humanidad: quién soy yo; sin duda, lo anterior está en sintonía con los agenciamientos y resistencias por la lucha de la igualdad, la libertad, la transformación, el cambio, el bien propio, el bien común, el bien para los colectivos y las comunidades (cf. [Freire, 1971](#)).

El trayecto anterior ha nutrido y ha encarnado gran parte de lo que se comprende en nuestro tiempo como ciudad educadora; también permite hacer visible la fuerza, el reconocimiento y la potencia que tienen las ciudades en múltiples perspectivas, y, en educación, las denominadas ciudades educadoras se han convertido en una espacialidad central para la definición de proyectos locales, regionales, nacionales e internacionales. En 1973, por ejemplo, la Unesco divulgó el documento *Aprender a ser: la educación del futuro* ([Faure et al., 1982](#)), en el que se mencionan proyectos educativos que se orientan “hacia una ciudad educativa”. Allí, se propugna por una educación permanente como pieza clave de lo que podemos entender hoy con *ciudad educadora*, además de convertirse en una reflexión teórica que da inicio a posteriores desarrollos sobre esta problemática en el ámbito internacional y que encuentra un punto de anclaje central en el mundo, en 1990, con la realización del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, en Barcelona. Este evento situó a las ciudades educadoras en los planos nocionales, conceptuales y teóricos, y dejó como fruto lo que conocemos hoy como la *Carta de las ciudades educadoras*<sup>1</sup>, de la que se deriva la tesis central de ese artículo. En la carta se declara:

1 “Las ciudades con representación en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en 1990, recogieron en la *Carta inicial* los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. Partían del convencimiento de que el desarrollo de sus habitantes no puede dejarse al azar. La *Carta* fue revisada en el III Congreso Internacional (Bolonja, 1994) y en el VIII Congreso (Génova, 2004) para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales.  
“La presente *Carta* se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económi-



Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos.

La ciudad educadora tiene personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad es, por tanto, interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, una ciudad que se relaciona con su entorno; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países. Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes. (*Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*, 1990, p. 14)

Insistimos, a partir de 1990 se sitúa la expresión *ciudad educadora* como tinte a los entornos urbanos que abre espacio y posibilidades al territorio escolar, y abre camino a un sinnúmero de discursos pedagógicos. Freire (1992), por ejemplo, con su palabra sintetiza las posibilidades y realidades de un proyecto de ciudad educadora y centra, por supuesto, elementos fundamentales dentro de desarrollo de la investigación:

La ciudad se convierte en educadora a partir de la necesidad de educar, de aprender, de imaginar [...], siendo educadora, la ciudad es a su vez educada. Una buena parte de su labor educadora está ligada a nuestro posicionamiento político y, obviamente, a cómo ejercemos el poder en la ciudad, a cómo la utopía y el sueño que impregnan nuestra política en el servicio a aquello y aquellos a quienes servimos –la política de gasto público, la política cultural y educativa, la política de salud, transporte y ocio–. (p. 2)

cos, Sociales y Culturales (1966); en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001)” (*Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*, 1990, p. II).

Ser, pensar, actuar, sentir la ciudad como educadora es hoy un desafío, una postura innegociable, mucho más en nuestro tiempo que deviene marcadamente urbano. La ciudad se convierte en crisol en el que se encuentran, coexisten, cohabitan identidades con características diversas y mutantes, un tiempo que exige pensar las ontologías de lo diverso y las políticas de la diferencia. Como ya se indicó, reconocemos y nos reafirmamos en el palimpsesto tejido a lo largo de la historia de las ideas de lo humano que aporta hoy una narrativa y diversos relatos de lo que significa la ciudad educadora, de sus peligros, de sus potencialidades, de sus bondades y fascinaciones. En el contexto de la historialidad, es decir, en una línea del tiempo que le da sentido a la existencia de los habitantes de la tierra, reconocemos un pasado y un presente para proyectar un futuro en el que, desde nuestra apuesta política y educadora de ciudad educadora, cada habitante, cada ciudadano pueda y deba leer la ciudad que habita, es decir, ganar conciencia de sus trayectos, de sus desplazamientos, de sus vivencias, experiencias en este territorio. Pensar en clave educadora a nuestras ciudades es el desafío que se ha propuesto esta investigación en la que sus habitantes, estudiantes de educación media (grados 10.º y 11.º), compartan y convivan en una especie de poética planetaria o en un habitar poético en el que se está atento a la escucha de todas las posibilidades que ofrece la ciudad-Bogotá:

