

Un libro sin recetas

para la maestra y el maestro



FASE 3

Un libro sin recetas

para la maestra y el maestro



FASE TRES



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3 fue elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública
Leticia Ramírez Amaya
Subsecretaría de Educación Básica
Martha Velda Hernández Moreno
Dirección General de Materiales Educativos
Marx Arriaga Navarro

Coordinación editorial
Irma Iliana Vargas Flores y Denisse Ossiris Hernández Carbajal

Supervisión editorial
Jessica Mariana Ortega Rodríguez

Cuidado de la edición y corrección de estilo
Juan Alejandro Correa Sandoval
Leticia Jeanette Álvarez Ruiz
Juan Rodolfo Bañuelos Capuchino

Coordinación de iconografía y diseño
Alejandro Portilla de Buen

Iconografía
Irene León Coxtinica
Héctor Daniel Becerra López
José Francisco Ibarra Meza

Diseño
Imelda Guadalupe Quintana Martínez

Diagramación
Margarita Citalli Ledesma Campillo

Producción editorial
Martín Aguilar Gallegos

Seguimiento de producción editorial
Moisés García González

Preprensa
Citzlali María del Socorro Rodríguez Merino

Portada
Diseño: Imelda Guadalupe Quintana Martínez
Ilustración: Octavio Sánchez Oropeza

Primera edición, 2023 (ciclo escolar 2023-2024)

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2023,
Argentina 28, Centro,
06020, Ciudad de México

ISBN: 978-607-551-939-5

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Presentación

Paulo Freire, pedagogo brasileño que toda su vida buscó la manera de liberar a los marginados y ofrecerles una teoría que les permitiera adquirir los principios ideológicos para luchar por la justicia, decía: "Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tanto sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización". Él era un soñador, un idealista, creía que la comunidad sería la llave para el cambio; creía en la libertad. ¿Usted también cree en ello?

Estimada maestra, estimado maestro: el libro que tiene en sus manos representa el esfuerzo de la Secretaría de Educación Pública por brindar una teoría que acompañe la revolución que realiza en sus aulas. El acto de codiseño que usted desarrolla es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica y una sensibilidad que permita reconocer cuáles son las crisis sociales que se viven en su comunidad.

Desarrollar esa conciencia es difícil; le rodean tentaciones que buscan distraerlo, convencerlo de que sería mejor dejar todo tal y como está, vivir de manera apática y conformarse con lo que se tiene.

Sin embargo, la educación y la formación de las niñas y los niños mexicanos no pueden ser acciones apáticas, actos burocráticos; la educación de nuestros estudiantes requiere de todo nuestro compromiso. Recuerde siempre las palabras de Paulo Freire: "Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión".

En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los opprime. [...] Para esto, utilizan la concepción bancaria de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de asistidos.
(FREIRE, 2002, p. 75).

*Al magisterio nacional en las escuelas, calles
y comunidades, gracias por hacer posible la utopía.*

Índice

| | |
|---|----|
| Presentación | 3 |
| Introducción | 6 |
| La nueva familia de libros de texto y su vinculación pedagógica | 8 |
| Obstáculos y resistencias para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana | 11 |
| Cosificación del tiempo; ¿el tiempo es dinero o es algo más? | 14 |
| ¿Compromisos líquidos o compromisos sólidos? | 16 |
| La peligrosa extrañeza de los otros | 16 |
| ¿Soy un opresor, soy un oprimido?; ¿existen las clases sociales? | 19 |
| Dinámicas de poder y control que se ejercen sobre las personas | 19 |
| Diagnóstico cualitativo de necesidades en materia de pensamiento crítico | 26 |
| Ecología de saberes en el territorio escolar | 36 |
| La monocultura del saber | 39 |
| La monocultura del tiempo lineal | 40 |
| La monocultura de las diferencias | 40 |
| La monocultura de la escala dominante | 41 |
| La monocultura del positivismo | 42 |
| Estrategia de diálogo para fomentar la ecología de saberes en el aula | 43 |
| Sobre la evaluación formativa y la calificación | 44 |
| Evaluación formativa | 44 |
| Sobre la calificación | 44 |
| El diseño creativo | 45 |
| El programa analítico | 45 |
| Primer plano. Análisis del contexto socioeducativo de la escuela | 45 |
| Plano de contextualización | 47 |
| Plano de codiseño | 48 |
| Plano didáctico | 48 |
| Los profesionales de la docencia: revalorización de los maestros | 50 |
| De la formación y acompañamiento docente | 55 |
| La lógica de los campos y sus propuestas metodológicas | 57 |
| Descripción del campo formativo | 57 |
| Lenguajes | 57 |
| Saberes y pensamiento científico | 58 |
| Ética, naturaleza y sociedades | 60 |
| De lo humano y lo comunitario | 62 |
| Escenarios: aula, escolar y comunitario | 64 |
| Justificación de los escenarios | 64 |
| La escuela como un entramado social: necesidades y situaciones por atender | 66 |
| ¿Cómo entender los proyectos en el escenario del aula? | 67 |
| ¿Cómo entender los proyectos en el escenario escolar? | 68 |
| ¿Cómo entender los proyectos en el escenario comunitario? | 69 |
| Los Campos formativos y su relación con los Proyectos | 71 |
| Los Contenidos y su relación con los Proyectos | 73 |
| Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos | 74 |
| Aprendizaje basado en proyectos comunitarios | 74 |
| Aprendizaje basado en indagación. Bajo enfoque STEAM | 78 |
| Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) | 80 |
| Aprendizaje Servicio (AS) | 83 |
| Bibliografía | 87 |

Introducción

La comunidad es la forma de organización de la que podemos aprender que la solidaridad, la igualdad, la justicia y el respeto son valores indispensables para la conciencia del ser humano. En la Secretaría de Educación Pública creemos en la educación como un proceso social en donde se trabaja en colectivo; ésta emerge de las raíces de la comunidad como expresión de los procesos sociales, culturales y educativos. Su finalidad es fomentar el pensamiento crítico, creador y transformador; así como la reflexión crítica, la participación ciudadana, el don de dar y compartir, como posturas ético políticas pedagógicas.

En tal sentido, una pedagogía humanista y, además, crítica, como lo propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se trata de una educación comunitaria, abierta a la diversidad, intercultural, promotora de los Derechos Humanos y atenta a evitar los discursos de autoritarismo dentro y fuera del aula, propiciando horizontes de libertad y autonomía. Dichos rasgos, provenientes de un humanismo crítico latinoamericano, tienen como objetivo consolidar un modelo educativo,

en donde los estudiantes sean capaces de construir sus propios conocimientos, a partir de sus experiencias, con el acompañamiento de diversos actores, rompiendo con esquemas en donde se visualizaba al maestro como centro de la educación y al estudiante como un mero elemento pasivo.

La NEM, como modelo humanista, parte de la cotidianidad que se vive en el país y defiende una educación integral, en claro compromiso con las distintas comunidades. Por tanto, también implica la construcción de un modelo de educación alternativo y propio. No se trata de menospreciar o infravalorar las aportaciones pedagógicas de otras partes del mundo, sino de rescatar lo que de ellas sea aplicable a nuestro contexto. Inicialmente, inspirándonos en pensadores mexicanos y latinoamericanos, sobre todo aquellos que parten de la pedagogía crítica, las epistemologías del Sur y la educación popular como Paulo Freire, Boaventura de Sousa, Simón Rodríguez, Adriana Puiggrós y Estela Quintar, entre otros; referencias relevantes que han sido pensadas y gestadas desde y para América Latina.



Bajo esta perspectiva, la NEM es el escenario y la posibilidad de una educación mexicana para los mexicanos. Una educación que atienda a las personas excluidas, a las minorías y a los grupos sociales más vulnerados. Al mismo tiempo, que eduque para enfrentar las crisis actuales (sanitarias, ecológicas, económicas, axiológicas, etcétera) y dote al estudiantado de un espíritu crítico, autónomo, libre, inclusivo, empático y solidario.

Así pues, nos corresponde:

1. Construir una propuesta educativa que supere la sumisión, la marginación y la ignorancia tomando como referencia el constructivismo social, el cual sugiere que el conocimiento se logra de manera colaborativa respondiendo al contexto cultural y social de los estudiantes, como afirmó Vygotsky. Sin embargo, esta perspectiva debe ampliarse un poco más incorporando algunas propuestas filosóficas y pedagógicas del pensamiento latinoamericano como la pedagogía crítica, las epistemologías del Sur e, incluso, las filosofías latinoamericanas de la liberación.
2. Visualizar al estudiantado como un cocreador del currículum, pues, desde la perspectiva propuesta por la NEM, es un sujeto activo, comunitario y constructor de su propio conocimiento con el acompañamiento del maestro y de otros actores.
3. Concebir los proyectos educativos como una oportunidad para transformar la realidad de manera crítica y creativa. Además, construir un modelo educativo propio desde y para México, reconociendo que las áreas de oportunidad pueden ser atendidas y remediadas por los maestros en sus contextos específicos con apoyo del Sistema Educativo Nacional.
4. Diseñar estrategias de trabajo comunitario mediante aventuras de aprendizaje que salgan de las aulas y busquen compartir y construir conocimiento por medio de los saberes populares y que trabajen por el desarrollo integral de los estudiantes, así como por el bienestar de toda la comunidad.

5. Hacer nuestro el Plan de Estudio: saber que tanto los maestros como los estudiantes y la comunidad en general pueden opinar y tomar decisiones respecto a la formación impartida dentro y fuera de los salones de clase.

Este material busca sensibilizar a los maestros en los siguientes aspectos:

- El Plan de Estudio y los Libros de Texto
Gratuitos (LTG) constituyen una guía con orientaciones metodológicas que dan coherencia y pertinencia a la educación básica, lo que permitirá dar cumplimiento al artículo 3.^º constitucional, la Ley General de Educación (LGE) y a los principios rectores de la NEM que en líneas generales van de la mano con el compromiso social de preparar y formar a un ser humano social e integral.
- Esta concepción curricular está sustentada en los pensamientos e ideales de libertad, justicia, igualdad, fraternidad, felicidad, unidad, originalidad y emancipación, así como en los planteamientos de pedagogos mexicanos y latinoamericanos, con una mirada universal, comunal y endógena; con una visión compartida entre los saberes y el conocimiento científico.
- El libro de texto como una contribución a la formación de un nuevo mexicano y una nueva mexicanidad afín a la transformación irreversible del país, respondiendo con ello al nuevo modelo de desarrollo social, político, cultural y económico que lo sustenta.
- La construcción de un sujeto histórico capaz de transformar su realidad local y nacional mediante la interacción de la escuela con el territorio, en los escenarios áulicos, escolares y comunitarios. *

La nueva familia de libros de texto y su vinculación pedagógica

A pesar de la gran oferta de recursos didácticos disponibles en internet, del catálogo tan extenso que las editoriales privadas colocan en el mercado, de los millones de pesos invertidos en *marketing* y en laboratorios de contenidos, los LTG en México son, por excelencia, el instrumento de acceso a la información y el conocimiento que millones de hogares de nuestro país logran tener a la mano, no sólo por su carácter de gratuidad, sino por la fiabilidad de sus contenidos.

Se han convertido, pues, en un acompañante no sólo de estudiantes y maestros, también de familias y comunidades que encuentran en él una

fuente de consulta, de comunicación y, por ende, de formación para todas, todos y todos.

El libro de texto, en el marco de la NEM, representa el material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en el proceso de aprendizaje y formación de los estudiantes mexicanos dentro de los escenarios áulicos, escolares y comunitarios pensados como espacios unitarios y multigrados; vinculando a la familia y a los miembros de la comunidad; ello con la finalidad de facilitar la comprensión, dominio y recuerdo de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectura y escritura, la literacidad,





la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente, entre otras.

Todo bajo los fines, los criterios y la orientación que exige la NEM, con un paradigma educativo sociocultural y utilizando metodologías sociocríticas para el diseño de las actividades.

En este orden de ideas, el libro de texto, en el contexto de la NEM, es una herramienta para la interacción entre el Plan de Estudio, el estudiante, la comunidad como eje articulador de los procesos educativos, los maestros y el aprendizaje; ya que está compuesto de proyectos integradores, situaciones problematizadoras, actividades pensadas desde el territorio que aportan al estudiante una visión real y no ficcionada del mundo, procurando la sensibilización y, de manera permanente, invitándolo a transformar su entorno.

Los proyectos presentes en los LTG no son productos con contenidos acabados, se convierten en detonadores para fomentar el encuentro con la realidad, una realidad que históricamente respondió a cumplir con las agendas internacionales y que estandarizaron al estudiante para hacerlo una presa más del sistema. En este tenor, cada uno de los proyectos integradores son el punto de partida para el intercambio de saberes y el encuentro con el otro, para el fomento de las compartencias.

No hablamos de LTG estáticos, que poseen fórmulas mágicas para la resolución de situaciones didácticas, ni de materiales que obedecen a narrativas complacientes con el sistema neoliberal. Al contrario, son materiales que dan voz a los maestros de la república, que externan las contradicciones sociales y las ponen en manos de niñas, niños y adolescentes (NNA) para que desde las escuelas impulsen la transformación de sus realidades.

En esta lógica, la nueva familia de LTG estará conformada por:

- ❖ Tres libros de proyectos integradores (que contemplan los escenarios aula, escolar y comunitario) y que contienen lo inherente a cada Campo formativo, abordados desde metodologías sociocríticas que servirán de referencia para el tratamiento de los contenidos.
- ❖ Libro *Nuestros saberes: Libro para estudiantes, maestros y familia*, cuyo propósito es ofrecer contenidos disciplinares explicados para toda la comunidad.
- ❖ Libro *Múltiples Lenguajes*. Su propósito es incentivar las habilidades creativas de los estudiantes por medio de la imaginación y la reflexión crítica en torno a sus contextos socioculturales.
- ❖ *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*, que ofrece un pretexto para el codiseño y el establecimiento de vínculos pedagógicos en los tres escenarios. Brinda

recomendaciones sobre materiales de consulta, bibliografía e hipervínculos, entre otros recursos.

Por lo anteriormente expuesto, los LTG podrán ser utilizados por el magisterio desde la libertad de crear experiencias pedagógicas que se sitúan en sus contextos. El contenido de los mismos no obedece a una secuencialidad de objetivos generales o subtemas, sino que apunta a la lógica de abonar al perfil de egreso del estudiante, en pro de la construcción de nuevas ciudadanías, con manejo en las artes y las ciencias, la historia y la cultura, desde la corresponsabilidad, el respeto, la justicia social y la participación activa para derrotar los modelos coloniales que, históricamente, sólo formaron mano de obra calificada. La finalidad de estos nuevos LTG es formar sujetos críticos, libres, autónomos y sensibles al dolor de la humanidad. Sujetos que egresarán de las aulas para sembrar la tierra, innovar en la ciencia, promover la cultura, defender la democracia, y sobre todo, sonreír; pensar en los otros y en el bienestar común. *



Obstáculos y resistencias para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana

Los cambios en las políticas públicas educativas han generado dinámicas en la cultura escolar que deben ser consideradas para la implementación del Plan de Estudio y el uso de los nuevos materiales educativos. Sin duda, la carga administrativa, el aislamiento del maestro, la burocratización del sistema educativo, la apatía de las instituciones por el reconocimiento de la labor pedagógica, la pérdida del trabajo en academia, junto con un sistema económico que genera nuevas prácticas de esclavitud sobre los sujetos y de enajenación por los productos, dificultan un modelo educativo que centra su atención en el reconocimiento de la comunidad y su transformación para resolver las crisis sociales. Los medios de comunicación y las campañas publicitarias insisten en que su praxis

es solidaria y busca una democratización de los servicios, los productos y la toma de decisiones. Sin embargo, aquellos supuestos “consumos responsables” mantienen las mismas dinámicas de enajenación, explotación e individualismo que han deteriorado nuestras comunidades. El ámbito educativo no es la excepción, como señala Ani Pérez Rueda:

[...] los proyectos educativos más neoliberales son los que han adoptado de forma más abierta conceptos, prácticas y valores que formaban parte del repertorio de las pedagogías críticas, revolucionarias e, incluso, anarquistas o libertarias. La escuela neoliberal presenta sus propuestas bajo un discurso antiautoritario, antijerárquico, antitradicionalista y a favor del libre desarrollo



del estudiantado, poniendo en primer término la felicidad, la realización personal, la cooperación y la creatividad. Las aulas se abren, las figuras docentes acompañan, los espacios colectivos se comparten y se discuten, los proyectos de aprendizaje se implican en su entorno [...]. En otras palabras, las metodologías alternativas se han convertido en una inversión en busca de mayor rentabilidad y en un medio para perpetuar las desigualdades sociales bajo una apariencia de transformación (pp. 11-12).

A la par de estas estrategias de camuflaje, encontramos en el sistema educativo una insistencia por culpar a los individuos de sus fracasos. Según aquella premisa, es decisión de cada uno de los estudiantes y también de los maestros, así como de administrativos, el lugar que desean ocupar en la cadena educativa. De acuerdo con esta idea, todos tenemos las mismas oportunidades y lo que nos separa del éxito o el fracaso es sólo cuestión de actitud. Para sostener dicha afirmación, cierto sector académico ha insistido, junto a organismos internacionales, en los mecanismos de evaluación para evidenciar los éxitos y las faltas en el proceso de capacitación de los sujetos.

[...] la ideología que subyace al modelo de educación emocional que más se está extendiendo es la del pensamiento positivo, que se basa en tres ideas generales: que nuestro bienestar no depende de los condicionantes externos, sino de cómo percibimos la realidad; que podemos cambiar estas percepciones solo con fuerza de voluntad; y que, en lugar de conformarnos con estar bien, deberíamos intentar alcanzar lo que los defensores de esta corriente llaman el “máximo potencial humano”. De nuevo, se pasa por alto que, si ser feliz hoy significa sentirnos constantemente alegres y está estrechamente relacionado con nuestras posibilidades de evadirnos, de consumir desenfrenadamente y de competir en el mercado —también en el de las relaciones personales—, la idea de que para conseguir la felicidad basta con proponérselo solo puede defenderse con comodidad desde una situación

de privilegio. Esto sirve, una vez más, para disfrazar de fuerza de voluntad y mérito personal lo que en realidad son unas condiciones materiales de vida privilegiadas, así como para culpabilizar de su sufrimiento a las pobres, las excluidas y las violentadas. También para hacer negocio gracias a la lucrativa industria en torno a la autoayuda, la motivación y la autoestima, que vende pseudoterapias, formaciones, libros y otros materiales y que ha permeado en la escuela a través de distintas modalidades de *coaching* educativo. Este conduce a entrenar al estudiantado para que se centre en cambiar sus percepciones, en lugar de tratar de modificar sus condiciones de vida, un enfoque que despolitiza y desmoviliza (*Ibid*, pp. 68-69).