[I]a ciudad cuenta con las mejores condiciones materiales para forjar una oferta general de difusión de los aprendizajes y de los conocimientos útiles para vivir en sociedad y, al mismo tiempo, puede crear la gradación más dispersa de desigualdades en su distribución. La ciudad es un escaparate lleno de posibilidades y de ofertas diversificadas para ser elegidas, pero también puede vivir organizada en su desaprovechamiento o en la distribución desigual de la libertad para hacerlo. El urbanismo nos ha enseñado cómo la misma trama urbana puede introducir en su seno la desigualdad de condiciones, pero

hemos aprendido también que esta no es producto del destino, sino de la actuación de las personas. (Molas, 1990, p. 23)

Lo dicho anteriormente sitúa el horizonte de este trabajo de ciudad educadora y currículo para los proyectos de vida de los jóvenes de educación media. La ciudad educadora se comprende como el espacio físico que debe ser explorado por cada uno de sus habitantes desde su propia experiencia/vivencia de la que emerjan saberes otros, cajas de herramientas conceptuales, pedagógicas y didácticas que lleven a la comprensión del mundo que se tiene al alcance de la mano, de sus contextos, de sus realidades múltiples y diversas. Este proceso de formación/educación potencia los proyectos de vida de cada ser humano que transita a diario la ciudad, con intencionalidades diversas, pero con un objetivo en común, como es el de apropiarse de su territorio con el fin de mejorarlo día tras día, es decir, habitar/morar la ciudad.

En este artículo de reflexión, fruto de un largo proceso de investigación, estos elementos se hacen tangibles a través del currículo escolar, en el que yacerá la noción de ciudad educadora como elemento vivo y dinámico del proceso de formación de los estudiantes, en el que los aprendizajes franquean las fronteras de la escuela y convierten a la ciudad y al país en una gran escuela, en un 'aula máxima' que se entreteje con los territorios de la calle y sus estéticas prosaicas, los museos y sus poéticas-estéticas, los sitios históricos y sus memorias y olvidos, los parques, las bibliotecas, las galerías, las plazas de mercado, las cárceles que algunas veces eclipsan muchas manos luminosas, en fin, la ciudad educadora que en cada línea, en cada punto, en cada rincón, inflama las pulsiones y deseos de sus habitantes.

En este recorrido que aglutina ciudad-educadora-currículo-proyectos de vida-Educación Media, retomamos las dimensiones de la ciudad (aprender de la ciudad, aprender la ciudad, aprender para la ciudad), dilucidadas por el profesor [Jaume Trilla](#)

[Bernet \(1989\)](#) en su texto "De la escuela-ciudad a la ciudad educativa".

En aprender de la ciudad se ve a la ciudad desde el plano de la información o como elemento didáctico e instrumental, es decir, la ciudad con sus múltiples contenidos de carácter cultural, histórico, artístico; a manera de ejemplo, indica el profesor [Trilla \(1989\)](#) que sería interesante que en las placas que dan nombre a las calles figurara no solo la denominación (apellidos de una persona ilustre, nombre de un acontecimiento...), sino una breve referencia histórica y explicativa. Aprender la ciudad es una invitación ético-política a ver la ciudad no como medio de aprendizaje, sino como objeto de este, es decir, todo ciudadano tendría el deber de convertir a su ciudad en un objeto de estudio para conocerla, para tejer sus recorridos, para entender qué es, qué significa, qué contenidos encierra, qué mensajes transmite. El conocimiento de la ciudad no solo se refiere a los hechos como si estos fuesen observables desde una dimensión aséptica, científicamente desapasionada. Los hechos están entremezclados con los valores, de modo que es preciso descifrar el componente político e ideológico que los determina. Desenmascarar la lógica neutralista o fatalista que hace ver que las cosas son como son y no pueden ser de otra manera, es una tarea de la educación ciudadana. La tercera dimensión, aprender para la ciudad, le permite al ciudadano desenvolverse con soltura y buen hacer en la ciudad; para ello necesita educación ciudadana, educación vial, educación del consumidor, educación para el ocio, educación para la imagen. (cf. [Trilla, 1989](#))

Hacer de la ciudad objeto de estudio posibilitará contemplar un currículo pensado desde todos los actores de quienes se involucran; propiciará el diálogo entre los docentes; apoyará un aprendizaje contextualizado y comprensivo con la realidad que se vive; reforzará un aprendizaje significativo y se potencializarán los proyectos de vida de los educandos. Con [Kemmis \(1993\)](#), podemos indicar que el currículo sería un espacio que pone

en convergencia conocimiento e interés del que emergen el saber-interés técnico, el saber-interés práctico y el saber-interés emancipatorio. Dicho de otro modo, se trata de pensar un problema en doble vía de los asuntos curriculares: por un lado, un saber teórico y por otro un saber técnico que siempre nos pone a la escucha atenta del mundo de la vida. Teoría y práctica como posibilidad de entrar en relación con el mundo efectivo en el que podamos actuar mejor, construir espacios cada vez más habitables y, especialmente, seguir en la lucha de la libertad, que no es otra cosa que poder y querer hacer las cosas bien.

Diseñar coconstructivamente un currículo desde el sentido de ciudad educadora para los estudiantes de educación media de la IED Bosa Brasilia, exige a los investigadores revisar los aspectos que se deben tener en cuenta para tal fin, es decir, para la planeación, ejecución y evaluación curricular. Dentro del primer grupo de hallazgos investigativos, encontramos los elementos para un diseño curricular desde el sentido de ciudad educadora que revisa tres concepciones sobre ciudad educadora. La primera, desde la pedagogía, la cual nos invita a ver la ciudad como un libro abierto, capaz de ser estudiado, leído y escrito por cada habitante de la ciudad según su lugar de enunciación. La segunda, desde la política, que permite direccionar desde diferentes entes administrativos la idea de aprovechar los espacios de la ciudad como escenarios de potencialización del aprendizaje de sus habitantes. La tercera, desde el mismo sujeto que habita la ciudad, quien es aquel que logra mantener viva la categoría de ciudad educadora desde la relación que tiene con la ciudad que habita. Posteriormente, se plasman las razones de índole personal y formativa que se deben tener en cuenta para que una ciudad como Bogotá pueda ser caracterizada como educadora, lo que dio entrada a los propósitos que se generan para hacer realidad una ciudad/país/aula que emerge, en primera medida, desde el mismo ser humano que habita la ciudad; luego tenemos las vivencias que el habitante de

la ciudad tiene al momento de relacionarse con la ciudad y con los espacios que habita, lo cual redundará en la formación personal y ciudadana para hacer de la ciudad una obra de arte en permanente construcción (cf. [Giraldo y Viviescas, 1996](#)), para un mejor habitar y para una sociedad más justa y una cultura desplegándose con toda su fuerza.

La presente reflexión es fruto de las experiencias en relación con la concepción de ciudad educadora, que giran en torno a las políticas públicas, la investigación y desde el mismo momento en el cual el ciudadano habita la ciudad con sus prácticas cotidianas. La descripción e interpretación presenta la importancia que se puede generar de una ciudad que sea catalogada como educadora desde la ciudadanía que es conformada por el conjunto de habitantes de la ciudad, con derechos y deberes hacia los espacios en los cuales transita, y el ámbito de lo común/público que exige la creación de políticas que orienten a la ciudadanía en el aprovechamiento de los espacios de la ciudad y que ayuden en la potencialización de mejores ciudadanos. Por otro lado, el análisis de la información reconoce los beneficios y desafíos que debe enfrentar una ciudad para ejercer una función educadora desde y para sus habitantes.