Todas estas dinámicas dificultan y obstaculizan la puesta en práctica del modelo educativo y el uso de los LTG de la NEM, pero tal vez la más compleja y el origen de todas estas incongruencias se encuentra en el concepto de *libertad* que se fue desarrollando desde los años ochenta del siglo pasado hasta la fecha. Hoy, el sentido común, reforzado por una campaña gigantesca en los medios de comunicación, nos insiste en que lo más valioso que poseemos es la libertad. Frente a esta aseveración y aparente conquista social, prácticas como la disciplina escolar o la dirección y planeación de los procesos didácticos, parecieran actividades retrógradas que atentan contra la libertad de los sujetos, pero debemos entender que dicha libertad individualizada es un concepto que violenta la construcción de comunidad y genera dinámicas de enajenación que deben cuestionarse.

La concepción de “libertad” del liberalismo se corresponde con la frase de John Stuart Mill “mi libertad acaba donde empieza la de los demás”, una afirmación tan extendida que se esgrime tanto desde la izquierda como desde la derecha de manera casi unánime, a pesar de que detrás de ella subyace una idea muy concreta de la libertad: la libertad social sería una suma de nuestras libertades individuales, enfrentándose y limitándose entre sí (*Ibid*, p. 96).



Al parecer, en este mundo globalizado que nos rodea, esta noción de libertad es la única posible. No obstante, las contradicciones aparecen de manera inmediata porque el ser humano, al ser un sujeto social y comunitario, se vería acosado por las libertades de los demás, que terminarían con su libertad personal. Además, esta libertad individual nos obliga a aceptar a los sujetos desde la diferencia y como si fueran seres únicos, dejando de lado u omitiendo las herencias culturales de los pueblos. Ello también nos obliga a asumir que todos nos encontramos en constante construcción, como sujetos flexibles e inacabados, sin que en esa formación medie el aspecto social o nos logremos percibir como el resultado de una labor comunitaria en donde han participado múltiples voces que nos han marcado y que ello implicaría la herencia cultural recibida. Así, parece que lo que promueve el sistema es un alejamiento de los sujetos para que sus libertades tengan espacio de crecimiento. Aquí resulta válido y necesario preguntarse si

habrá otras maneras de entender la libertad: una libertad colectiva, una libertad social y comunitaria que no centre su atención en una propuesta individualista, meritocrática y clasista que se jusifique en la aparente búsqueda de la identidad.

[...] la libertad como una conquista colectiva, tal y como la describe Bakunin: “La libertad del individuo es incrementada y no limitada por la libertad de todos. Solo soy libre cuando todos los seres humanos que me rodean, hombres y mujeres, son igualmente libres. Lejos de limitar o negar mi libertad, la libertad de los demás es su condición necesaria y su confirmación. Solo soy libre en el verdadero sentido de la palabra en virtud de la libertad de los demás, de manera que cuanto mayor es el número de personas libres que me rodean, y cuanto más amplia, profunda y extensa es su libertad, más profunda y amplia será la mía. [...] Mi libertad personal, confirmada así por la libertad de todos los demás, se extiende hasta el infinito” (*Id.*).

Con base en todo lo anterior, es importante señalar algunos obstáculos que como maestros podemos encontrarnos en la implementación del modelo educativo y en el uso de los LTG. Ello no implica que sean los únicos obstáculos, pero, sin duda, son ejes que se deben considerar para evitar frustraciones en los sujetos o la trivialización del modelo. Como hemos señalado, las presiones del sistema, sus prácticas de enajenación, son agresivas y llevan décadas, en algunos casos siglos, en su imposición. Es por esto que generar un pensamiento de ruptura que permita diseñar un discurso contrahegemónico que contrarreste las prácticas colonialistas llevará mucho tiempo y se debe empezar con pequeños gestos e insistir en algunos principios irrenunciables.

Cosificación del tiempo; ¿el tiempo es dinero o es algo más?

Se ha afirmado, reiteradamente, que la civilización occidental es hija del ocio. La razón es que el nacimiento y apogeo de la filosofía y de las ciencias en la civilización grecolatina se debió a que un grupo de ciudadanos, denominados *libres*, se vieron excluidos de los trabajos embrutecedores y así pudieron dedicarse a la teoría y la contemplación. Hoy vivimos otro tipo de esclavitud. Nuestros trabajos, tal vez, dejaron de ser tan demandantes físicamente, pero la relación de subordinación de los sujetos continúa, y para que el sistema se per-



petúe es vital que a las personas no se les conceda el tiempo para analizar su situación y tratar de resolverla, con lo que evitan que se rebelen contra los poderes o las acciones que las tienen presas.

Los griegos distinguían entre tareas y ocupaciones desinteresadas. Estas últimas no estaban exentas de esfuerzo, de ahí que el ocio al que se refieren los filósofos griegos no fuese, como pudiéramos entender hoy, descanso, tiempo libre, recreo o perder el tiempo sin hacer algo. Estas concepciones actuales del ocio son corrupciones de un significado que tiene que ver con la virtud y que es la base de la felicidad. El ocio no era para ellos “no hacer nada” o “perder el tiempo”, sino una parte esencial de la vida entendida como actividad. Desde este punto de vista, el ocio es actividad que no busca nada fuera de sí misma, actividad que tiene su fin en sí, en el sí mismo personal. Como asegura Aristóteles, el ocio es propio de hombres libres y virtuosos; “no hay vida de ocio para los esclavos” (Aristóteles, Política, 1334 a

20). Por las dinámicas de autoesclavitud en donde nos encontramos en la actualidad, algunos filósofos han evaluado la falta de ocio contemplativo como una de las pérdidas más peligrosas para la construcción de comunidad.

El régimen neoliberal totaliza la producción. Por eso se someten a ella todos los ámbitos de la vida. La totalización de la producción conduce a la total profanación de la vida. La producción acapara incluso el reposo, degradándolo a tiempo libre, a pausa para hacer un descanso. No introduce ningún período santo de la congregación. El tiempo libre es para algunos un tiempo vacío, que provoca un *horror vacui*. La creciente presión para aportar rendimiento no hace posible ni siquiera una pausa que permita descansar. Por eso muchos se ponen enfermos justamente durante el tiempo libre. Esta enfermedad tiene ya un nombre: *leisure sickness* o “enfermedad del ocio”. El tiempo libre viene a ser aquí una torturante forma vacía del trabajo. El reposo activo y ritual deja paso al torturante no hacer nada.



El trabajo tiene un comienzo y un final. Por eso el período de trabajo es seguido de un período de descanso. El rendimiento, por el contrario, no tiene principio ni fin. No hay un período de rendimiento. El rendimiento en cuanto imperativo neoliberal perpetúa el trabajo (Han, 2022).

De tal manera, el primer obstáculo que enfrentaremos como maestros para generar una planeación del curso que permita el trabajo comunitario y en donde los proyectos resuelvan los problemas sociales de la comunidad, es tener el tiempo suficiente para que, por medio del ocio contemplativo, los agentes de la comunidad puedan reflexionar sobre dichas crisis. Esperar que los estudiantes puedan llevar a cabo solos dichos análisis es improbable. Los mismos padres, madres de familia o tutores tendrán fuertes dificultades para poder desarrollarlo. De ahí la importancia de que los maestros puedan ofrecer esos primeros análisis que manifiesten una conciencia crítica de su comunidad. Para lograrlo, lo primero que se recomienda es iniciar la reflexión de un modo personal, bajo los límites del ocio contemplativo, en donde el tema del análisis primigenio sea el momento histórico que se está viviendo: su ser-en-el-mundo (Heidegger, 1998). Ser-en-el-mundo significa que el hombre es un ente que está, desde su ser, en relación con el mundo; es decir, que es un ente que habita el mundo. Para lograrlo, el sujeto debe analizar los pasos que lo han llevado al lugar donde se encuentra, la herencia cultural que recibió de su comunidad y las voces de los otros que en él han permeado y formado su carácter e identidad. Garcilaso de la Vega lo escribe de este modo:

Cuando me paro a contemplar mi estado
y a ver los pasos por do me ha traído,
hallo, según por do anduve perdido,
que a mayor mal pudiera haber llegado;

mas cuando del camino estó olvidado,
a tanto mal no sé por do he venido;

sé que me acabo, y más he yo sentido
ver acabar conmigo mi cuidado.
(Soneto I)

Recomendamos que ésta sea la primera reflexión del maestro al iniciar los cursos para compartir en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) o en sus academias escolares; un primer análisis que dé cuenta de todos los saberes que poseen en la actualidad. Para fomentar esta reflexión recomendamos plantearse estas preguntas:

1. ¿Qué sé hacer con mis manos y cuerpo?
2. ¿Quién y cuándo me lo enseñó?
3. ¿Qué pienso de mí; quién soy?
4. ¿Por qué pienso así; por qué rechazo algunas ideas?
5. ¿Qué de lo que pienso ha llegado a mí por mi comunidad?
6. ¿Cuál es la herencia cultural que recibí y formó mi identidad?

¿Compromisos líquidos o compromisos sólidos?

La peligrosa extrañeza de los otros

El segundo obstáculo evidente que encontramos los maestros se refiere al reconocimiento de una sociedad en constante cambio, donde las personas pierden la habilidad social de generar compromisos profundos con los demás. Zygmunt Bauman lo analiza de esta manera: “los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Como la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados” (Bauman, 2005b, p. 35). El otro, los otros, las otras, les otras y demás diversidades son tipificadas por desconocidos como extraños; son portadores innatos de incertidumbres. Recordemos que una de las principales resistencias al cambio

radica en que las personas tienen miedo a dichas incertidumbres, de ahí que prefieran continuar con acciones cotidianas aunque éstas atenten contra la salud comunitaria. Según un pensamiento opresor, único y monocultural, tal vez la mayor amenaza de todas estas diversidades radica en violentar la clasificación misma que sostiene el orden del espacio social donde se inscribe el mundo. Justamente, para ese tipo de pensamiento autoritario, los extraños irritan, desagradan, desconciertan, porque tienden con su sola presencia a ensombrecer y eclipsar la nitidez de las líneas fronterizas clasificadorias que ordenan el mundo donde vivo y, de este modo, cuestionan de manera radical la presunta comprensión recíproca que el “yo” tiene con el “otro”. El extraño, como cuestionador implacable del orden al que ingresa desde tierras diversas, ha sido a menudo estigmatizado como portador de suciedad, puesto que la suciedad es el caos contaminante que el orden existente pretende expulsar; o bien, portador de ambivalencia, ya que ésta los hace irregulares e impredecibles en sus reacciones. No sorprende que en algunos momentos de la historia de la humanidad, instituciones públicas y privadas como los manicomios estuvieran colmadas por todos los diferentes y marginados que tenía el sistema. Es el caso de los marginados sociales que, como categoría o tipificación de una clase de extraño contemporáneo, reciben sobre sí los rasgos sobresalientes de la ambivalencia y la suciedad. A ellos se les atribuye la falta de confiabilidad por lo errático de su rumbo, su laxa moralidad y promiscua sexualidad, su deshonestidad comercial, etcétera. “Dicho de otra manera, los marginados son el punto de reunión de riesgos y temores que acompañan el espacio cognitivo. Son el epítome del caos que el espacio social intenta empeñosamente [...] sustituir por el orden” (Bauman, 2005b, p. 40).

Los compromisos sólidos con los demás son la base para la construcción de una comunidad. Para que esto se dé, se requiere que las personas no sólo sean tolerantes con los otros, sino que se desarro-

lle un sentimiento de equidad. Aquí, una vez más, el factor del tiempo constituye una pieza clave para lograr dichos análisis. Si el sujeto no se permite una contemplación de su ser-en-el-mundo para así distinguir la herencia cultural recibida y cómo ésta es el resultado de una construcción social, difícilmente logrará desarrollar un sentimiento de equidad y solidaridad bajo el reconocimiento de la diversidad. Una vez más, Byung-Chul Han (2012) nos ofrece algunos indicios de esta falta de tiempo y la importancia de recuperarlo para generar una conciencia crítica en las personas.

Hoy las prácticas que requieren un tiempo considerable están en trance de desaparecer. También la verdad requiere mucho tiempo. Donde una información ahuyenta a otra, no tenemos tiempo para la verdad. En nuestra cultura pos-factual de la excitación, los afectos y las emociones dominan la comunicación. En contraste con la racionalidad, son muy variables en el tiempo. Desestabilizan la vida. La confianza, las promesas y la responsabilidad también son prácticas que requieren tiempo. Se extienden desde el presente al futuro. Todo lo que estabiliza la vida humana requiere tiempo. La fidelidad, el compromiso y las obligaciones son prácticas asimismo que requieren mucho tiempo. La desintegración de las arquitecturas temporales estabilizadoras, entre las que también se cuentan los rituales, hacen que la vida sea inestable. Para estabilizar la vida, es necesaria otra política del tiempo (p. 8).

Así, el reconocimiento de las diversidades que existen en nuestras comunidades está mediado por el tiempo que les dedicamos para generar un compromiso sólido con ellas. Una vez más, la tolerancia sólo encubre un discurso políticamente correcto, pero no genera dinámicas solidarias de reconocimiento en donde no se busque someter una identidad bajo otra o desaparecerla para mayor tranquilidad del monoculturalismo hegemónico. La búsqueda de un compromiso sólido implica construir puentes entre las diferentes subalternidades, entre las distintas diversidades, y así, mediante las estra-



tegias de los otros, resolver los problemas que nos afectan, y de manera inversa, con nuestras estrategias, resolvamos los problemas de ellos. Con base en lo anterior, el mundo se transforma no sólo de manera democrática, sino demodiversa (De Sousa Santos, 2010a).

En *Salmos al viento*, Agustín Goytisolo escribió un poema titulado “No sirves para nada” que expresa la existencia de una sociedad que insiste en la idea única de ciudadano y cómo con el paso del tiempo la voz poética se percata de que nada de lo que el sistema le había impuesto se encargaba de lo esencial: el bienestar común. Dice una de sus estrofas:

En la calle en las aulas
odiando y aprendiendo
la justicia y sus leyes
me perseguía siempre
la triste cantinela:
no sirves para nada.

Entonces, en el mismo sentido de que mi libertad es más profunda y rica “[...] en virtud de la libertad de los demás, de manera que cuanto mayor es el número de personas libres que me rodean, y cuanto más amplia, profunda y extensa es su libertad, más profunda y amplia será la mía” (Pérez Rueda, p. 96), de la misma manera, el bienestar común implica que el sujeto no puede estar bien en lo personal, si los demás se encuentran mal, en un escenario donde los hábitos (Bourdieu, 2003) —que el sistema señala como óptimos— en poco se relacionan con el bienestar común que implica el reconocimiento de una demodiversidad en donde no existe ningún peligro en la extrañeza de los otros.

Recomendamos que ésta sea la segunda reflexión de los maestros que pueda compartirse en los CTE o en las academias escolares; un segundo análisis que dé cuenta del reconocimiento de la diversidad y los compromisos sólidos que se asumen en

comunidad. Para ayudarse en esta tarea, pregúntense lo siguiente:

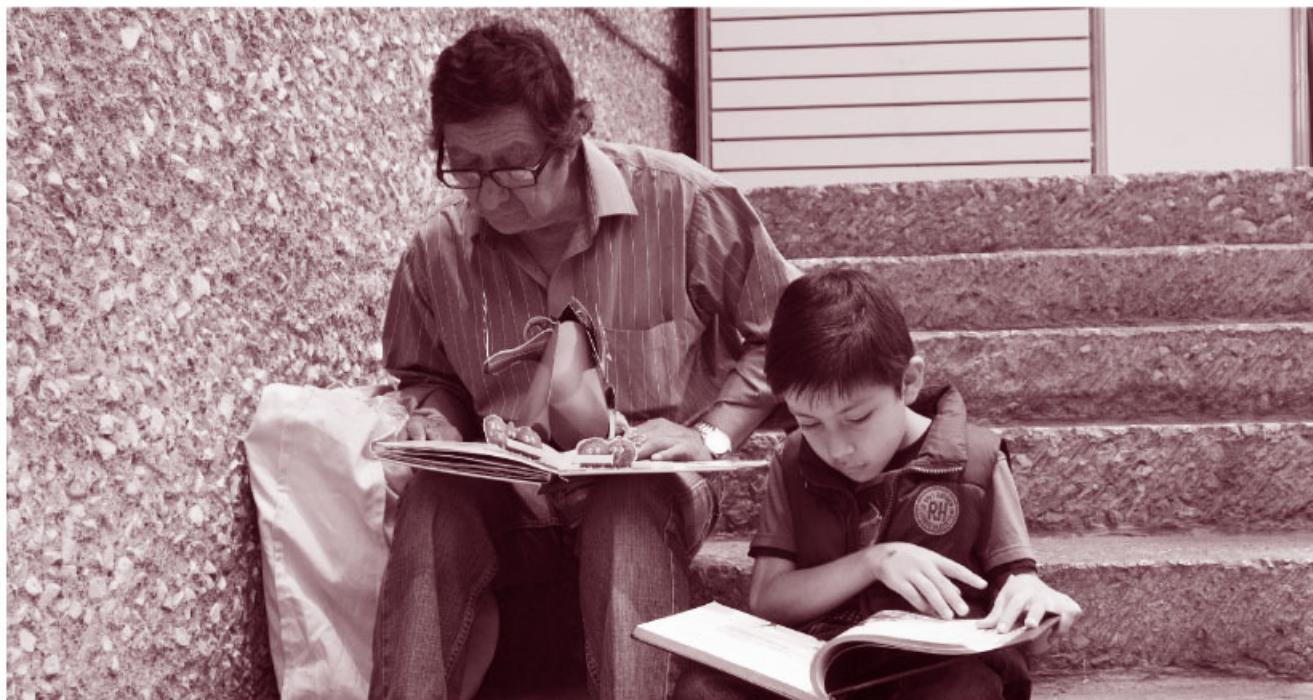
1. ¿Cuánto tiempo dedicas a conocer a tus compañeros de trabajo, madres, padres o tutores de familia y estudiantes?
2. ¿Qué tiempo dedicas para reconocer los saberes comunitarios que forman parte de las herencias culturales de los demás?
3. ¿Qué tanta disposición tienes para entender el mundo por medio de los saberes de los demás?
4. ¿Existe alguna diversidad que no soportes o toleres?
5. Si estuviera en tus manos ayudar a personas que en poco se relacionan con tu comunidad, con tu manera de pensar o entender el mundo, ¿posees la disposición a colaborar con ellos?
6. ¿Estarías dispuesto a abandonar tus ideales, tus principios o tu herencia cultural por la promesa de un futuro mejor que ofrezca mayores riquezas económicas?
7. ¿Para comprometerte con una persona requieres que piense, sienta o entienda el mundo como tú lo haces?

¿Soy un opresor, soy un oprimido?; ¿existen las clases sociales?