Este trabajo contribuye en la construcción de los fundamentos filosóficos, socioculturales, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos y políticos para una apuesta curricular en el horizonte de la ciudad educadora. Iniciamos con la concepción curricular que la investigación plantea como un proceso de construcción conjunta para beneficio de la comunidad educativa. Posteriormente, encontramos los fundamentos que sustentan un diseño curricular, plasmados mediante una serie de preguntas que se convierten en puntos de partida para la estructuración del marco epistémico del currículo. Luego, develamos los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos que deben ser puestos sobre la mesa de un diseño curricular para los estudiantes de educación media, y así potencializar sus proyectos de vida desde un



sentido de ciudad educadora. Para ello, es necesario delinear el perfil docente que se necesita, para llevar a cabo apuestas de aprendizaje que tengan en cuenta la ciudad como escenario educativo. Un comentario que no es menor señala que la educación remota desplegada y amplificada durante la pandemia hizo visibles los recursos con los que contamos para acercar diferentes espacios del aula ciudad a la experiencia de los educandos. Lo anterior permite identificar cómo la investigación concibe la noción de proyecto de vida y las tres estrategias en las cuales se debe apoyar un currículo para la Educación Media en sentido de ciudad educadora en pro de la potencialización de los proyectos de vida.

### Perspectiva metodológica

El enfoque cualitativo de la investigación que da origen a esta reflexión aporta al reconocimiento del fenómeno social y, a su vez, a la comprensión de la realidad. Se recurre al paradigma hermenéutico, pues interpretar las voces de los integrantes de la comunidad académica y la de especialistas e invitados a participar en los diálogos constituyó lo que se conoce como *fusión de horizontes*. Además de interpretar y comprender desde los discursos, fue fundamental para esta reflexión el mundo vivo, la vida social para, desde allí, avanzar en una mirada crítica de nuestro presente que nos lance a un campo de posibilidad de ciudad educadora desde la construcción que la misma comunidad educativa ha tejido, sin ninguna pretensión de verdad y renunciando a principios metafísicos clásicos como lo universal y lo general, y más bien para adentrarse en experimentaciones curriculares que echan a andar la imaginación y creatividad de la comunidad.

La construcción de un diseño curricular para los estudiantes de educación media y sus proyectos de vida desde el sentido de ciudad educadora organizado, teniendo en cuenta el macrocurrículo, el mesocurrículo y el microcurrículo, permite orientar la discusión y reflexión para permear las

mallas curriculares de las áreas de Ciencias Naturales, Educación Ética y Valores, Educación Religiosa Escolar, Ciencias Económicas y Políticas, Filosofía, Educación Física, Humanidades, Matemáticas, y Tecnología e Informática.

En esta reflexión se vincula la observación de los recorridos realizados con estudiantes de la institución por diferentes escenarios de la ciudad de Bogotá, que fueron detonantes del aprendizaje escolar. También vinculó el espacio de reflexión con todos los participantes en el proceso de diseño de la propuesta curricular, en el que convergieron sentires, saberes y formas de ser, que hicieron de todo el proceso una apuesta transversal, integral e interdisciplinar y un auténtico espacio de coconstrucción.

Finalmente, mediante un encuentro de los actores involucrados en el ciclo de la investigación-acción (maestros y estudiantes de ciclo V), se dialogó sobre los sentires que ha generado dicho proceso transversal e interdisciplinar dentro del currículo escolar y la manera como este ha aportado a cada proyecto de vida. De esta manera autorreflexiva por parte del investigador principal, de los coconstructores del diseño curricular y de los estudiantes, permite evidenciar visitas a otros lugares de la ciudad que contienen elementos potentes en el proceso de aprendizaje; es el caso del Museo Nacional, las galerías de artes, los talleres en las librerías públicas.

### Conclusiones y una propuesta de proyectos de vida desde la ciudad educadora

Este artículo de reflexión, por un lado, rescata la importancia que tiene la construcción de un currículo desde el sentido de ciudad educadora, con el fin de potencializar los proyectos de vida de los estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa Distrital (IED) Bosa Brasilia y, por otro, con la posibilidad de la creación de manera coconstructiva de elementos que nutren el currículo y que no son encontrados exclusivamente en el aula de clase como espacio físico, o en los libros de las editoriales que condensan los contenidos académicos, sino en el

observar, degustar, palpar, escuchar y oler cada uno de los espacios que la ciudad brinda a sus habitantes y que se pueden llegar a convertir en nichos de aprendizaje para todos y todas.

De esta forma, el reto, al momento de diseñar currículos que potencialicen los proyectos de vida para la Educación Media, radica en la atención de las características generales y específicas del escenario en el cual se va a poner en marcha; es con y para la comunidad que se generan los diseños curriculares mediante la recuperación de las voces de los principales actores del currículo, con el fin de que sean los expertos en educación los que den respuesta a las preguntas o generen nuevas preguntas al escenario educativo.