Dinámicas de poder y control que se ejercen sobre las personas

En la actualidad, cada vez es más difícil reconocer cómo se ejercen las dinámicas de control y poder sobre las personas. Vivimos en una sociedad de consumo que enajena a los sujetos y los convence de ciertas premisas básicas, como: el tiempo es dinero, se debe ser productivo, el ocio es una actividad negativa, el éxito está al alcance de todos, sólo es cuestión de decidirse para que algo suceda, sólo es necesario pensar positivo, etcétera. Desde el pensamiento latinoamericano, Freire (1970) lo describe de una manera más trágica y vivencial:

El mito, por ejemplo, de que el orden opresor es un orden de libertad. De que todos son libres para trabajar donde quieren. Si no les agrada el



patrón, pueden dejarlo y buscar otro empleo. El mito de que este “orden” respeta los derechos de la persona humana y que, por lo tanto, es digno de todo aprecio. El mito de que todos pueden llegar a ser empresarios siempre que no sean perezosos y, más aun, el mito de que el hombre que vende por las calles, gritando: “dulce de banana y guayaba” es un empresario tanto cuanto lo es el dueño de una gran fábrica. El mito del derecho de todos a la educación cuando, en Latinoamérica, existe un contraste irrisorio entre la totalidad de los estudiantes que se matriculan en las escuelas primarias de cada país y aquellos que logran el acceso a las universidades. El mito de la igualdad de clases cuando el “¿sabe usted con quién está hablando?” es aún una pregunta de nuestros días. El mito del heroísmo de las clases opresoras, como guardianas del orden que encarna la “civilización occidental y cristiana”, a la cual defienden de la “barbarie materialista”. El mito de su caridad, de su generosidad, cuando lo que hacen, en cuanto clase, es un mero asistencialismo, que se desdobra en el mito de la falsa ayuda, el cual, a su vez, en el plano de las naciones, mereció una severa crítica de Juan XXIII. El mito de que las élites dominadoras, “en el reconocimiento de sus deberes”, son las promotoras del pueblo, debiendo éste, en un gesto de gratitud, aceptar su palabra y conformarse con ella. El mito de que la rebelión del pueblo es un pecado en contra de Dios. El mito de la propiedad privada como fundamento del desarrollo de la persona humana, en tanto se considere como personas humanas sólo a los opresores. El mito de la dinamicidad de los opresores y el de la pereza y falta de honradez de los oprimidos. El mito de la inferioridad “ontológica” de éstos y el de la superioridad de aquéllos (pp. 178-79).

Pero, sin duda, el principio básico que debemos cuestionar es aquel que señala que hoy no existen clases sociales; que el modelo de liberalismo económico generó dinámicas según las cuales todas las personas, como emprendedores y en la búsqueda del bienestar personal, son los dueños de sus destinos; que no existen ya las relaciones del patrón con los trabajadores, sino unas en las



que uno mismo es quien se exige lo que cree necesario para competir y ser exitoso. Byung-Chul Han lo describe así:

Al nuevo tipo de hombre, indefenso y desprotegido frente al exceso de positividad, le falta toda soberanía. El hombre depresivo es aquel *animal laborans* que se explota a sí mismo, a saber: voluntariamente, sin coacción externa. Él es, al mismo tiempo, verdugo y víctima. El sí mismo en sentido empático es todavía una categoría inmunológica. La depresión se sustrae, sin embargo, de todo sistema inmunológico y se desata en el momento en el que el sujeto de rendimiento ya no puede poder más. Al principio, la depresión consiste en un “cansancio del crear y del poder hacer”. El lamento del individuo depresivo, “Nada es posible”, solamente puede



manifestarse dentro de una sociedad que cree que "Nada es imposible". No-poder-poder-más conduce a un destructivo reproche de sí mismo y a la autoagresión. El sujeto de rendimiento se encuentra en guerra consigo mismo y el depresivo es el inválido de esta guerra interiorizada. La depresión es la enfermedad de una sociedad que sufre bajo el exceso de positividad. Refleja aquella humanidad que dirige la guerra contra sí misma. El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. Es dueño y soberano de sí mismo. De esta manera, no está sometido a nadie, mejor dicho, sólo a sí mismo. En este sentido, se diferencia del sujeto de obediencia. La supresión de un dominio externo no conduce hacia la libertad; más bien hace que libertad y coacción coincidan. Así, el sujeto de rendimiento se abandona a la libertad obligada o a la libre obligación de maximizar el rendimiento. El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho

más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse. Esta autorreferencialidad genera una libertad paradójica, que, a causa de las estructuras de obligación inmanentes a ella, se convierte en violencia. Las enfermedades psíquicas de sociedad de rendimiento constituyen precisamente las manifestaciones patológicas de esta libertad paradójica (pp. 28-29).

Si bien es cierto que este nuevo sujeto, este *animal laborans*, ha perdido el rumbo y no es capaz de reconocer las prácticas de poder y control que se ejercen sobre él, y al final acepta ser su propio verdugo, asumiendo dinámicas de autoexplotación para alcanzar el rendimiento óptimo que le garantice el éxito en este sistema de consumo, podemos advertir que ésta fue aceptada por el sujeto bajo un proceso didáctico de coloniza-

ción que dejó de lado los saberes comunitarios heredados en favor de una flexibilidad laboral y una ideología que lo coloca como un ciudadano global. Esta pérdida de su herencia cultural es peligrosa porque lo enfrenta a una relación individual con el sistema económico, haciéndolo presa de cualquier manipulación que lo orille a aceptar acuerdos que lo perjudiquen, mientras que conservando su cultura, conservando sus vínculos comunitarios, pudiera enfrentar los retos, acompañado por personas y saberes diversos. De este modo, el primer paso para reconocer las dinámicas de poder y control que se ejercen sobre él es discutir en torno a los privilegios o las carencias que el sujeto posee. Esta primera reflexión lo ayudará a entenderse dentro de un sistema que en lo general posee dos clasificaciones: opresores y oprimidos. Enrique Dussel (1993) lo refiere de esta manera:

Todo ello alienta la “tradición” filosófica en que se originó la filosofía de la liberación, por lo que hoy puede crecer con mayor claridad que antes, en la última década del siglo xx. Y, sobre todo, la realidad desde la cual surgió dicha filosofía es hoy más acuciante que nunca, en continua y desesperante espiral de subdesarrollo: la miseria, la pobreza, la explotación de los oprimidos de la periferia mundial (en América Latina, África o Asia), de las clases dominadas, de los marginales, de los “pobres” en el “centro” y los afroamericanos, hispanos, turcos, etc. A lo que hay que agregar a la mujer “objeto” sexual, a los ancianos acumulados “sin uso” en la miseria o en los asilos, a la juventud explotada y enviciada, a las culturas populares y nacionales silenciadas..., a todos los “condenados de la tierra”, como expresaba Frantz Fanon, que esperan y luchan por su liberación (pp. 13-14).

Con este escenario de fondo, las personas requieren tomar conciencia de su lugar en este sistema, encontrar puentes que los unan con los suyos y distinguir las subalternidades que los rodean. Entendamos que el sector hegemónico

—los opresores— posee dinámicas agresivas contra los otros por la situación de enajenación como se encuentran. Para escribirlo como Freire: “Es por esto por lo que, para los opresores, el valor máximo radica en el tener más y cada vez más, a costa, inclusive del hecho del tener menos o simplemente no tener nada de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener y tener como clase poseedora” (1970, p. 53).

Las personas de la comunidad deben superar la apatía ante estas realidades, o el consuelo que genera la sensación de poder o de tener que el ambiente de consumo promueve. Para ello, es fundamental reconocerse dentro de este sistema como uno de aquellos dos polos: como un sujeto que forma parte de las élites hegemónicas que oprimen a los sectores marginados o como un oprimido que es miembro de una subalternidad y que posee múltiples prejuicios impuestos por el sector dominante que le impiden su crecimiento.



Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis (Freire, 1970, p. 61).

Para lograr esta reflexión crítica, el sujeto debe tener clara la clase social donde participa, y cómo alrededor de él y su comunidad se establecen prejuicios que conforman su subalternidad. El concepto de *subalternidad* surge para dar cuenta de la condición subjetiva de subordinación en el contexto de la dominación.

Paralelamente al dominio de la política de élite, a lo largo de [la historia...] existió otra esfera de la política, en la que los actores principales no fueron los grupos dominantes de la sociedad [...], o las autoridades [...], sino las clases subalternas y los grupos constituidos por las masas trabajadoras y los estratos intermedios en las aldeas y el

campo —esto es, el pueblo—. Ésta era una esfera autónoma, puesto que no se originaba en la política de élite, ni su existencia dependía de ella (Guha, p. 28).

Este sector marginado sufre una estigmatización que le impide su crecimiento. Algunos autores lo denominan como “techos de cristal” (Marilyn Loden) o “falta de herencia” o “desheredados” (Bourdieu); en cualquier caso, implica una barrera invisible contra la que chocan las personas cuando intentan progresar en su carrera profesional. Son barreras invisibles porque no existen normas, leyes o códigos específicos que se impongan a estas comunidades para limitarlas profesionalmente, sino que se trata de normas no escritas, muchas veces (por no decir siempre), derivadas de estereotipos y construcciones socioculturales que atribuyen ciertas características y roles a las personas y las colocan en desventaja frente a los sectores hegemónicos privilegiados.

El reconocimiento de la subalternidad a la que pertenece el sujeto es una reflexión crítica básica que implica un autoanálisis según el cual el



sujeto reconoce a los suyos, para después voltear la mirada crítica fuera de su comunidad y observar las relaciones de subordinación, de control y de castigo (Foucault) que los sectores hegemónicos generan hacia ellos por medio de estereotipos o prejuicios. “Los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en ‘seres para otro’. Su solución, pues, no está en el hecho de ‘integrarse’ de ‘incorporarse’ a esta estructura que los opprime, sino transformarla para que puedan convertirse en ‘seres para sí’” (Freire, 2005, p. 82).

Ahora bien, frente a este panorama, se podría pensar que la toma de conciencia parte de las subalternidades, que por las dinámicas de opresión se mantenían marginadas del sistema, pero no es así. La toma de conciencia también implica que los opresores se percaten del sistema de privilegios sobre el que se apoyan para sobresalir. Este acto de reconocimiento no puede ser violento, porque originaría tensiones y resistencias; debe surgir de la solidaridad, de una pedagogía centrada en el amor y el compromiso. Una vez más, el tiempo y el ocio contemplativo juegan un papel básico para el desarrollo de esa conciencia.

El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor hacia aquellos; cuando, para él, los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y devienen hombres concretos, despojados y en una situación de injusticia: despojados de su palabra, y por esto comprados en su trabajo, lo que significa la venta de la persona misma. Sólo en la plenitud de este acto de amar, en su dar vida, en su praxis, se constituye la solidaridad verdadera (Freire, 1970, p. 41).

Así pues, “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (*Ibid.*, p. 70). Esta comunión parte de un reconocimiento individual, pero se extiende hacia el reconocimien-

to de la extrañeza de los otros y llega hasta el encuentro con los sectores hegemónicos que operan las dinámicas de poder y control en este sistema de consumo. Transformar nuestras realidades no puede entenderse como un acto institucional o una dádiva del sector hegemónico, pues

Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tanto sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización (*Ibid.*, p. 102).

Ernesto Cardenal describía, en uno de sus primeros *Salmos*, la conciencia crítica que debía crearse en los sujetos que buscaban la transformación de su mundo:

Bienaventurado el hombre que no sigue las
[consignas del Partido
ni asiste a sus mítinges
ni se sienta en la mesa con los gangsters
ni con los Generales en el Consejo de Guerra
Bienaventurado el hombre que no espía a su
[hermano
ni delata a su compañero de colegio
Bienaventurado el hombre que no lee los
[anuncios comerciales
ni escucha sus radios
ni cree en sus eslógans.

Será como un árbol plantado junto a una
fuente.

Recomendamos que ésta sea la tercera reflexión de los maestros para compartir en los CTE o en sus academias escolares; un tercer análisis que dé cuenta del reconocimiento de las dinámicas de poder y control que se ejercen en sus comunidades. Como guía para ayudarse, proponemos más adelante, un ejercicio de diagnóstico cualitativo.



Estas preguntas fueron diseñadas bajo cuatro variables básicas para desarrollar un pensamiento de ruptura que permita la toma de conciencia crítica. Las cuatro variables son: 1) identidad de clase, es decir, la definición que los sujetos hacen de sí mismos como miembros de una clase que ocupan, junto a otros miembros de esa clase, un rol distintivo en las relaciones productivas; 2) oposición de clase, es decir, la percepción que los miembros de la clase trabajadora tienen del capitalismo y sus agentes en tanto oponentes a sus intereses de clase; 3) totalidad de clase o el reconocimiento de que los dos elementos definidos previamente concretan tanto la situación de uno mismo en la sociedad como la situación de la sociedad en general; y 4) la concepción de una sociedad alternativa que se puede conseguir a partir de la lucha contra los oponentes de clase. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Reconoces la diferencia entre subalternidades y hegemónías, entre dominados y dominantes, entre oprimidos y opresores?
2. ¿Reconoces la subalternidad a la que pertenece (campesinos, obreros, profesores, mujeres, indí-

genas, migrantes, etcétera) y sus particularidades (mujer campesina mazahua, profesora indígena totonaca, etcétera)?

3. ¿Reconoces el sector hegemónico, su discurso dominante y las prácticas opresoras que ejercen violencia sobre los tuyos en su subalternidad?
4. ¿Identificas los mecanismos de violencia que se ejercen sobre las demás subalternidades de la comunidad?
5. ¿Identificas que los privilegios de las personas son una condición heredada por aspectos económicos, culturales o políticos y no el resultado de un sistema meritocrático que premia el esfuerzo?
6. ¿Reconoces que las dificultades, las privaciones económicas, culturales o políticas son consecuencia de la clase social y la subalternidad a la que se pertenece?
7. ¿Reconoces que es posible una sociedad alternativa y que ésta puede conseguirse a partir de la lucha contra los oponentes de clase?
8. ¿Identificas que, para una sociedad alternativa, la honestidad es un valor central, en donde la difusión de noticias falsas o campañas de odio y desprecio atentan contra la libertad comunitaria?

Diagnóstico cualitativo de necesidades en materia de pensamiento crítico

Sin lugar a duda, la toma de conciencia crítica es un quehacer que implica la formación a lo largo de la vida de los sujetos, y tal vez la herramienta más eficaz para lograrla es la lectura. Estudiar textos clásicos como: *Discurso del método* (Descartes, 1637); *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (Rousseau, 1775); *El contrato social* (Rousseau, 1762); *Emilio* (Rousseau, 1762); *El capital* (Marx, 1867); *¿Qué hacer?* (Lenin, 1902); *Ariel* (Rodo, 1909); *Cuadernos de la cárcel* (Gramsci, 1929-1935); *El hombre unidimensional* (Marcuse, 1964); *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1968); *Las venas abiertas de América Latina* (Galeano, 1971); *Calibán* (Fernández, 1971); *Vigilar y castigar* (Foucault, 1975); *Historia y conciencia de clase* (Lukács, 1985); *Los herederos* (Bourdieu, 2003); *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (De Sousa Santos, 2010a), entre otros, permiten reflexionar sobre la diversidad y los mecanismos que propiciarían relaciones comunitarias alternativas donde las dinámicas de opresión se detengan.

Sin el afán de cerrar el diálogo o generar un instrumento para medir el grado de conciencia social como si nuestra relación con los otros y los medios donde nos desenvolvemos fueran idénticos y se dieran bajo las mismas condiciones de privilegios u opresiones, se comparten las siguientes preguntas, las cuales pueden servir para realizar un diagnóstico que permita conocer las condiciones del pensamiento crítico con sus estudiantes y la comunidad.

Para realizar el siguiente diagnóstico, se sugiere una primera lectura de las preguntas en colegiado,

las cuales consideran una ponderación numérica que no tiene como fin estandarizar el diagnóstico, sino identificar las condiciones de sus contextos educativos.

Analice y seleccione las preguntas que describan mejor su contexto y situaciones socio-pedagógicas. Las preguntas están divididas en tres categorías: las primeras 20 son para identificar las condiciones colectivas y sociales de los estudiantes, las otras 20 son para trabajar de forma individual con estudiantes que requieran una atención específica y las últimas 20 son para que los docentes indaguen sobre temas relativos a la pedagogía critica, su praxis y las lógicas de dominación implícitas en el currículo oculto. Esto les permitirá detonar una reflexión e iniciar el diálogo con respecto a la importancia de los vínculos sociales, las necesidades de su comunidad y construir otras alternativas educativas.

La intención del diagnóstico es que el docente elija las preguntas que considere más pertinentes. Para responderlas puede hacer entrevistas, cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo o actividades lúdicas (como dibujos de familia, casa y comunidad) en donde utilice las preguntas y sus puntajes como criterio de apreciación. La suma de estos últimos es sólo un acercamiento para reconocer las condiciones sobre las cuales un pensamiento crítico pueda o no prosperar (100 puntos es una buena referencia, pero si el resultado es mayor, significa que hay múltiples dificultades para generar conciencia crítica).

Una vez obtenidos los puntajes, así como la información sobre sus estudiantes y sus contextos socio-culturales, puede integrarla en su codiseño y usarla como base para el desarrollo de actividades pedagógicas en los diferentes escenarios. Es importante señalar que un nuevo modelo educativo requiere nuevas praxis pedagógicas cuya base sean ideas diferentes, dado que la innovación en los materiales es superflua si ésta no viene acompañada de un pensamiento revolucionario.

Preguntas para trabajar con los estudiantes en colectivo

| | | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo |
|---|--|-------|------------|---------|----------|
| 1 | ¿Pueden describir su casa y enunciar si en ella tiene lo necesario para vivir sanos y protegidos? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | ¿Reconocen sus vivencias más significativas? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | ¿Saben quiénes pueden estar en la escuela y qué es lo que hacen? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | ¿Se plantean para qué sirven o por qué se deben cumplir los acuerdos de convivencia? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | ¿Reconocen que los árboles, animales, frutas, plantas, flores, son seres vivos? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | ¿Se desplazan dentro de su casa o escuela con seguridad y puede indicar a otros algunos trayectos dentro de ellas? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | ¿Regulan su conducta para estar con los demás y respeta las formas de convivencia? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | ¿Pueden reconocer que las personas necesitamos cuidarnos mutuamente? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | ¿Conocen los lugares típicos de la colonia, barrio o la localidad (tiendas, parques, mercado, iglesias, etcétera)? | 4 | 3 | 2 | 1 |



| | | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo |
|----|--|-------|------------|---------|----------|
| 10 | ¿Reconocen que necesitamos el agua para vivir y que debemos cuidarla? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | ¿Identifican la importancia de las vestimentas típicas de su comunidad o de algún pueblo originario? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | ¿Identifican semejanzas y diferencias de los cuerpos de niños y niñas? | 4 | 3 | 2 | 1 |

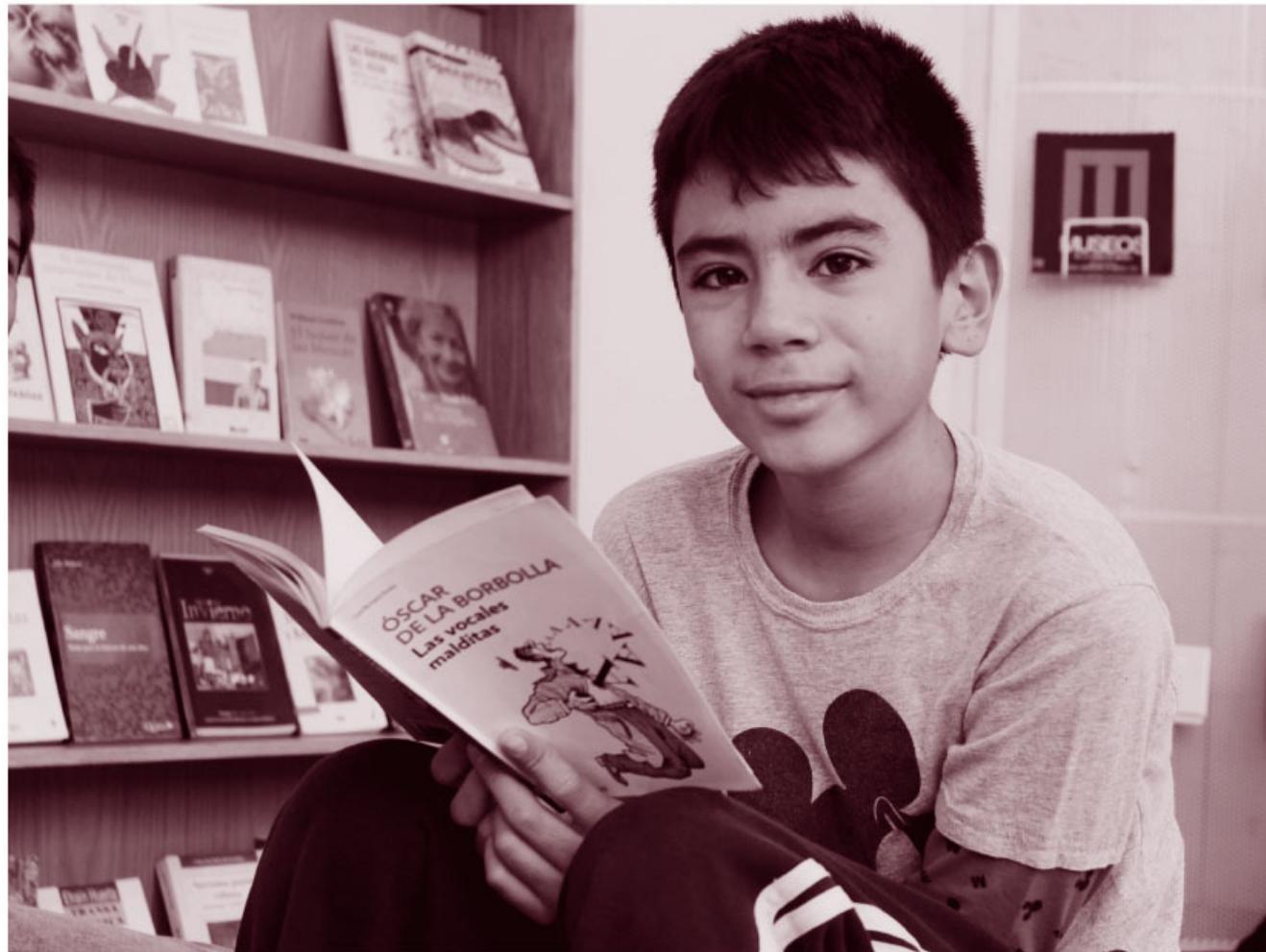
| | | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo |
|----|--|-------|------------|---------|----------|
| 13 | ¿Tienen una idea del tiempo real en cuanto a la sucesión de los días, semanas o meses? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | ¿Saben a qué se dedican sus familiares más cercanos? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15 | ¿Conocen los servicios de su comunidad y sabe cómo recurrir a ellos en caso de ser necesario? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16 | ¿Identifican a las personas conocidas de los extraños? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | ¿Pueden ponerse de acuerdo con hermanos o compañeros para cambiar roles ante nuevas actividades? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | ¿Respetan los acuerdos en las tareas colectivas? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19 | ¿Comparten con sus iguales o con adultos aquello que les agrada o interesa? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | ¿Reconocen su pertenencia a un grupo (familia, amigos, escuela, comunidad)? | 4 | 3 | 2 | 1 |

Preguntas para trabajar de manera individual con los estudiantes que así lo requieran

| | | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo |
|---|---|-------|------------|---------|----------|
| 1 | ¿Con qué frecuencia siente que sintoniza o encaja con las personas de su entorno? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | ¿Con qué frecuencia siente que necesita compañía? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | ¿Con qué frecuencia siente que no tiene a nadie a quien recurrir? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | ¿Con qué frecuencia se siente solo? | 1 | 2 | 3 | 4 |



| | | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo |
|---|--|-------|------------|---------|----------|
| 5 | ¿Con qué frecuencia siente que forma parte de un grupo de amigos? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | ¿Con qué frecuencia siente que tiene muchas cosas en común con las personas de su entorno? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | ¿Con qué frecuencia siente que ya no tiene confianza en nadie? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | ¿Con qué frecuencia siente que a los demás no les interesan sus ideas y aficiones? | 1 | 2 | 3 | 4 |



| | | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo |
|----|---|-------|------------|---------|----------|
| 9 | ¿Con qué frecuencia se siente abierto y comunicativo? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | ¿Con qué frecuencia siente afinidad con otras personas? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | ¿Con qué frecuencia se siente excluido? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | ¿Con qué frecuencia siente que sus relaciones con los demás carecen de sentido? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | ¿Con qué frecuencia siente que nadie le conoce bien? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | ¿Con qué frecuencia se siente aislado con respecto a los demás? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | ¿Con qué frecuencia siente que puede encontrar compañía cuando le apetezca? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16 | ¿Con qué frecuencia siente que hay personas que le comprenden de verdad? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | ¿Con qué frecuencia siente timidez? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | ¿Con qué frecuencia siente que las personas que le rodean no están a su lado? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | ¿Con qué frecuencia siente que hay personas con las que puede hablar? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | ¿Con qué frecuencia siente que hay personas a las que puede recurrir? | 4 | 3 | 2 | 1 |

Preguntas para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y dialogar entre los docentes

| | | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo |
|---|---|-------|------------|---------|----------|
| 1 | ¿Reconoce la diferencia entre subalternidades y hegemonías, entre dominados y dominantes, entre oprimido y opresores? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | ¿Reconoce la subalternidad a la que pertenece (campesinos, obreros, profesores, mujeres, indígenas, migrantes, etcétera) y sus particularidades (mujer campesina mazahua, profesora indígena totonaca, etcétera)? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | ¿Identifica los prejuicios que las clases dominantes, hegemónicas, opresoras establecen sobre su subalternidad? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | ¿Reconoce las subalternidades a la que pertenecen otros sujetos de su comunidad? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | ¿Identifica los prejuicios que las clases dominantes, hegemónicas, opresoras, establecen sobre otras subalternidades? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | ¿Desconoce el sector hegemónico, su discurso dominante y las prácticas opresoras que ejercen violencia sobre su subalternidad? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | ¿Desconoce los mecanismos de violencia que se ejercen sobre las demás subalternidades de la comunidad? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | ¿Desconoce cómo los medios de comunicación legitiman al sector hegemónico, su discurso dominante, las prácticas opresoras que ejercen violencia sobre los integrantes de la subalternidad a la que se pertenece y sobre otras subalternidades reconocibles? | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo |
|----|--|-------|------------|---------|----------|
| 9 | ¿Desconoce las estrategias que utilizan las instituciones públicas y privadas para ejercer control y poder sobre la población? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | ¿Desconoce las políticas públicas y privadas que aplica el sector dominante para que las diferentes subalternidades no puedan relacionarse y colaborar para romper con los prejuicios que les impiden tener algún crecimiento económico, educativo o cultural? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | ¿Identifica que los privilegios de las personas son una condición heredada por aspectos económicos, culturales o políticos y no el resultado de un sistema meritocrático que premia el esfuerzo? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | ¿Reconoce que las dificultades, las privaciones económicas, culturales o políticas son consecuencia de la clase social y la subalternidad a la que se pertenece? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13 | ¿Identifica que el éxito (medido como movilidad social, estabilidad económica, servicios educativos y culturales) se alcanza con la voluntad, con una actitud positiva o con la perseverancia de las personas? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | ¿Desconoce que, bajo un modelo neoliberal, sólo son promesas populistas, proselitistas, las ideas de democracia, movilidad social, estabilidad económica, servicios educativos y culturales equitativos? | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo |
|----|--|-------|------------|---------|----------|
| 15 | ¿Asegura que las instituciones neoliberales poseen mecanismos para garantizar una democracia, movilidad social en la población, estabilidad económica, servicios educativos y culturales equitativos? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | ¿Reconoce que es posible una sociedad alternativa y que ésta se puede conseguir a partir de la lucha contra los oponentes de clase? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | ¿Identifica que, para una sociedad alternativa, la honestidad es un valor central, por lo que la difusión de noticias falsas o campañas de odio y desprecio atentan contra la libertad comunitaria? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | ¿Reconoce que, en la actualidad, es difícil distinguir a los sectores hegemónicos que oprimen a las personas porque se esconden detrás de organizaciones transnacionales, instituciones públicas y privadas, organizaciones civiles y demás mecanismos que camuflan a los sujetos? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19 | ¿Desconoce cómo la mayor parte de aquellas organizaciones transnacionales, instituciones públicas y privadas, así como organizaciones civiles con intenciones opresoras, realizan acciones filantrópicas que pueden definirse como filantrocapitalismo? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | ¿Desconoce cómo los medios de comunicación y las políticas públicas y privadas, generan campañas para convencer a las personas de que viven en libertad y que son sus ambiciones patrimoniales y el sueño de éxito lo que los obliga a autoesclavizarnos en las nuevas dinámicas laborales de explotación? | 1 | 2 | 3 | 4 |

Ecología de saberes en el territorio escolar

La escuela no puede ser un espacio neutro y si bien cumple con la importante función de transmitir conocimiento, también es el gran territorio para el debate civilizatorio que tiene como fin la construcción de una democracia intercultural. Es así que se entiende la NEM como un territorio donde se legitima y valora la acción dialogal; donde los estudiantes, maestros y familiares que acompañan los procesos educativos de los infantes debaten sobre aquello que los hace comunes, pero también reconocen las diferencias que los separan.

Estos intercambios de ideas entre iguales evidencian si lo que une a aquella comunidad en particular es su condición racial, de género, su clase económica, cultural, etcétera. Por ejemplo, habrá territorios o escenarios escolares en donde los estudiantes, maestros y familiares asuman, después de debatirlo, que lo común en ellos es su color de piel, o la precariedad laboral y económica de sus familias. Habrá otros espacios, en especial en zonas urbanas, donde la diversidad cultural sea amplia y las dinámicas laborales, los problemas de salud y de seguridad, etcétera, alejan tanto a los sujetos que sólo el territorio es lo que los hace comunes, ya que no se logró desarrollar una conciencia de la otredad ni un sentimiento de solidaridad, y pareciera que lo único que mantiene en pie a esas comunidades es una frágil tolerancia. Imagenen aquellas unidades habitacionales en donde no se desarrolla un sentimiento de pertenencia cultural, lo cual provoca que los vecinos desconozcan las necesidades o características de los otros con los que se cruzan en su camino todos los días, ya sea en los pasillos o en las interminables escaleras que los rodean.

Esta acción de debate no se centra en distinguir solamente lo común de los miembros de un territorio escolar, sino en señalar las diferencias que los separan y la manera cómo se pueden ge-

nerar estrategias para disminuir esas brechas. Se necesita de un pensamiento de ruptura generador de una filosofía centrada en la praxis que resuelva problemas reales de los sujetos; problemas que tienen que ver con su situación. Por lo tanto, los debates propuestos en este modelo educativo y entendidos como el desarrollo de un pensamiento crítico, deben evidenciar la cultura de consumo que nos rodea, en donde se fomenta que los individuos abandonen sus saberes, aquello que los hace comunes con su entorno, el respeto y la solidaridad con los otros, con los diferentes; todo con la intención de convertirse en sujetos flexibles, en sujetos sin patria, en un capital humano sin pueblo, que consume su vida sobre dos grandes pasiones: el querer y el poder. La primera de ellas, la necesidad de quererlo todo, abraza a los sujetos y los hunde en una vorágine de consumo que nunca se sacia. La segunda, la ambición de poder, los frustra y los destruye en un ambiente de competencia inhumano.

La NEM, al fomentar esta acción de debate, busca formar a los participantes para una cultura de convivencia y encuentro capaz de sustentar altos niveles de incertidumbre y de riesgo. Tomar en cuenta todo lo que nos hace comunes, así como nuestras diferencias, en cada uno de los territorios escolares implica formar estudiantes con habilidades para enfrentar escenarios complejos, crisis sociales profundas y proyectos que buscan transformar las realidades de los participantes, pero que, probablemente, no alcanzan a satisfacer la expectativa de la comunidad, evidenciando que las crisis sociales son muy complejas. Los maestros, los padres, los tutores, las autoridades educativas y todos quienes poseen un poder intelectual, cultural o económico deben prepararse para la pérdida del control en estas dinámicas de debates propuestas por la NEM, ya que el debate



debe estar en la sociedad en su conjunto. Desde un plano de equidad y horizontalidad, ningún sujeto, sin importar el estatus del cual provenga ni su capital político, cultural o intelectual, sin distinguir entre su color de piel, su lugar de origen o su género, deberá monopolizar el discurso o poseer la última instancia de saber.

Estos debates deben crear un nuevo tipo de inconformismo y de rebeldía, que fluya entre la identidad de donde vienen las raíces y la desidentificación de la que surgen las presiones que solicitan abandonar los lazos culturales.

En resumen, la acción de debate que favorece la NEM está orientada a la creación de un nuevo sentido común intercultural, lo que implica otras mentalidades y subjetividades. Sólo mediante un debate legítimo que descubra la situación real del territorio escolar se puede aspirar a un proceso educativo democrático, pero debe entenderse una cuestión más: la ecología de saberes.

El fundamento de la ecología de saberes es que no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular. Aprender ciertas formas de conocimiento puede suponer olvidar otras y, en última instancia, volverse ignorante de ellas. En otras palabras, en la ecología de saberes, la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida; puede ser el punto de llegada. Por ello, en cada fase de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que se está aprendiendo es valioso, o si debería ser olvidado o no aprendido. La ignorancia es solamente una forma descalificada de ser y hacer cuando lo que se ha aprendido es más valioso que lo que se está olvidando. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el propio. Ésta es la idea de la prudencia que subyace en la ecología de saberes. La ecología de saberes comienza cuando se asume que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento y, por ello, de ignorancia. Epistemológicamente, la moderna

sociedad capitalista se caracteriza por el hecho de favorecer prácticas en las que predomina el conocimiento científico. Este estatus privilegiado, concedido a las prácticas científicas, significa que las intervenciones en la realidad humana y natural que ellas pueden ofrecer, también se ven favorecidas. Cualquier crisis o catástrofe resultante de esas prácticas es socialmente aceptable y vista como un inevitable coste social que puede ser superado mediante nuevas prácticas científicas. Ya que el conocimiento científico no está socialmente distribuido de manera proporcionada, las intervenciones en el mundo real al que favorece tienden a ser aquellas que atienden a los grupos sociales con acceso al conocimiento científico. La injusticia social se basa en la injusticia del acceso al conocimiento. Sin embargo, la lucha por esta justicia no tendrá éxito si se sustenta únicamente en la idea de una distribución más equilibrada

del conocimiento científico. Aparte del hecho de que esta forma de distribución es imposible en las condiciones del capitalismo global, este conocimiento tiene límites intrínsecos en relación con los tipos de intervención en el mundo real que se pueden alcanzar. Estos límites son el resultado de la ignorancia científica y de una incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento e interconectar con ellas en función de la igualdad. En la ecología de saberes, forjar credibilidad para el conocimiento no científico no supone desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su utilización contrahegemónica. Consiste, por una parte, en explorar prácticas científicas alternativas que se han hecho visibles a través de las epistemologías plurales de las prácticas científicas y, por otra, en promover la interdependencia entre los conocimientos científicos y no científicos (De Sousa Santos, 2010b, pp. 58-61).



Para la NEM, esta ecología de saberes surge en el diálogo horizontal de los sujetos, pero enfrenta fuertes obstáculos monoculturales. Entiéndase *monocultural* de la siguiente manera: en un afán globalizante, productivista y riguroso, el ciudadano global abandona su cultura en favor de una cultura transnacional única, estable y neutra. Del mismo modo, los conocimientos y los saberes de las personas son silenciados o magnificados según la condición cultural, económica, de género y de raza de los sujetos, generando hegemonías en los saberes; ello también forma parte de las dinámicas monoculturales. Un ejemplo de ambas pueden ser las tradiciones y las cosmogonías de los pueblos originarios, así como sus saberes locales vinculados con el clima, la siembra o su relación con la naturaleza. En las prácticas monoculturales, los sujetos de los pueblos originarios deben abandonar su identidad para incorporarse a la comunidad global y ésta última ubica los saberes de estos pueblos de manera subordinada a los saberes que la monocultura ha legitimado. Con base en esta dinámica monocultural, se van definiendo las reglas para empoderar o silenciar a las personas. Los prejuicios que hoy se colocan

como verdades absolutas obligan a enfrentar una nueva epistemología en los salones de educación básica que no subordine los saberes de los participantes bajo lógicas globales sin antes debatir la implicación de aquella subordinación o silencio. Así, resulta relevante describir las lógicas principales en el funcionamiento de esta monocultura.

La monocultura del saber

El primer obstáculo que afecta al territorio escolar y que forma un gran prejuicio en múltiples ámbitos es la monocultura del saber y del rigor científico. Este mecanismo es el modo más poderoso que tiene el sistema hegemónico para generar ausencia y olvido. Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidades estéticas. Se asume que la última instancia de verdad la tienen ciertos procesos rigurosos, monológicos (Bajtín, 1986), que silencian cualquier otro tipo de discurso marginal o alternativo, que por el hecho de serlo se convierte en un saber falso o mentiroso. Así, la verdad recae sólo en los discursos monológicos de saber que justifican su origen bajo ciertos patrones autoimpuestos que aseguran el rigor de su proceso. Es decir, todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. Por ejemplo, el caso de un migrante mexicano en Estados Unidos, un ciudadano que ha dejado su patria y que acepta abandonar su cultura porque en su lugar de origen no se poseen las condiciones laborales que garanticen su bienestar. Este sujeto se encuentra en una situación subalterna frente a otros ciudadanos y bajo esa circunstancia, todos sus saberes son inferiores y deberían olvidarse porque frente al gran avance industrial y económico nada de lo que él conoce es importante conservar. Para algunos esto puede sonar lógico, sin importarles que, por ejemplo, el equilibrio medioambiental de sus comunidades originarias

es una envidia para cualquiera de las ciudades urbanizadas de Estados Unidos o que los problemas de salud mental, drogadicción, violencia y promiscuidad que deterioran aquellas mismas capitales industrializadas globales son inimaginables en las comunidades de origen de los migrantes. A pesar de estas evidencias y de todos esos saberes locales que han logrado aquellos equilibrios éticos y medioambientales, frente al monoculturalismo global, todos esos saberes locales, originarios, de los migrantes deben olvidarse porque no son conocimientos formados bajo dinámicas económico-capitalistas que garanticen el crecimiento sostenido de la comunidad. Además, no fue un hombre blanco, heterosexual, en una comunidad occidental estadounidense quien los definió y, por ello, el compatriota migrante tiene que silenciarse y aceptar aquel epistemicidio como algo normal; esa monocultura es una de las principales estrategias de colonialismo.