El arduo proceso investigativo rescata el trabajo coconstructivo al momento del diseño curricular, en el cual convergen todos los actores que intervienen en el campo educativo, es decir, de quienes aprenden, de quienes enseñan, de quienes apoyan, de quienes aconsejan, de quienes lideran, de quienes son expertos y de quienes animan el aprendizaje, ratificando un horizonte coconstructivo. Por tanto, desde Tobón (2003), podemos afirmar que el diseño curricular es

un proceso eminentemente investigativo, tanto de construcción conceptual como de aplicación. De la manera como se lleve a cabo el proceso, dependerán en gran medida el éxito, la calidad y la pertinencia del plan elaborado. El proceso para diseñar el currículo requiere una continua problematización frente a su pertinencia contextual, pedagógica y filosófica, por cuanto el currículo no tiene nunca un término, sino que siempre se hace, crea y significa; su naturaleza no es de llegada sino de camino. (p. 87).

El diseño curricular desde un sentido de ciudad educadora para los estudiantes de Educación Media de la IED Bosa Brasilia está mediado por tres niveles de concreción que ayudarán en la potencialización de los proyectos de vida de los educandos. Así, a partir de la teoría curricular, una propuesta de proyectos de vida desde la ciudad

educadora contempla un macrocurrículo, un mesocurrículo y un microcurrículo, que reflexione cómo cada nivel de concreción se encuentra enlazado entre sí, desde las relaciones dinámicas que se dan entre cada uno de ellos y aportando a los tres ejes fundamentales de todo proceso educativo: el ser, el saber y el hacer.

El primer eje fundamentado, el *ser*, busca formar un ser humano, autónomo, creativo, crítico, participativo, reflexivo, que tenga la capacidad de integrarse a su comunidad y que desde ella aporte y ayude en su transformación, por medio de una orientación ética, que permita vivenciar los valores sociales necesarios para una convivencia dentro de la ciudad, que le ayude a discernir sobre los elementos que se encuentran en la ciudad y que sirven de detonantes en su aprendizaje que le aportan a la potencialización de su proyecto de vida, que le ayude en la construcción de horizonte de sentido dentro del contexto en el que se mueve, que le dé la capacidad de hacer una lectura crítica de su realidad, que le proporcione herramientas para encontrar dentro de la ciudad dinámicas que ayuden en su formación como ciudadano.

El segundo eje fundamentado, el *saber*, hace referencia al aspecto pedagógico y que recae en el diseño, desarrollo y evaluación de cada una de las asignaturas que integran el currículo a la par de la inclusión de objetivos en la formación del conocimiento, con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Un saber que, incorporado en un currículo desde el sentido de ciudad educadora, reconoce diferentes estrategias pedagógicas para la formación de los educandos fuera de las instituciones educativas, lo cual da apertura a la adquisición de aprendizajes en espacios diferentes del aula, donde se evidencia que los experimentos no solo se realizan en los laboratorios de física, química o biología; la actividad física no se reduce a la cancha delimitada por el colegio; la geografía no solo se vivencia en los pliegos de papel donde se dibujan los mapas; la historia no es reducida a lo que dicen los libros de editoriales; la religión no es reducida a un lugar de oración; la ética no se puede entender sin

la práctica, y las matemáticas no son vistas como algo abstracto; sino que cada uno de los aprendizajes también puede ser adquirido en diferentes espacios de la ciudad que el educando habita.

El tercer eje fundamentado, el *hacer*, ubica dentro del currículo al educando con la idea de pensarse y actuar como ciudadano situado en la historia actual con un legado que lo proyecta hacia un futuro. Un hacer que desde la ciudad educadora identifica las dinámicas propias que marcan el contexto en el cual se mueve e interactúa el educando en su cotidianidad. Es el educando quien hace de la ciudad un elemento de aprendizaje, pues es quien se desenvuelve día tras día en ella; es quien palpita a su ritmo; avanza o retrocede en ella; se sensibiliza con sus vivencias, experiencias y acciones; transita mediante los caminos que en la ciudad se abre y tiene la posibilidad de abrir nuevos senderos a partir de sus intereses.