[...] la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico, tiene que ser cuestionada por la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan creíblemente en contextos y prácticas sociales declarados no existentes por la razón metonímica. Esa credibilidad contextual debe ser considerada suficiente para que el saber en cuestión tenga legitimidad a la hora de participar en debates epistemológicos con otros saberes, sobre todo, con el saber científico. La idea central de la sociología de las ausencias en este campo es que no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular (De Sousa Santos, 2010b, p. 37).

De tal manera, una de las primeras luchas que deben enfrentar los maestros, como agentes culturales comprometidos, en la NEM es debatir la monocultura del saber. Las inercias del sistema administrativo, de la cultura, de los medios de comunicación, la política y de su misma formación académica impulsan a los maestros a propiciar un ambiente en donde sólo existe una verdad:

la verdad planteada en el Plan de Estudio, la cual representa la síntesis del desarrollo científico universal, pero el debate que debe propiciar el maestro implica exponer el origen de esos contenidos, su implicación con el medio ambiente que les rodea, la transformación necesaria de las crisis sociales locales, la ausencia de otros contenidos y lo más importante, el despojo de esos saberes marginados junto al silencio de los sujetos que los crearon.

La monocultura del tiempo lineal

La lógica de la monocultura del tiempo lineal se fundamenta en la idea de que la Historia tiene un solo sentido, una dirección única y un final por todos conocido y aceptado. Esta Historia, con mayúscula, fue filtrando algunos elementos como extraordinarios que sirvieron como base para un sector político en la consolidación y legitimación de su poder. Mientras, de manera marginada, silenciada, una intrahistoria (Unamuno) se desarrolla en el día a día de las personas sin dejar huella. Ese sentido y esa dirección han sido formulados de diversas formas en los últimos doscientos años: progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización.

Común a todas estas formulaciones es la idea de que el tiempo es lineal y al frente del tiempo están los países centrales del sistema mundial y, junto a ellos, los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que en ellos dominan. Esta lógica produce no-existencia declarando atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico con relación a lo que es declarado avanzado (De Sousa Santos, 2010b, p. 38).

Así pues, una gran parte de los sucesos desarrollados en nuestro interculturalismo nacional están destinados al silencio o la ausencia. Este estatus de marginación debe ser debatido dentro de



la ecología de saberes desarrollada en el territorio escolar. De este diálogo horizontal deben surgir las voces de todos los silenciados para formar parte de una sinfonía mundial. En la medida que la monocultura temporal desaparezca, aparecerán otras líneas paralelas que den cuenta de historias marginales, ausentes y silenciadas. Los estudiantes y todos los que rodean el proceso educativo entenderán, después del debate, que forman parte de un todo dinámico que no es lineal y que ninguna de esas temporalidades debe subordinar o silenciar a los otros. Todos estamos obligados a reconocer y participar de una historia viva que abrace de manera solidaria y democrática a la comunidad.

La monocultura de las diferencias

Una de las lógicas que se desarrolla en la sociedad y en el territorio escolar tiene que ver con la segregación, la cual consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. La clasificación racial y la clasificación

sexual son las manifestaciones más señaladas de esta lógica, pero no las únicas. También la clasificación económica o cultural forma parte de las lógicas para validar la ausencia de los sujetos. Una de las estrategias diseñadas para simular un ejercicio de conciencia crítica de los participantes implicaba que se dialogara sobre algunas diferencias que en su momento las políticas nacionales o internacionales querían visibilizar. Esta manipulación del debate generó apatía en los sujetos porque no se permitía reflexionar sobre lo común y las diferencias en sus comunidades particulares, sino que se enfocaba en escenarios hipotéticos que podían o no engarzar en algunas cuestiones reales de la vida cotidiana. La propuesta de esta NEM, en sus planteamientos del pensamiento crítico, parte del análisis profundo de lo común y lo diferente con la intención de generar proyectos que resuelvan las brechas que separan a los individuos y ello sólo puede realizarse mediante un análisis del momento histórico que vive cada sujeto. “De acuerdo con esta lógica, la no-existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable, en tanto que natural. Quien es inferior lo es porque es insuperablemente inferior y, por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble frente a quien es superior” (De Sousa Santos, 2010b, pp. 38-39). Bajo esta dinámica, preocupan ciertas prácticas que hoy se desarrollan en las escuelas. Con juegos inocentes y frases que aparentan ser amigables, se estigmatiza a miembros de la comunidad escolar. Con el tiempo, las esca-

las de lo normal y de las diferencias se convierten en pautas de clasificación que permiten la imposición de ciertos saberes y la ausencia de otros. De tal manera, la NEM insiste en la necesidad de un debate real en donde se evidencien estas prácticas y los proyectos que se desarrollos a lo largo del ciclo escolar funcionen como contrapeso a aquellas dinámicas de segregación.

La monocultura de la escala dominante

Una lógica más que se impone en la producción de inexistencia, de ausencias y de segregación, es la lógica de la escala dominante. En este sentido, la escala adoptada como primordial, como hegemónica, determina la irrelevancia de todas las demás posibles. En el plano escolar, tenemos ciertas dualidades que por décadas los grupos hegemónicos trataron de imponer: educación pública-educación privada, educación rural-educación urbana, educación especial-educación general, etcétera. Sin embargo, esto va más allá del ámbito económico local:

En la modernidad occidental, la escala dominante aparece bajo dos formas principales: lo universal y lo global. El universalismo es la escala de las entidades o realidades que se refuerzan independientemente de contextos específicos [...]. La globalización es la escala que en los últimos veinte años adquirió una importancia sin precedentes en los más diversos campos sociales. Se trata de la escala que privilegia las entidades o realidades que extienden su ámbito por todo el globo y que, al hacerlo, adquieren la prerrogativa de designar entidades o realidades rivales como locales. En el ámbito de esta lógica, la no-existencia es producida bajo la forma de lo particular y lo local. Las entidades o realidades definidas como particulares o locales están aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global (De Sousa Santos, 2010b, p. 39).



Entendido de esta manera, los saberes que provienen de aquel marco global tienen mayor peso que los saberes locales por el supuesto estatus que los reviste. Es importante que el maestro, como agente cultural, asuma una postura activa e intervenga en los debates exponiendo esta situación de poder. Los sujetos de cada comunidad deben distinguir que sus espacios particulares o locales son violentados por dinámicas que buscan ignorar sus saberes, su historia, sus costumbres. Para lograrlo, se argumenta que no hay rigor en aquellos saberes, que no son importantes frente a otros, que no son coherentes con la línea de tiempo, que son diferentes y que por tal motivo se guardarán y marginarán del gran diálogo en donde deberíamos participar todos de manera horizontal; sin estigmas y con un fuerte sentimiento de solidaridad.

La monocultura del positivismo

Este es, tal vez, el campo más controvertido de las lógicas monoculturales y de las ausencias que provocan, porque cuestiona el paradigma del desarrollo y del crecimiento económico infinito y la lógica de la primacía de los objetivos de acumulación sobre los objetivos de distribución que sustentan el capitalismo global. Por décadas, los medios de comunicación, las políticas públicas alineadas a las dinámicas del mercado y la misma educación, destacaron la importancia del tiempo en relación con el dinero, el estudio y el éxito vinculados a expectativas patririmoniales. Hoy, después del deterioro medioambiental, de justicia, salud, seguridad, etcétera, los debates que se desarrollen en el aula deberían evidenciar





las crisis profundas de este sistema y recuperar los modelos alternativos de producción de las organizaciones económicas populares, las cooperativas obreras, las empresas autogestionadas, la economía solidaria, etcétera, que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o descalificó.

Estrategia de diálogo para fomentar la ecología de saberes en el aula

Con base en la reflexión anterior, resulta evidente esbozar algunas sugerencias para propiciar espacios de creación horizontal de conocimiento (Corona) en donde la acción del debate genere dinámicas que funcionen de contrapeso a las lógicas monoculturales del saber.

1. Para generar espacios de creación de conocimientos horizontales (Corona) se requiere una actitud dialógica (Bajtín, 1986) de los participantes.
2. El monólogo y el diálogo monológico son formas del discurso que distancian a los sujetos (Bajtín, 1986).
3. El razonamiento dialógico (Bajtín, 1986) implica que el sujeto es consciente de las voces e

identidades diferentes a la suya y está dispuesto a entrar en diálogo con ellas de manera horizontal sin asumir que él posee la última instancia de verdad o que su saber es hegemónico.

4. La acción de debate puede iniciar cuestionando los elementos comunes que poseen los sujetos que dialogan, en referencia con el género, la cultura, la economía, la educación, el territorio, etcétera.
5. La acción de debate puede continuar cuestionando los elementos que diferencian y separan a los sujetos de la comunidad con los mismos criterios del punto anterior.
6. La acción del debate termina evaluando, con base en el análisis de lo común y lo diferente, las crisis sociales de la comunidad y los proyectos que pueden resolver estas problemáticas (Corona).
7. Por último, la meta de esta estrategia es que el sujeto reconozca el momento histórico que está viviendo. Por lo tanto, se busca el desarrollo de una conciencia y pensamiento críticos. De este modo, la estrategia no es un camino recto, definido bajo prácticas hegemónicas del saber, sino que se adapta y modifica según el desarrollo de la misma, propiciando una ecología de saberes. *

Sobre la evaluación formativa y la calificación

El Plan de Estudio busca superar la confusión histórica que existe entre asignar un número, un valor o medir. Esta confusión ha generado que cuando se expresa que se ha realizado una evaluación, en realidad lo que se hizo es emitir un juicio, la mayoría de las veces en forma numérica, sin trabajar a plenitud el concepto *evaluación* y en particular, la potencialidad que la evaluación formativa ofrece para analizar, impulsar y mejorar los procesos vinculados con la formación y al aprendizaje. De ahí la necesidad de establecer una clara diferenciación entre ambos procesos.

Evaluación formativa

La evaluación formativa se encuentra estrechamente asociada a las actividades de aprendizaje que realizan NNA. Los aciertos o dificultades de aprendizaje que muestran al efectuar sus actividades necesitan que cada maestro interprete las razones que subyacen en las mismas (falta de antecedentes, complejidad de la tarea, ausencia de significación de lo solicitado).

La evaluación formativa no se puede formalizar, surge del trabajo escolar, requiere que NNA estén en disponibilidad de reflexionar sobre sus logros, sus pendientes de trabajo, las dificultades que enfrentan y, sobre todo, sus compromi-

sos personales y grupales para continuar trabajando.

Actividades de aprendizaje y evaluación formativa son acciones que se desarrollan de forma paralela.

Sobre la calificación

La calificación es una necesidad del sistema educativo, difícilmente refleja la complejidad de los procesos que subyacen en la formación y el aprendizaje de los estudiantes, pero necesita llevarse a cabo con criterios claros, asumidos por maestros y estudiantes. En este sentido, el maestro determinará para cada periodo de calificación las evidencias que tomará en cuenta para ello: trabajos escritos, elaboración de periódico mural, resolución de ejercicios, elaboración de alguna tarea en específico, resolución de un examen o cualquier otro tipo de evidencia, que puede concentrar a través de algunos de los instrumentos conocidos: portafolio, rúbrica, lista de cotejo. La calificación tiende a deformar el proceso educativo, en muchas ocasiones se convierte en la finalidad del trabajo escolar. Será necesario trabajar mucho para que ocupe el lugar que tiene en el sistema educativo, posibilitando que se trabajen con mayor profundidad los procesos que la evaluación en sentido pedagógico puede desarrollar. *



El diseño creativo

El programa analítico

Es una estrategia para la contextualización que los maestros, como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular, de su grupo escolar. En el entendido de que un cambio curricular cobra vida en las aulas, habrá de reconocerse que los maestros siempre han realizado adecuaciones a lo establecido en los programas oficiales para adaptarlo a las condiciones particulares del trabajo que hacen con sus estudiantes.

En esta tarea, se reconoce al maestro como un profesional de la enseñanza que ha desarrollado a lo largo de su formación y de su experiencia profesional saberes disciplinarios, pedagógicos, curriculares y experienciales, pero que dada la complejidad de la tarea como maestro, es un sujeto que nunca acaba de aprender, nunca acaba de idear una nueva situación didáctica porque sus estudiantes y contexto son dinámicos.

El programa analítico no es un formato que se llene con alguna receta, implica organizar de una manera específica varias de las acciones que ya se llevan a cabo en la escuela, incorporar nuevas o reorientar el sentido de otras para atender a las finalidades que el Plan de Estudio señala. Visto así, el programa analítico es un documento de trabajo sencillo que se elabora, analiza y evalúa, durante el ciclo escolar, en las sesiones del CTE, o en las academias para el caso de secundaria, además de los espacios de formación docente.

El programa analítico se configura en tres grandes planos, el primero refiere al ejercicio de lectura de la realidad educativa de la escuela como punto de partida para la toma de decisiones. El segundo plano explica los procesos de integración curricular y contextualización. Finalmente, el plano del codiseño de contenidos

que incorpora las especificidades locales (siempre bajo los principios de laicidad y científicidad que señala el artículo 3º constitucional). Todos los planos son complementarios y su finalidad es explicitar las rutas de actividades que tomará la escuela para la operación del plan y los programas de estudio.

Primer plano. Análisis del contexto socioeducativo de la escuela

Este plano del programa analítico se refiere a la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país-mundo que desarrolla el colectivo docente. Por *lectura de la realidad* se entiende el ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos, en términos de aprendizaje y en relación con el perfil de sus estudiantes; esto es, la reflexión fundamental sobre sus características, sus procesos de aprendizaje y sus dificultades. También los retos de sus maestros, así como la intersección con el papel de los padres de familia y del contexto social de la escuela, en las condiciones inmediatas o mediatas que afectan el contexto escolar, desde la perspectiva comunitaria hasta la de las necesidades de convivencia que tiene la humanidad entre sí y con el planeta.

Algunos puntos de abordaje sugeridos para este primer plano son los siguientes:

- a. Analizar las condiciones académicas, personales y familiares de los estudiantes y maestros, así como elementos del contexto internacional, nacional, estatal y local. Se pueden utilizar los datos que se recaban



al inicio del ciclo escolar, derivados de los distintos ejercicios de diagnóstico y evaluación que efectúa el personal docente en las escuelas.

b. Analizar el Plan de Estudio. ¿Qué implica alcanzar las finalidades de las fases-grados que están presentes en la escuela?, ¿cómo se relacionan estas finalidades con el perfil de egreso?, ¿qué implica para la escuela que la comunidad sea central?, ¿cómo impactan los ejes de articulación el trabajo entre fases-grados, para apuntalar los aprendizajes que se impulsan en la escuela? Estas son algunas preguntas que pueden guiar el proceso de problematización en torno al Plan de Estudio.

c. Analizar los programas sintéticos de estudio. ¿Cómo trabajarán los maestros involucrados en una misma fase?, ¿qué actividades de aprendizaje y evaluación serán compartidas, con qué finalidad?, ¿qué impacto tendrá en cada fase-grado el desarrollo de los contenidos de cada campo?, ¿cómo los ejes articuladores

del Plan de Estudio pueden integrar actividades conjuntas entre fases-grados?, ¿hay contenidos prioritarios de acuerdo con el perfil de los estudiantes?, ¿qué necesidades de formación docente se derivan del tratamiento de los contenidos, tanto en sus temas como en sus enfoques didácticos? Con estas y otras preguntas o ejes de análisis, el colectivo docente puede conocer los programas sintéticos de estudio a profundidad para establecer las estrategias de trabajo conjunto entre maestros a nivel fase, grado y escuela.

d. Analizar el contexto social en el que se ubica la escuela. ¿Qué situaciones afectan positiva o negativamente a la escuela en la consecución de sus propósitos?, ¿qué problemas o situaciones puede analizar o estudiar la escuela para comprender mejor su contexto?, ¿tales problemas o situaciones son pertinentes y susceptibles de ser abordadas en la escuela?, ¿con qué campos formativos y ejes articuladores del Plan de Estudio están relacionados?

Plano de contextualización

Este plano del programa analítico se refiere al tratamiento de los programas sintéticos para ponerlos en marcha en los distintos grados-fases. Retoma el plano de lectura de la realidad para trazar el horizonte de acción, esto es, los propósitos del ciclo escolar en cada grupo escolar, grado, fase y escuela. El siguiente insumo para la contextualización es identificar la estrategia o las estrategias nacionales a las que debe recurrir la escuela para el tratamiento de los contenidos de aprendizaje. Es el caso de las escuelas que cuentan con estudiantado indígena, migrante, circense y comunidades afromexicanas, entre otros, sin importar la modalidad del centro de trabajo, o de aquellas a las que asisten infancias con alguna discapacidad. En las estrategias se desarrollarán elementos concretos de acción en torno al manejo de las lenguas nacionales, tanto las lenguas indígenas como la Lengua de Señas Mexicana y el español.

Teniendo estos dos ejes claros, los propósitos y las estrategias nacionales de apoyo, se cuenta con el horizonte de trabajo para la contextualización:

- a. A partir de lo anterior, en el CTE y la academia de maestros se analiza el mapa general de contenidos de cada fase para establecer posibles articulaciones entre contenidos de campos formativos como grados y fases. La viabilidad de dicha articulación está en las posibilidades del trabajo colegiado docente, las características de los estudiantes y la trayectoria o relaciones entre contenidos que pueden ser o no secuenciados, pero mantienen una ligazón temática, complementaria, de contraste entre otros criterios similares, que permitan al personal docente identificar rutas de contenidos en el mapa general que está al inicio de cada programa como paso

importante para el diseño de sus actividades de aprendizaje.

- b. Con base en el análisis del contexto del plano anterior, se construyen y seleccionan las situaciones-problema que se tomarán como base para el trabajo didáctico: problemas del entorno inmediato o mediato (vivienda, agua, salud, respeto a la diferencia de géneros, racismo, clasismo, entre otros), nacionales (estupefacientes, violencia social, convivencia, construcción de la paz, etcétera) y globales (mercados, economía, calentamiento global, relaciones norte-sur, entre muchos más). Estas situaciones-problema se tomarán en cuenta dependiendo de la fase escolar y de las situaciones que permitan que el estudiante aborde de manera significativa problemas que puedan ser de su interés. En este punto los ejes articuladores del plan también pueden ayudar a definir tales situaciones-problema.
- c. Una vez delimitado el problema del entorno inmediato o mediato en donde se inscribe el plantel, el colegiado docente empezará a reflexionar y diseñar la manera de



abordarlo, ya sea por Proyectos, Enseñanza por problemas o Enseñanza globalizada, entre otro tipo de estrategias didácticas; buscando siempre una perspectiva de trabajo desde situaciones reales y sentidas por NNA. Es importante señalar que pueden existir varias situaciones-problema atendiéndose en las distintas fases, todo dependerá de la planeación colegiada del colectivo docente y de los contenidos a abordar en los programas.

d. Finalmente, se asentarán en el documento del programa las estrategias didácticas definidas para trabajar en los grados-fases y entre ellos, así como si se decide llevar a cabo estrategias de aprendizaje a nivel escuela que se rijan por las situaciones-problema. También cabe aclarar que no hay restricción sobre el número de situaciones-problema ni la disposición grado-fase-escuela. El fiel de la balanza es la lectura de la realidad en contrapeso con los procesos de desarrollo de aprendizaje señalados para cada grado, así como las finalidades de cada fase. Ambos elementos señalados en los programas sintéticos.

Plano de codiseño

Este plano del programa analítico refiere a la posible incorporación de contenidos que no estén contemplados en los programas sintéticos y que, dados los resultados de la lectura de la realidad (plano uno), sea necesario su abordaje. Los contenidos del codiseño no son necesariamente problemas para contextualizar en su articulación con los contenidos nacionales, sino que refieren necesidades específicas de las escuelas. Por ejemplo, en las escuelas donde la situación del covid-19 ha impedido que los estudiantes hayan aprendido todo lo necesario, la escuela podrá incluir contenidos importantes de recuperación académica y emocional para sus estudiantes, así como para los padres.

La cuestión del covid-19 puede ser un problema para contextualizar, pero recuérdese que adquirir el rasgo de problema porque se articuló con los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje de los programas sintéticos. Si el análisis apunta a la necesidad de incorporar contenidos específicos para mejorar los aprendizajes de NNA, podrán ser incorporados. Un siguiente ejemplo son las especificidades para el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana que deberán incorporarse como contenidos para el trabajo de la escuela, o al menos los grupos en donde son atendidos NNA sordos. No sobra un tercer ejemplo en donde los contenidos de codiseño a incorporarse, de acuerdo con lo que señala el programa de lenguajes, serán aquellos específicos de la variante lingüística de NNA indígenas que asistan a esa escuela.

Después de asentar las estrategias de contextualización (inciso d del plano anterior), se asentarán en el documento del programa los contenidos definidos para trabajar en los grados-fases y entre ellos, si es el caso. También, es importante incluir una justificación de su incorporación, así como una aproximación a los procesos de desarrollo de aprendizaje que se impulsarán.

El programa analítico puede y debe ser revisado cada tanto en las sesiones del CTE para hacer las reorientaciones, adaptaciones, adecuaciones y ajustes que la realidad le devuelva a la estrategia de contextualización, y es un instrumento base, junto con el plan y los programas de estudio, del trabajo docente.

Aunque el siguiente apartado ya no forma parte del programa analítico, es importante plantear el último plano del proceso de contextualización.

Plano didáctico

El personal docente, de acuerdo con las condiciones de su grupo escolar y si es el caso, en coordinación con otros docentes de su misma fase, realizará lo siguiente:

- a. Estructurará su planeación didáctica para llevarla a cabo en lapsos de tiempo no muy grandes y con ello, dar mejor seguimiento a los procesos de desarrollo de aprendizaje.
- b. Cuidará en su secuencia de actividades que la situación-problema se articule con los contenidos analizados y los de codiseño, atendiendo a la sucesión y gradualidad. Para lo cual deberá recordar el perfil de los estudiantes, con el fin de reforzar algunos contenidos (en especial de lectoescritura o matemáticas), lo que podrá realizar señalando el tiempo que destinará a ello y cómo lo piensa articular con el proyecto seleccionado.
- c. Establecerá las actividades que trabajará con sus estudiantes, con la finalidad de organizarlas de acuerdo con un grado de dificultad que les permita ir efectuando sus procesos de desarrollo de aprendizaje y atendiendo a la estrategia de proyecto, trabajo por problemas o lo que se haya decidido en el programa analítico.
- d. Anticipará la previsión de materiales (libros de texto, entrevistas con familiares,
- miembros de la comunidad, pequeños videos, etcétera) que le permitan cumplir con las tareas que el proyecto demande.
- e. Procurará que exista una realización de trabajo colaborativo entre sus estudiantes, con el fin de avanzar en la ruta de formar sujetos responsables que puedan convivir con quienes los rodean.
- f. Establecerá una forma para aplicar la evaluación formativa, siempre en un ambiente colaborativo y de autorreflexión, por parte del estudiante, de sus logros, dificultades y pendientes por desarrollar; al mismo tiempo pensará en algunos entregables que los estudiantes deberán ofrecer y que serán la base de su calificación. Sin confundir las actividades de evaluación formativa con los entregables para calificación. Éstos podrán ser tareas, presentación en plenaria del avance del proyecto, avance en sus cuadernos, dibujos, entrevistas, periódicos murales, entre otros; todo aquello que permita objetivar de alguna manera el aprendizaje de NNA. *



Los profesionales de la docencia: revalorización de los maestros

En los últimos 50 años ha predominado una política curricular instrumental, eficientista, centrada en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, con un tipo de evaluación estandarizada que ha ignorado tanto los procesos formativos como a los sujetos de la educación y los contextos particulares donde se efectúa el trabajo educativo de las escuelas (Coll).

Desde entonces, las políticas educativas han reducido el trabajo de los maestros a meros operadores de programas de estudios que instruyen

normativamente los objetivos de aprendizaje, las competencias o aprendizajes clave, los contenidos y las orientaciones didácticas, así como los criterios de evaluación y la bibliografía que debe seguir el magisterio de manera homogénea y obligatoria en todas las escuelas del país, sin considerar la diversidad formativa, cultural, étnica y de género o las características particulares del territorio en las que trabaja, incluyendo su condición social, económica, familiar, de salud y sus aspiraciones (PNAEC).



Con los años, se han agregado más actividades al trabajo docente en el aula. Ahora deben preocuparse por las reuniones del CTE, participar en la gestión de la escuela, la planeación y la evaluación, además de negociar con supervisores y directores; capacitarse, mantener su clase en orden y vigilar la disciplina en los recreos (PNAEC).

La actual división del trabajo docente y la forma de organizar la actividad pedagógica recomendada a los maestros se ha construido históricamente desde la ignorancia, el menospicio o, incluso, la represión de su condición de profesional de la educación. Ello ha provocado que la actualización y mejora de los programas de estudio para la formación inicial y continua de los maestros sea igualmente instrumental, porque se ha fomentado que sean “ayudantes para aprender” y su función se reduce a “instruir”, “informar”, “aconsejar” y “animar” (PNAEC).

El ejercicio y mejoramiento del trabajo docente se ha impuesto normativamente con base en los resultados del aprendizaje de los estudiantes como principal indicador, y el currículo de educación preescolar, primaria y secundaria como referente instrumental de la enseñanza. Ambos responden a intereses burocráticos que imponen la calidad educativa como finalidad del sistema educativo.

La tendencia ha sido que, en la mayoría de las escuelas de México, se establecieran conocimientos y valores que no surgieron de sus maestros, sino de especialistas, políticos y funcionarios ajenos a la realidad de los estudiantes y sus familias; mientras que los saberes y las experiencias de los docentes no se han considerado necesarios en la construcción de los programas de estudios, ni socialmente relevantes; se ha ignorado la autonomía que tienen para otorgar otros significados a los programas de estudio y reorganizar la enseñanza de acuerdo con sus saberes docentes (PNAEC).

En contra de una política curricular centrada en una filosofía instrumental y utilitarista del conocimiento, los maestros han sido los principales sujetos de la sociedad que han sabido mantener la

utopía, la emancipación y la esperanza en el porvenir a través de la educación de NNA.

El magisterio ha sabido definir sus apuestas y, con ello, su quehacer ético, político y educativo ha interrogado el modelo curricular instrumental de la educación pública; ha apostado por la movilización pacífica y el diálogo abierto; ha interpelado al sistema educativo y ha intervenido en la realidad del trabajo docente (PNAEC).

También ha asumido socialmente el compromiso con el futuro en contra del peso muerto de la historia que es la indiferencia hacia el aprendizaje, la alimentación y la salud de la niñez y la juventud que acude a las escuelas diariamente. Indiferencia hacia los motivos que empujan a los estudiantes, sobre todo a las niñas, a retirarse de las escuelas, ya sea temporal o definitivamente.

Los maestros se encuentran en todas partes del territorio, desde el rincón más alejado del país hasta el barrio más céntrico de cada ciudad. Ellos conocen a su población, sus costumbres, necesidades, contradicciones y expresión en las escuelas. Como conjunto, sólo a los maestros les es dado este don de ubicuidad.

Los maestros han asumido el cuidado de sus estudiantes, a la par de la continuidad de los procesos formativos, y han mantenido la vida en las escuelas. Este trabajo lo han llevado a cabo en condiciones favorables y adversas, como las vividas durante la pandemia de covid-19, la situación más desafiante después de la revolución de 1910.

Por eso, en su momento, José Vasconcelos dijo de ellos: “Cada vez que yo pienso en la patria serán ustedes los que le presten rostros. Será, también, en ustedes, donde ponga la fe que vacila y no halla sitio donde asentarse” (p. 187). El mismo Jaime Torres Bodet expresó: “Héroes y maestros no cesan de combatir en nosotros, y con nosotros, mientras nos esforzamos por merecerlos” (p. 389).

En el sexto párrafo del artículo 3.^o, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece que:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

De lo anterior se desprende que los maestros son profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos, por lo que se reconoce su condición de intelectuales que convocan a los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social y cultural.

La gran tarea de los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria es decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos. Sus saberes y experiencias les permiten decidir cotidianamente el sentido que le van a dar a los contenidos; cómo se pueden alcanzar estas posibilidades educativas desde el saber didáctico; en qué espacios y tiempos se pueden desarrollar y cómo se involucran y comprometen los estudiantes.

Por esta razón, se reconoce la autonomía profesional del magisterio para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de los estudiantes, así como los criterios de evaluación de los aprendizajes, la didáctica de su disciplina, el trabajo colegiado interdisciplinario y su formación docente.

La libertad epistémica y metodológica sobre los conocimientos y saberes, objetos de la enseñanza de los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, es un derecho y una conquista del magisterio. Asimismo, es un principio curricular de toma de decisiones de los maestros para plantear contenidos, didácticas y proyectos desde los territorios, de manera individual y colectiva, sin que ello implique desconocer la



aplicabilidad y obligatoriedad de los programas de estudio en el ámbito nacional.

La autonomía profesional del magisterio se entiende como un ejercicio crítico que practican los maestros durante los procesos educativos, en diálogo constante con los estudiantes para decidir los alcances y las limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela. Su autonomía les permite una lectura permanente de la realidad para redefinir su enseñanza, planeación y evaluación de acuerdo con las circunstancias que marca cada proceso en relación con el sujeto y sus saberes.

La autonomía profesional del magisterio se desarrolla en un contexto de relaciones sociales, por lo que se define en función del compromiso y la interacción que tienen con la escuela y la comunidad. Es fundamental que los maestros dispongan y participen en la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares para construir, junto con sus estudiantes, vínculos pedagógicos con la comunidad, y así comprender las necesidades y demandas de ésta, especialmente a través de las familias.

La autonomía profesional del magisterio implica que los programas de estudio, aplicables y obligatorios en el ámbito nacional, necesitan ser apropiados por los maestros a través de su resignificación y contextualización de acuerdo con las necesidades formativas de los estudiantes, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas y ambientales, así como de diversidad sexual y de género en donde se ejerce la docencia.

La realidad social e histórica, en sus distintos planos y dimensiones, tiene múltiples significados según los territorios en los que interactúan los miembros de la comunidad, incluyendo el medio ambiente, tal como lo dispone el artículo 20 de la LGE, que establece lo siguiente:

Las maestras y los maestros acompañarán a los educandos en sus trayectorias formativas en los distintos tipos, niveles, modalidades y

opciones educativas, propiciando la construcción de aprendizajes interculturales, tecnológicos, científicos, humanísticos, sociales, biológicos, comunitarios y plurilingües, para acercarlos a la realidad, a efecto de interpretarla y participar en su transformación positiva.

El ejercicio de la docencia implica acercarse a la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del territorio concreto en donde está situado el hecho educativo (en la escuela, pero no sólo en ésta), en donde estudiantes y maestros interactúan en espacios sociales culturalmente simbolizados, resignificados constantemente en un marco de tensiones, sentidos de pertenencia y construcción de identidad desde la diversidad en sus múltiples rostros.

Con el fin de mantener la armonización de los procesos de enseñanza con la formación y capacitación docente, es necesario considerar la autonomía profesional del magisterio como un elemento para la contextualización de los contenidos en la formación inicial docente. Eso es especialmente importante para articular los conocimientos y saberes establecidos en los cuatro campos formativos del Plan de Estudio.

Asimismo, pueden decidir cómo, con qué medios y en qué espacios y tiempos van a vincular dichos contenidos con los ejes articuladores en un campo de formación específico. Ello implica elegir también las acciones que se van a llevar a cabo para vincular lo aprendido en cada campo con la realidad de NNA en el marco de la escuela y la comunidad.

El organizador curricular de la relación entre los contenidos del campo formativo con los ejes articuladores se construye a partir de la realidad que viven los estudiantes desde lo local a lo mundial, la cual requiere que se problematice en la forma de un tema, problema o situación, como podría ser el lugar que tienen los robots en el presente, el maíz en la alimentación de los mexicanos, la contingencia ambiental urbana; o la pérdida de las lenguas indígenas en la comunidad.

La definición de estos temas o problemas de la realidad, así como el método y la profundidad con que se aborden los contenidos y los ejes articuladores para trabajar dichos temas, se hace a partir de la deliberación de maestros entre sí, junto con sus estudiantes.

Los métodos, conceptos y saberes que se desprendan de su experiencia, aunados a la realidad en que viven y a las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes, son recursos para que, con base en los contenidos establecidos en los programas de estudio, los maestros decidan el planteamiento didáctico que van a desarrollar con sus comunidades de aula.

Esa autonomía profesional del magisterio faculta a los maestros para construir metodologías pertinentes a la lógica, los temas y las problemáticas de cada ámbito del saber y su articulación con otras disciplinas en cada fase y grado de aprendizaje de los campos formativos, desde el nivel preescolar hasta la educación secundaria.

En función de lo anterior, la autonomía profesional del magisterio permite a los maestros decidir sobre la planeación que realizan para organizar la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y la definición de las estrategias de articulación del trabajo colegiado de manera disciplinar e interdisciplinaria. Esto significa que, en conjunto con sus estudiantes, los maestros discuten, diseñan e inician diversas acciones que integran saberes y proyectos que responden a problemas de la realidad en la forma de experimentos, prototipos, obras artísticas, investigaciones, entre otros, con diversos propósitos disciplinares, escolares o comunitarios.

La autonomía profesional del magisterio es una construcción social que tiene como base el conjunto de saberes docentes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, interculturales, plurilingües y profesionales en las que llevan a cabo su enseñanza.

Estos saberes docentes son las prácticas, ideas, juicios, discursos y argumentos diferenciados

que le dan sentido al trabajo de los maestros. Les permiten, con base en los programas de estudio, tomar decisiones respecto a los contenidos del programa de su nivel, grado y fase educativa más allá del dominio de una disciplina, tecnología o metodología de la enseñanza, pues están situados dentro de la realidad territorial, social e histórica en donde se desenvuelven, pero que en todos los casos tienen como finalidad el interés continuo de NNA, así como de cualquier otro miembro de la comunidad.

Los saberes de los maestros en el espacio social del aula, la escuela y la comunidad les permite pensar las matemáticas, la biología, la geografía, la literatura, la química o las artes desde las relaciones de género, clase o etnia, así como desde las interacciones culturales.

La confluencia de los tiempos marcados en el calendario escolar con los espacios en donde se realizan las experiencias de aprendizaje como el aula, la escuela, la casa, la naturaleza o la comunidad en general, permiten conectar saberes, formas sociales y culturales del pasado con el presente, e incluso perfilar esos saberes en el futuro mediante la acción sobre la realidad y su transformación. Esta es la razón por la cual las experiencias formativas deben ser significativas para los estudiantes y para sus maestros.

De ahí la relevancia de la escuela como responsable de transmitir a las nuevas generaciones, a través del diálogo: valores, reglas, tradiciones, herencias simbólicas, saberes, relaciones históricas locales, regionales, nacionales y universales.

Por lo tanto, en las prácticas educativas de la enseñanza y del aprendizaje son igual de importantes la lectura, la aritmética y la ciencia, junto con la tierra, los ríos, el hogar, el cuerpo, los saberes ancestrales, la arquitectura, las fiestas del pueblo, el barrio, la colonia, los espacios de convivencia y, en algunos contextos, los tiempos de producción de la localidad, los cuales son constantemente resignificados e incluso replanteados, tanto por los estudiantes como por los maestros.



El proceso de enseñanza y aprendizaje se refiere siempre a la relación entre el ser humano con el medio ambiente inmediato que, en el caso del proceso inicial de la enseñanza de la lengua, se tendría que asumir como punto de partida en la capacidad de conocimiento que tienen NNA sobre su contexto, sea éste urbano o rural, al igual que su habilidad para expresar conocimiento a través de su propio lenguaje, pero teniendo como perspectiva el aprendizaje de múltiples lenguajes: científicos, tecnológicos, digitales, la lengua materna y extranjera, entre otros.

De la formación y acompañamiento docente

Es necesario reconocer la profesionalidad, la experiencia y los saberes de los maestros como una de las herramientas medulares para la puesta en práctica del Plan de Estudio. Desde ese lugar se proponen procesos de formación que se alejan de las lógicas directivas y centralizadas en los intereses,

muchas veces ajenos a las realidades contextuales de las comunidades escolares.

Proponemos recuperar la noción de formación docente fuera de los parámetros establecidos por la categoría de capacitación, que apela a una lógica productivista del conocimiento en donde los maestros aparecen como eslabones de una línea de producción y memorización de conceptos mínimos para la generación de mano de obra calificada.

La formación apela al reconocimiento de los saberes y las experiencias que los maestros han venido construyendo y compartiendo a lo largo de su trabajo profesional. Es desde ahí que el diálogo se convierte en una de las principales herramientas para socializar los conocimientos adquiridos y enriquecerlos a través de la retroalimentación colectiva. Caminar hacia una perspectiva en donde dejen de ser los “especialistas” elegidos por la autoridad quienes vienen a capacitar a los maestros, aun cuando puedan estar totalmente ajenos a sus realidades, para avanzar hacia una mirada en la que colegiadamente nos formamos y acompañamos. Esto no implica deslindar la responsabilidad de las instituciones de proveer de insumos, materiales y procesos de

acompañamiento que permitan enriquecer la formación de los maestros frente a grupo.

Sabemos que la puesta en práctica de este Plan de Estudio convoca a diversas reflexiones y procesos que para algunas personas pueden ser no del todo conocidos. Al respecto, se habrán de llevar a cabo diversas acciones que contribuyan a profundizar los saberes y conocimientos docentes. Asimismo, se socializarán distintos materiales y recursos que acompañen las discusiones y reflexiones colegiadas. Igualmente, se consolidarán los puentes de comunicación con instituciones públicas formadoras para impulsar espacios y momentos de acompañamiento, así como de retroalimentación para los maestros, a lo largo

de su proceso de puesta en práctica del Plan de Estudio. Es necesario, también, que los maestros con experiencia y compromiso nos acompañen y promuevan, desde sus espacios y comunidades, diversas acciones de formación donde medie el diálogo, la reflexión y retroalimentación con diversas voces, actores y personas copartícipes del proceso educativo. Necesitamos, conjuntamente, recuperar los espacios de construcción colegiada que, por momentos, parece que nos fueron despojados al pretender convencernos de que nuestra labor y profesión era solo una acción dentro de un proceso productivo y no una vocación histórica de compromiso por construir un mundo donde impere el bien común. *



La lógica de los campos y sus propuestas metodológicas

Se presentan a continuación los elementos que conforman la estructura de los programas sintéticos, el panorama de sus cuatro campos, en tanto visión general, que los maestros de primero y segundo grados tendrán a bien desarrollar. Lo anterior es una invitación al codiseño y al trabajo colegiado con la posibilidad de que la integración curricular que se propone en el Plan de Estudio 2022 pueda operarse en distintos espacios, pero de manera central en las sesiones del CTE.