Este artículo de reflexión pone en diálogo los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos desde una perspectiva coconstructiva con la capacidad de ofrecer posibilidades y organizar acciones que ayuden a cada educando acompañarlo en la escritura de su propia vida como poema, de trazar su propia historia, ser arquitectos de su propia vida. En efecto, una propuesta de proyectos de vida desde la ciudad educadora inicia del reconocimiento que como maestros tenemos la responsabilidad de ofrecer posibilidades de vida dentro de una ciudad con múltiples problemáticas, pero que también ofrece una serie de ofertas, apuestas y bondades a sus ciudadanos.

Pensar en un diseño curricular como potencia de proyectos de vida para la Educación Media desde el sentido de ciudad educadora, permite hacer visible un principio orientador de toda educación: estar atentos a la escucha. Escuchar lo que acontece en nuestros contextos, recontextualizar los territorios, pensar en una educación recontextualizadora que haga posible pensar, sentir, existir desde nuestros propios territorios, desde nuestros propios capitales simbólicos para un reconocimiento pleno de lo que somos.

Frente a la pregunta de investigación sobre el tipo de propuesta curricular para potenciar los proyectos de vida en estudiantes de Educación Media de la IED Bosa Brasilia desde el sentido de ciudad educadora, es necesario mencionar que contemplar la ciudad como escenario de aprendizaje da origen a propuestas curriculares pensadas desde los territorios en los cuales habitan y se desplazan los habitantes de la ciudad, como también de tener presente la realidad en la cual está inmersa la escuela y por ende los miembros que de ella forman parte. Esta propuesta curricular se enmarca en la indagación que se da en el estar habitando, caminando, explorando, sintiendo, viviendo los diferentes espacios que la ciudad brinda a sus habitantes. Así, la ciudad se muestra para ser explorada desde su realidad. Finalmente, podemos afirmar que un tipo de propuesta curricular desde el sentido de ciudad educadora es aquella que es desbordada por el aprendizaje dado en el aula de clase, para vivenciarlo en la cotidianidad en la cual cada habitante de la ciudad a diario construye.

Por último, y a modo de apertura al diálogo de saberes, entender la ciudad como educadora es hacer apuestas coconstructivas contextualizadas en pro de la potencialización de los proyectos de vida de los educandos, a partir de la lectura de las corporeidades, de las ciudadanías, de la gobernanza, de la formación integral que se hizo palpable en la IED Bosa Brasilia.

## Reconocimientos

Este artículo de reflexión es resultado de la investigación doctoral titulada “El diseño curricular como potencia de proyectos de vida para la Educación Media desde el sentido de ciudad educadora”, fruto del proceso de formación-investigación adelantado en la línea de investigación Saber Educativo Pedagógico y Didáctico, del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Destacamos en este artículo de reflexión las voces de la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Bosa Brasilia de la ciudad educadora de Bogotá.

## Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990). *Carta de ciudades educadoras. Ciudades educadoras para un mundo mejor*. <https://n9.cl/ngx1ma>.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.
- Calvino, I. (2006). *Las ciudades invisibles*. Siruela.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Decreoly, O. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Morata.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrski, A., Rahnama, M. y Ward, F. (1982). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza-Unesco.
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (25-27 de noviembre de 1992). *La educación permanente*. [Sesión de Congreso]. II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Gotemburgo. <https://www.edcities.org/congreso/goteborg-1992/>
- Giraldo, F. y Viviescas, F. (comp.) (1996). *Pensar la ciudad*. Tercer Mundo Editores, Cenac y Fedevivienda.
- Herbart, (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. La Lectura.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- López, D. (2022). *El diseño curricular como potencia de proyectos de vida para la educación media desde el sentido de ciudad educadora* [Tesis doctoral, Universidad de La Salle]. Repositorio institucional Universidad de La Salle. [https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_educacion\\_sociedad/76/](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/76/)
- Molas, I. (1990). *La ciudad educadora*. Ajuntament de Barcelona.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Anagrama.
- Pestalozzi, J. (2004). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Porrúa.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación*. Elaleph.
- Sloterdijk, P. (2004). *Esferas II: Macroesferología - Globos*. Siruela.
- Tobón, S. (2003). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe.
- Trilla, J. (1989). De la escuela-ciudad a la ciudad educativa. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (176), 8-12.