Descripción del campo formativo

Lenguajes

Los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo, así como compartir necesidades, emociones, sentimientos, experiencias, ideas, significados, saberes y conocimientos. Por tanto, los lenguajes permiten establecer vínculos que propicien la convivencia y la participación colaborativa con el propósito de comprender y atender situaciones que se presentan cotidianamente.

El objeto de aprendizaje de este campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo, mediante el empleo de diferentes lenguajes. NNA amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; construyen significados compartidos y comunican asertivamente intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes (Plan de Estudio, pp. 147-148).

Dichas situaciones favorecen, por una parte, la puesta en práctica de los lenguajes que potencien y complejicen gradualmente su uso y, por otra, ofrecen la oportunidad de explorar y desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar e incidir en la realidad.

Este Campo formativo vincula procesos graduales de aprendizaje del español y las lenguas indígenas, así como lenguajes artísticos e inglés como lengua extranjera y, en el caso de atención de personas con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas Mexicana, considerando las características de la edad de desarrollo de NNA, así como la búsqueda de una integración interdisciplinaria por medio de los contenidos de los lenguajes.

Mediante la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición, NNA tendrán la oportunidad de explorar, experimentar y producir creaciones individuales o colectivas que entrelacen los diferentes contextos en los que se desenvuelven para que reconozcan, comprendan y usen la diversidad de formas de comunicación y expresión en las que relacionan signos con significados, a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y *aurales* o sonoros.

Finalidades del campo

Este campo está orientado a que más NNA adquieran y desarrollos de manera gradual, razonada, vivencial y consciente:

- ❖ La expresión y la comunicación de sus formas de ser y estar en el mundo para conformar y manifestar su identidad personal y colectiva, al tiempo que conocen, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, de género, social, de capacidades, necesidades, condiciones, intereses y formas de pensar que constituyen nuestro país y el mundo. De esta manera se propicia, además, el diálogo intercultural e inclusivo.
- ❖ La apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones –orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hapticas– para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones.
- ❖ “La experimentación creativa y lúdica que provoque el disfrute de los elementos de las artes a partir de la interacción con manifestaciones culturales y artísticas en las que predomine una función estética para apreciarlas, reaccionar de manera afectiva ante ellas e interpretar sus sentidos y significados por medio de la intuición, la sensibilidad o el análisis de sus componentes, además de la posibilidad de considerar información adicional sobre los contextos” (Plan de Estudio, pp. 147-148).
- ❖ “El establecimiento de vínculos afectivos y el despliegue de herramientas para diversificar las formas de aprendizaje por medio de experiencias artísticas y estéticas como vehículos alternativos de expresión y comunicación de ideas, sueños, experiencias, sentimientos, puntos de vista y reflexiones” (Plan de Estudio, pp. 147-148).



Saberes y pensamiento científico

Desde su nacimiento, el ser humano busca conocer todo aquello que le rodea y conforma su entorno natural y sociocultural, a partir de su curiosidad e interés por explorarlo.

Conforme las NNA interactúan con el mundo, desarrollan experiencias y construyen saberes que se amplían y diversifican, por lo que es importante reconocer que existen diferentes caminos para construir conocimientos, usarlos y compartirlos.

El objeto de aprendizaje de este campo es la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales, tales como el cuerpo humano, los seres vivos, la materia, la energía, la salud, el medio ambiente y la tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social.

Los saberes provienen de conocimientos y prácticas específicas construidos en diversos contextos incluyendo el conocimiento científico, mismos que conforman un acervo social y cultural que se refiere a las distintas maneras de pensar, hacer, expresar y representar de las personas que determinan la pertenencia a una comunidad o grupo social.

Las ciencias son construcciones, entre muchas otras, para explicar la realidad física, que a su vez está condicionada por factores culturales e históricos. En tanto construcción cultural, no se puede afirmar que las ciencias sean superiores a otros sistemas de conocimientos, ya que cada explicación puede ser adecuada en mayor o menor medida según el contexto en donde se aplique. Por esta razón, y desde una perspectiva democrática y plural, se plantea la necesidad de que la enseñanza científica forme en los estudiantes la capacidad de analizar distintas concepciones del mundo para que aprendan a tomar decisiones sobre la explicación más adecuada al momento de resolver un problema en concreto.

En este marco, el pensamiento científico representa un modo de razonamiento que implica relaciones coherentes de conocimientos fundados en el desarrollo de habilidades para indagar, interpretar, modelizar, argumentar y explicar el entorno.

El estudio de este campo aporta a la formación de una ciudadanía que cuente con conoci-

mientos para resolver un problema determinado o explicar lo que sucede a su alrededor, participe democráticamente, genere y exprese opiniones propias, tome decisiones fundamentadas en asuntos de trascendencia personal y social, y contribuya a la transformación sustentable de la comunidad.

Finalidades del campo

Este campo está orientado a que NNA adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente:

- ❖ La comprensión para explicar procesos y fenómenos naturales en su relación con lo social, los cuales ocurren en el mundo, con base en los saberes y el pensamiento científico, por medio de la indagación, interpretación, experimentación, sistematización, representación con modelos y argumentación de tales procesos y fenómenos.
- ❖ El reconocimiento y uso de diversos métodos durante la construcción de conocimientos para contrarrestar la idea de un método único.



- ❖ La toma de decisiones libres, responsables y conscientes orientadas al bienestar individual, familiar y comunitario para una vida saludable.
- ❖ La práctica de relaciones sociales igualitarias e interculturales, así como de relaciones que coadyuven a cuidar el medio ambiente y transformar de manera sustentable su comunidad.
- ❖ El acercamiento a los conocimientos científicos y tecnológicos, al tomar en cuenta que son resultado de actividades humanas interdependientes desarrolladas en un contexto específico, que están en permanente cambio, con alcances y

limitaciones, los cuales se emplean según la cultura y las necesidades de la sociedad.

- ❖ La apropiación y el uso del lenguaje científico y técnico como medio de comunicación oral, escrita, gráfica y digital para establecer nuevas relaciones, construir conocimientos y explicar modelos.

Ética, naturaleza y sociedades

Este campo aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza a través de la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente; ofreciendo experiencias de aprendizaje para la construcción



de una postura ética que impulse el desarrollo de una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática.

De igual manera, este campo se orienta a que NNA entiendan y expliquen las relaciones sociales y culturales de las que forman parte y constituyen su entorno; las describan, analicen e interpreten aprovechando diversas formas de observación y registro y estableciendo nexos con ámbitos más amplios de pertenencia, como su región, el país, América Latina y el mundo.

El campo enfatiza el reconocimiento y respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas, independientemente de su origen étnico, género, edad, capacidades, condición socioeconómica, condiciones de salud, religión, opiniones, identidades y orientaciones sexuales, estado civil o cualquier otra manifestación de las diversidades, todas igualmente legítimas.

Esto supone, además, que NNA se responsabilicen sobre el impacto de sus acciones en los ámbitos personal, social y natural y contribuyan al bienestar común.

También, este campo plantea el aprendizaje de algunos aspectos sobre la crisis ambiental, las relaciones entre culturas (en especial las que definen, constitucionalmente, el carácter intercultural de la nación mexicana, como son los pueblos indígenas y afromexicanos), la igualdad de género, los derechos de NNA y la promoción de los valores asociados a estos aprendizajes. Lo anterior implica favorecer la reflexión sobre las nociones de libertad y responsabilidad, así como la construcción de saberes, conocimientos y valores que les permitan el desarrollo y fortalecimiento de su autonomía e identidad personal y comunitaria.

Finalidades del campo

Este campo está orientado a que NNA adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente lo siguiente:

- ❖ Sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva, los cuales inician en el contexto familiar con la lengua, las costumbres, las concepciones del mundo y los estilos de vida que se comparten, y que se amplían hacia el entorno local, nacional, regional y mundial.
- ❖ Reconocimiento de las diversas sociedades y culturas para ejercer el pensamiento crítico acerca de sus historias, costumbres, tradiciones, saberes y formas de convivir para dar significado y valor a su propia cultura y otras.
- ❖ Convicciones, principios éticos y valores democráticos como el respeto, la libertad, justicia, honestidad, responsabilidad, reciprocidad y empatía, que les sirvan de guía para prácticas personales y colectivas; así como para reflexionar y hacer juicios críticos, tomar decisiones, participar y relacionarse de forma positiva y pacífica con las demás personas.
- ❖ Respeto y protección de los derechos humanos conforme avancen en su trayecto educativo y de vida. Conozcan su importancia para la organización de la vida en sociedad. Aprendan a defenderlos ante situaciones de desigualdad e injusticia, así como a ejercerlos de manera informada y pacífica; lo que supone exigir su cumplimiento para sí y para todas las personas, respetando todas las diversidades.
- ❖ Responsabilidad en el cuidado y conservación de la naturaleza a partir de la concepción de que todas las personas forman parte de ella, asumiendo compromisos de bajo impacto ambiental y de sustentabilidad para garantizar el derecho

de todas las personas y seres vivos a un ambiente sano en el presente y futuro.

- ✚ Conciencia histórica y geográfica basada en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en su localidad, el país y el mundo en tiempos y espacios determinados para que comprendan que el presente es el resultado de las decisiones y acciones de las sociedades del pasado; asimismo, que el futuro depende de las decisiones y acciones actuales.

De lo humano y lo comunitario

Este campo reconoce que el ser humano interactúa con su comunidad, mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, de participación auténtica en un espacio donde todo individuo en colectividad, desde sus primeros años, acceda a una vida digna, justa y solidaria, contribuyendo así al goce de un mayor bienestar. Por ello, su objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permitan a NNA favorecer, progresivamente, la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas.

Con base en lo anterior, se incorporan contenidos orientados a identificar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, saberes y valores a partir de las experiencias individuales y colectivas, así como de las características del lugar en donde se encuentran. Dichos contenidos se hallan estrechamente relacionados a lo largo de la educación básica y se centran en el conocimiento de sí y de los demás; la comprensión consciente de la vida emocional y afectiva propia en su relación con la de otras y otros individuos; el cuidado de la salud individual y comunitaria; el análisis

crítico de situaciones y problemas sociales en relación con su vida cotidiana; y la valoración y construcción de saberes e intervenciones en la satisfacción de necesidades.

Este campo utiliza el análisis de situaciones reales para el desarrollo y enriquecimiento mutuo, impulsando la reciprocidad, la ayuda y el diálogo de saberes para valorar la diversidad. El propósito es que NNA exploren, comprendan, reflexionen e intervengan, con base en sus posibilidades, en la prevención y atención de problemáticas asociadas a la vida saludable, la inclusión, la igualdad de género y la interculturalidad crítica, que se presentan en contextos inmediatos y futuros, a la vez que adquieran conciencia de que sus acciones influyen en el buen vivir.

Lo humano y lo comunitario apunta a la construcción de aprendizajes en la perspectiva del proyecto de vida de NNA para afrontar los retos que tienen en la familia, escuela y comunidad, lo que puede incidir positivamente en su confianza, seguridad y autonomía, en la posibilidad de resolver en lo individual y advertir en lo colectivo nuevos desafíos.

Finalidades del campo

Este campo está orientado a que NNA, de manera gradual, razonada, vivencial y consciente, y desde la etapa inicial hasta el término de la educación secundaria:

- ✚ Construyan su identidad personal mediante la exploración de gustos, intereses, necesidades, posibilidades y formas de entender e interactuar en diversos contextos sociales y naturales.
- ✚ Concibran la sexualidad como resultado de una construcción cultural conformada por distintas maneras de pensar, representar y entender el cuerpo, en su relación con la igualdad de género.

- ❖ Desarrollen sus potencialidades (afectivas, motrices, creativas, de interacción y solución de problemas), reconociendo, valorando y respetando las de otras personas.
- ❖ Fortalezcan capacidades perceptivo, socio y físico-motrices, y las que deriven en el desarrollo creativo de la motricidad en relación con el cuerpo como espacio de cuidado y afecto.
- ❖ Reflexionen y comprendan su vida emocional y afectiva, así como la de las demás personas, como elemento constitutivo de relaciones de convivencia y potencial bienestar.
- ❖ Promuevan ambientes de convivencia sana y pacífica entre quienes integran la comunidad educativa, identificando aquello que trastoque sus entornos.
- ❖ Experimenten la importancia de cuidar, mejorar y preservar la salud y el entorno natural y social, como una responsabilidad individual y colectiva que se presenta ante una vida caracterizada por la incertidumbre.
- ❖ Tomen decisiones orientadas a modificar comportamientos y situaciones que violenten su integridad físico-emocional y la de otras personas.
- ❖ Actúen en la resolución de situaciones y problemas presentes en distintos contextos, recurriendo a saberes, capacidades y habilidades que se generan a partir del diálogo familias-escuela-comunidad.
- ❖ Generen sentido de comunidad y fortalezcan su sentido de pertenencia. Aprecien la diversidad de identidades y reconozcan aspectos que comparten con otras personas al participar en la consecución de logros, la apropiación de valores y el diseño de proyectos para el beneficio colectivo. *



Escenarios: aula, escolar y comunitario

Por ambiente escolar se ha entendido una serie de elementos como el espacio, la organización, el tiempo de la clase, los aspectos afectivos, etcétera (Jiménez). Sin embargo, en los siguientes apartados, se introduce el término de “escenario” para resaltar, además, aspectos como las necesidades, situaciones o problemas que surgen en un mismo territorio y las soluciones que, con base en un pensamiento crítico, se dan para su transformación.

Justificación de los escenarios

En el Plan de Estudio la escuela se convierte en uno de los múltiples espacios que se pueden

considerar para la construcción de los aprendizajes. Quedando establecido de la siguiente manera:

La escuela es un elemento más de una red de instituciones que tiene la comunidad para construir sus procesos de socialización como son los espacios de producción, rural y urbano; las familias, en todas sus formas; la biblioteca pública; los centros de salud; los espacios de interacción como las asambleas de vecinos, comités de tierra, comités de salud, mesas técnicas de agua, grupos culturales, clubes deportivos, puntos de encuentro y organizaciones de mujeres, organizaciones de trabajadores y trabajadoras, organizaciones estudiantiles, asociaciones civiles y cooperativas. Todos estos son espacios de aprendizaje (Plan de Estudio, p. 80).



Todos esos espacios –ubicados dentro de un mismo territorio–, junto con otros elementos (interacciones y todo lo que implican) son igualmente significativos para el desarrollo de los estudiantes. En términos del Marco Curricular:

La escuela, como el conjunto de espacios e interacciones dentro del territorio: municipio, colonia, barrio, alcaldía, pueblo, ranchería, y todo lo que representan, son igualmente significativos para las y los estudiantes, sobre todo para su desarrollo sensible, cognitivo y creativo. Aún más, son estos mismos espacios desde los cuales se puede transformar la realidad.

El ejercicio del derecho a la educación se expresa en una escuela que forme ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática que se caracterice por el ejercicio activo de las libertades individuales, el respeto al orden legal justo, la autodeterminación y participación de las comunidades en el debate público para dialogar con otras ciudadanías, desde una perspectiva territorial, con miras a transformar la realidad. (Plan de Estudio, p. 72)

Bajo esta óptica, se introduce el término “escenario” para hacer referencia a ese conjunto de espacios, interacciones y prácticas dentro de un territorio, desde donde es posible el aprendizaje, la formación de los estudiantes y la transformación de la realidad. Específicamente, se consideran como elementos relevantes de esos escenarios las necesidades, problemáticas o situaciones por atender; los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la distribución de responsabilidades, las interacciones, los recursos materiales y la organización del espacio físico y el tiempo.

Dichos elementos, en cada escenario determinado por un mismo territorio, establecen particularidades que deben ser abordadas en los proyectos u otras metodologías seleccionadas por el maestro para poder situar la construcción del aprendizaje. Es por esto que se distinguen tres escenarios: aula, escuela y comunidad. *



La escuela como un entramado social: necesidades y situaciones por atender

El Plan de Estudio, así como la NEM, señalan que el proceso educativo no debe partir de una concepción de la escuela como un enclave aislado; por el contrario, la escuela forma parte de un entramado social complejo, que cambia según la cultura, el entorno físico y las dinámicas sociales. Es decir, la función y naturaleza de la escuela suele tener variaciones específicas según la región en la cual se encuentre. Por ende y apelando al artículo 3.º constitucional y la LGE en su artículo 14, la educación ofrecida por el Estado, en principio, debe responder a las necesidades de cada una de

las regiones que se pudiesen identificar a lo largo y ancho de la nación, esto último puede ser entendido como “regionalización”.

Del mismo modo, es de interés señalar que la LGE, así como el Plan de Estudio, reconocen que NNA son sujetos de derechos, dentro y fuera del espacio escolar, con necesidades y características individuales y colectivas propias de cada región, que debe considerar la educación, con el fin de garantizar las herramientas que les permitan reinterpretar, incidir y transformar el mundo que les rodea.



En tal sentido, situar la enseñanza posibilita el empleo de la reflexión, a la par, recupera las necesidades y coyunturas respectivas de cada escenario, mismas que son intervenidas en proyectos u otras metodologías pretendiendo, desde una dimensión social y colectiva, la transformación del contexto, así como, desde una dimensión subjetiva e individual, la formación de un pensamiento crítico.



¿Cómo entender los proyectos en el escenario del aula?

Entiéndase por *aula* el espacio físico-simbólico delimitado por el grado, la organización escolar o espacio concreto en el cual se dan diversos tipos de vínculos entre los actores educativos (maestro-estudiantes, estudiantes-estudiantes). Vínculos que pueden darse desde el marco de las estrategias y técnicas didácticas propiciadas por el maestro, o en el ámbito de las relaciones personales informales, en donde los actores ponen de manifiesto sus valores, códigos culturales y prácticas sociales relativas a la región de pertenencia. En ese sentido, las necesidades, problemáticas o situaciones a atender dentro de este escenario orbitan en torno a la satisfacción de sus menesteres sociales, afectivo-emocionales, educativos especiales y culturales.

Su proyección es a corto plazo, responden a las necesidades individuales y grupales. Es decir, necesidades cognitivas, emocionales, sociales y axiológicas de los integrantes del grupo en vinculación con los elementos del Plan de Estudio: Fase correspondiente, Ejes articuladores, Campo(s) formativo(s) y Contenidos.

Saberes en el escenario del aula

De esta manera, y con la intención de identificar y fortalecer los vínculos entre las maneras de pensar y hacer de los estudiantes y su formación, habría que considerar la capacidad de éstos para vincularse intergrupalmente, las concepciones sobre hábitos, cuidados y formas de comportamiento; el grado de autonomía, el modo como reconocen las diferencias y qué tan sensibles son ante las necesidades de sus pares por igual; los saberes en torno al inicio del aprender a leer y escribir, la manera de comunicarse y expresarse, y las nociones sobre los contenidos curriculares.

Interacciones en el escenario del aula

En el aula, se pueden dar relaciones de comunicación de distinto tipo: unidireccionales (generalmente del maestro hacia el estudiante), bidireccionales (maestro-estudiante, estudiante-maestro) y multidireccionales (entre estudiantes, entre estudiantes y maestro y de todos ellos con el medio). Se ha propuesto que sean las interacciones multidireccionales las que se promuevan entre los estudiantes de la clase. Algunos aspectos para promover este tipo de interacciones en el aula son las agrupaciones en función del tipo de tarea que se realice en cada momento (individual, por parejas, en pequeños grupos, en gran grupo) y el fomento de relaciones afectivas que posibilite la libre expresión (Jiménez).

El aula debe ser un espacio en el que se propicie el encuentro entre pares, así como de construcción dialógica (Bajtín, 1986), dentro de la que se puedan intercambiar ideas, pensamientos, necesidades, conocimientos y saberes, siempre desde lo hospitalario, la escucha activa, el respeto continuo y la acogida; que el estudiantado sepa y sienta que es un espacio seguro y benéfico en todo sentido, donde puede expresarse y ser sin ser limitado ni oprimido.

¿Cómo entender los proyectos en el escenario escolar?

A este escenario se le identifica como multigrado dado que en él confluyen y se involucran varios grados que comparten plantel. También se puede considerar como la confluencia de “múltiples escenarios áulicos”, en los cuales estudiantes y maestros interactúan en espacios social y culturalmente simbolizados, que son resignificados constantemente en un marco de tensiones, sentidos de pertenencia y construcción de identidad, desde la diversidad en sus múltiples identidades, es decir,

es un punto de encuentro donde los actores llegan con sus valores, costumbres, expectativas y formas de ver el mundo. En la esfera de esas diversidades, y en consonancia con este escenario, las necesidades relativas al mismo pueden ser: vida comunitaria, “la ciencia, la tecnología, la familia, los saberes originarios, el medio ambiente, el Estado, así como las diferentes instituciones”.

Su proyección es a mediano plazo y responde a las necesidades de la escuela, del colectivo que la integra, es decir, a las necesidades sociales, culturales y axiológicas de los integrantes del centro educativo en general, en vinculación con los elementos del plan y los programas de estudio: Fase correspondiente, Ejes articuladores, Campo(s) formativo(s) y Contenidos.

Saberes en el escenario escolar

Con la intención de identificar y fortalecer los vínculos entre cotidianidad dentro de la escuela y formación socio-escolar, habría que tener en cuenta los comportamientos para la convivencia, los significados en torno a dinámicas y figuras de autoridad, el ejercicio de valores éticos hacia los compañeros, maestros, autoridades escolares, otros seres vivos y mobiliario, la manera de participación en las actividades escolares, los modos de actuar frente a los conflictos propios y ajenos, así como los hábitos saludables.

Interacciones en el escenario escolar

En primer término, aparece la diferencia de edad y aprendizajes como el rasgo característico de los grupos multigrado, en contraste con la similitud de los unigrado.

A continuación, se explicitan algunas posibles características de interacciones para el escenario de la escuela.

1. Las interacciones entre estudiantes de distintas edades son variadas y diversas, algunas norma-

das por el profesor y otras espontáneas (Block). Enseguida, algunos ejemplos que estos autores reportan en un aula multigrado:

- ❖ Se dan interacciones dirigidas específicamente a ayudar y que son referentes para el aprendizaje: el apoyo de los mayores a los menores o el apoyo entre pares del mismo grado.
- ❖ Se dan interacciones no dirigidas específicamente a ayudar, pero que pueden ser ocasiones de posibles aprendizajes. Por ejemplo, cuando los más chicos escuchan los diálogos de los grandes entre sí y con la maestra o cuando intentan participar en las actividades de los más grandes, lo que les aporta una familiarización inicial frente a tareas que desarrollarán más adelante.
- ❖ Algunas de las interacciones características del escenario escolar pueden representar un obstáculo para el aprendizaje: los mayores, en sus ayudas a los pequeños, solamente a veces logran hacerlo como la maestra se los pide: sin resolver la tarea. La mayor parte de las veces, porque es más fácil y más rápido, su forma de ayudar es muy directiva.

¿Cómo entender los proyectos en el escenario comunitario?

Este macroescenario en donde se encuentra la escuela, generalmente está determinado por un territorio específico, uno o más conglomerados culturales con prácticas, valores y conocimien-



tos que se comparten al centro de éstos. Asimismo tanto los estudiantes como sus núcleos familiares forman parte de esta comunidad [...] en donde se construyen relaciones que tejen el sentido histórico del colectivo, en un marco de desigualdades, diferencias, tensiones y riesgos (Plan de Estudio 2022), así como los problemas y necesidades relativos a este espacio, el cuidado mutuo, igualdad de derechos, el medio ambiente, la diversidad cultural, lingüística, de género, territorial, sexual, salud y el desarrollo y uso de la ciencia y la tecnología en pro de las demandas sociales locales y nacionales, “con el propósito de que las y los estudiantes redefinen su relación con el saber y establezcan nuevos vínculos con su realidad” (Plan de Estudio).

Saberes en el escenario comunidad-territorio

Con la intención de identificar y fortalecer la “interacción” entre escuela y comunidad, habría que tomar en cuenta el uso consciente de los medios naturales de los contextos; además, los saberes en torno a las actividades productivas, económicas, alimentarias, rituales, medicinales, recreativas y sentimentales del contexto territorial, así como su reconocimiento en cuanto a los cambios que ha tenido la comunidad.

Su proyección es a largo plazo, responde a las necesidades de la comunidad, es decir, a las necesidades ambientales, sociales, culturales, políticas y económicas en vinculación con los elementos del plan y los programas de estudio: Fase correspondiente, Ejes articuladores, Campo(s) formativo(s), y Contenidos.

Interacciones en el escenario comunitario

El Plan de Estudio plantea que la escuela es un elemento más de una red de instituciones que tiene la comunidad para construir sus procesos de formación y socialización como son los espacios de producción, rural y urbano; las familias en todas sus formas; la biblioteca pública; los centros de salud y que se consideran como espacios de aprendizaje. Ahí se definen espacios de interacción como las asambleas de vecinos, comités de tierra, comités de salud, mesas técnicas de agua, grupos culturales, clubes deportivos, puntos de encuentro y organizaciones de mujeres, organizaciones de trabajadores y trabajadoras, organizaciones estudiantiles, asociaciones civiles y cooperativas (Plan de Estudio, 2022).

Con lo anteriormente expuesto, se sugiere que los proyectos:

- ✚ Emerjan y consideren las características de cada uno de los escenarios (aula, escolar y comunitario).
- ✚ Sean mesurables y estén vinculados con el escenario, el campo formativo de interés, los ejes articuladores y la fase de aprendizaje.
- ✚ Respondan a las características de los agentes escolares: estudiantes, maestros, familias, asociaciones educativas, entre otros.
- ✚ Consideren que cada región, localidad o barrio tiene necesidades distintas. Por ello, siempre es recomendable mantener sensibilidad y apertura suficiente que permita el diálogo horizontal con los estudiantes, padres de familia, otros maestros y, en general, con cualquier agente educativo, lo cual permitirá tener una visión más colectiva de las necesidades. *

Los Campos formativos y su relación con los Proyectos



Los Proyectos son una modalidad de trabajo didáctico que reconoce la pertinencia de la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela para lograr la formación integral de los estudiantes en la medida en que:

Favorecen el desarrollo psicosocial desde etapas tempranas, de manera continua y gradual; refuerzan los procesos de aprendizaje colectivo; permiten la construcción de una perspectiva solidaria de la educación con la comunidad; resignifican las relaciones pedagógicas y sociales desde la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, de género y física. (Plan de Estudio, p. 147).

Si bien cada centro debe responder a sus características y necesidades, acotadas al contexto, el planteamiento del Plan de Estudio debe incorporar un apartado conceptual y metodológico que oriente las prácticas educativas e indique los posibles tejidos en función de los Campos formativos y los Ejes articuladores, a partir del trabajo por proyectos, favoreciendo que la comunidad escolar se apropie de los elementos que le permitan gestionar proyectos integradores, pertinentes, didácticos y colectivos.

Torres (2019) acude a las nociones de escuela comunitaria y acción comunitaria para analizar



la implementación de proyectos, al examinar cómo la concreción de los proyectos en cada centro educativo, así como su perdurabilidad y efectividad, involucra el establecimiento de redes con otros centros de aprendizaje. Bajo esta lógica, el desarrollo de los proyectos debe estar amparado en políticas públicas que coloquen a la educación como un objetivo compartido, no solamente por los maestros, sino por las familias y demás actores del territorio donde se ubica la escuela.

Dentro de la diversidad de escenarios que componen el sistema de educación básica, los Proyectos integradores son:

Instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad, que toma en cuenta los componentes del Currículo, las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad (Carrillo, 2001, p. 335).

Su organización se define a partir de las experiencias de vida en comunidad de los estudiantes, así como del grado de acuerdos y compromisos solidarios que se establezcan y de los saberes y

capacidades que se quieran movilizar para atender problemas de la comunidad local, regional o mundial.

Desde la mirada comunitaria, Torres (2019) explica cómo los proyectos permiten replantear la relación que existe entre la escuela y el territorio; y que por medio de la acción pretende estimular las dimensiones de la acción comunitaria: el fortalecimiento comunitario, la inclusión social y la mejora de la calidad de vida de las personas.

En otro orden de ideas, los Campos formativos se refieren a aquellas áreas de conocimiento que integran diversos conocimientos disciplinarios (contenidos) y que son “atravesados” por los Ejes articuladores.

La relación entre los Campos formativos y los Proyectos, desde la perspectiva de Carrillo (2001), radica en pensar su lógica de desarrollo como un engranaje, que permita la integración entre los diferentes tipos de conocimientos académicos y la experiencia cotidiana; es decir, los Proyectos integradores como lógicas de trabajo didáctico hacen posible la articulación de saberes, primero dentro de los Campos formativos, luego entre los mismos campos y finalmente entre los campos y la vida en comunidad. *

Los Contenidos y su relación con los Proyectos

En el Plan de Estudio se especifican los Contenidos como objeto de estudio y reflexión para el desarrollo de los aprendizajes; es decir, los contenidos se refieren a los ejes temáticos propios de cada Campo formativo y, bajo esta lógica, su relación con el trabajo por proyectos permite la organización y planificación de la enseñanza aprendizaje (Carrillo, 2001), lo que otorga sentido y coherencia a partir de las necesidades de los estudiantes.

En este sentido, los Proyectos permiten “contextualizar” los contenidos, ya que pueden organizar la base del trabajo a partir de la realidad, debido a que son entendidos como un conjunto de actividades didácticas que vinculan ciertos contenidos con la comunidad, según los intereses y las necesidades de los estudiantes para el logro de objetivos comunes y en beneficio de la vida en comunidad. *



Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos

Este apartado sugiere algunas de las metodologías sociocríticas para el abordaje de cada Campo formativo; las mismas sólo representan una posibilidad de acercamiento a los elementos disciplinares que integran cada Campo y en ningún momento pretenden ser un recetario que limite la creatividad, el desarrollo y la autonomía profesional del magisterio que expresa el Plan de Estudio 2022.

Aprendizaje basado en proyectos comunitarios

Justificación de la metodología

Esta metodología permite la reconstrucción de significados a partir de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno. Con el uso de ésta, el maestro podrá:

- ❖ Explorar el entorno inmediato de los estudiantes con la intención de identificar diversas situaciones-problema y construir alternativas de solución para éstas mediante el trabajo colaborativo.
- ❖ Experimentar creativamente la resolución de problemas sociales, culturales y pedagógicos que se presentan en los escenarios descritos.

- ❖ Representar e interpretar diferentes situaciones de la realidad con los objetos y materiales a su alcance.
- ❖ Promover la diversidad de soluciones a problemas y situaciones a partir de sus necesidades, intereses, emociones y sensaciones.
- ❖ Realizar actividades desafiantes al apropiarse de los lenguajes, con el fin de aprender, divertirse, crear y socializar.
- ❖ Tejer redes con distintos actores de la comunidad, a fin de involucrarlos gradualmente en las fases y momentos de los proyectos.
- ❖ Promover la diversidad de técnicas didácticas que permitan la dinamización y apropiación de contenidos y diálogos presentes en el campo formativo.

En tal sentido, el trabajo con esta metodología incluye diversos momentos y fases con las cuales se busca que las experiencias de aprendizaje de los estudiantes diversifiquen sus posibilidades de expresión y comunicación en distintos modos y formatos de representación, entre los que se encuentran el oral, escrito, corporal, haptico, alternativo o aumentativo, pictórico, escultórico, dancístico, teatral, literario, cinematográfico, arquitectónico, musical, videográfico, fotográfico, del *performance*, de la instalación artística, entre otros.



Al explorar estos formatos y modos de representación e interpretación, así como al vincularlos con los empleados en su contexto, conocen códigos culturales preestablecidos, los entienden, experimentan la conformación de nuevos sentidos y significados, y pueden decidir la difusión de sus creaciones a través de distintos canales de comunicación. Esto permite la expresión, comunicación, comprensión, construcción de identidades, convivencia, creación de vínculos con otras personas, acercamiento y apropiación de la lectura y escritura, y la valoración de la diversidad étnica, cultural, lingüística, funcional y sexogenérica.

Fases, pasos o etapas de la metodología



Esta propuesta de abordaje metodológico está compuesta de tres fases y 11 momentos que permitirán que los contenidos y Ejes articuladores se encuentren de manera flexible, de acuerdo con los escenarios pedagógicos, garantizando así la apropiación gradual de éstos, mediante el uso de actividades que promuevan la cooperación, el aprendizaje situado, la investigación y la acción consciente y crítica de maestros, estudiantes, familias y comunidad en general.

La propuesta metodológica se organiza de la siguiente manera:

Fase 1. Planeación

Momento 1. Identificación

- ❖ Proponer planteamientos genuinos (refiere a una situación real, no forzada) para introducir el diálogo de acuerdo con los escenarios áulicos, escolares y comunitarios que se les podrían presentar a los estudiantes.
- ❖ Identificación de la problemática. Proponer planteamientos para identificar la problemática general y aspectos específicos a investigar en el aula.
- ❖ Identificación del insumo inicial. Se diseña un planteamiento (un producto, material, objeto, texto, entre otros), que sirva para que el estudiante conozca lo que se va a hacer en el proyecto.

Momento 2. Recuperación

- ❖ Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar. Proponer planteamientos genuinos para generar disonancia por las diferentes ideas que puedan surgir y propiciar el continuar aprendiendo.

Momento 3. Planificación

- ❖ Negociación de los pasos a seguir. Se formulan planteamientos que permitan a los estudiantes y al maestro negociar las acciones del proyecto, entre ellas:
 - Las producciones necesarias para llegar al final del proceso.
 - Los tiempos para realizar las producciones.
 - El tipo de acciones que se realizarán.



Fase 2. Acción

Momento 4. Acercamiento

- ❖ Exploración del problema o situación acordada. Se diseñan planteamientos que permitan formular una primera aproximación o exploración a las diversas facetas del problema a resolver. Esto es, que permita describir, comparar e identificar aspectos sobresalientes y explicar el problema, entre otros, tomando en cuenta la finalidad del proyecto.

Momento 5. Comprensión y producción

- ❖ Se ofrecen planteamientos que permitan comprender o analizar aquellos aspectos necesarios para elaborar las diversas producciones que permitan concretar el proyecto.
- ❖ En forma paralela, se realizan las diversas producciones necesarias, haciendo las experimentaciones y revisiones que se requieran.

Momento 6. Reconocimiento

- ❖ Se elaboran planteamientos para identificar los avances y las dificultades en el proceso.
- ❖ Ajustes (en la medida de lo posible). Deciden cómo atender lo anterior y lo llevan a cabo.

Momento 7. Concreción

- ❖ Se generan planteamientos para desarrollar una primera versión del producto que se planteó en los momentos 1 y 3.

Fase 3. Intervención

Momento 8. Integración

- ❖ Exposición, explicación y exposición de soluciones o recomendaciones. Se formulan planteamientos que permitan presentar las primeras versiones de las producciones y ajustarlas. Para ello:
 - Intercambian sus producciones (por ejemplo, ensayan, comparten borradores, entre otros).
 - Explican lo que hicieron.
 - Reciben retroalimentación.

- ❖ Modificación. Se hacen planteamientos que permitan revisar y actuar sobre los cambios sugeridos.

Momento 9. Difusión

- ❖ Presentación del producto. Muestran el producto final al aula para dar cuenta de cómo se resolvió o cómo se atendió la problemática del Proyecto.

Momento 10. Consideraciones

- ❖ Seguimiento y retroalimentación. Se formulan planteamientos para dar seguimiento y recibir opiniones sobre la forma en que el producto impactó los escenarios áulicos, escolares y comunitarios.

Momento 11. Avances

- ❖ Toma de decisiones. Se formulan planteamientos que permitan a los estudiantes analizar la retroalimentación recibida y emplearla para mejorar y consolidar los procesos en los proyectos subsecuentes.

Aprendizaje basado en indagación. Bajo enfoque STEAM

Justificación de la metodología

El Campo formativo de Saberes y pensamiento científico demanda un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario para ofrecer explicaciones desde las ciencias y los saberes de las comunidades.

Indagación de la enseñanza de las ciencias:

- ✚ Se hace referencia a las diferentes formas en las que los científicos estudian el mundo natural y proponen explicaciones basadas en la evidencia.
- ✚ Las actividades de los estudiantes les permiten desarrollar conocimiento y comprensión de ideas científicas, además de entender cómo los científicos estudian el mundo natural. Esto implica lo siguiente:
 - Proceso intencional de indagación del diagnóstico de problemas
 - Crítica de experimentos y distinción de alternativas
 - Planificación de la investigación
 - Investigación de conjeturas
 - Búsqueda de información
 - Construcción de modelos
 - Debate con compañeros
 - Construcción de argumentos coherentes

Desarrollo progresivo de ideas clave, que favorezca aprender a investigar, comprender y construir el conocimiento

Este desarrollo permite lo siguiente:

- ✚ Comprometer a los estudiantes con preguntas o problemas de orientación científica o tecnológica.
- ✚ Incitar la planificación y realización de indagaciones o diseños tecnológicos en el campo, aula o laboratorio.
- ✚ Sensibilizarlos para priorizar la evidencia conseguida de los diseños experimentales, con el fin de validar o decidir una solución.
- ✚ Fomentar el uso de las matemáticas y el pensamiento computacional (usar instrumentos de medición de las variables).
- ✚ Formular explicaciones basadas en evidencia con coherencia explicativa y predictiva.
- ✚ Argumentar y evaluar sus explicaciones a la luz de explicaciones alternativas.
- ✚ Comunicar y justificar sus explicaciones.

La visión STEAM para México cubre este enfoque. Esto es así porque en esta visión se integran, en principio, la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, cada una con un papel específico (*Visión STEM para México*):

- ✚ La ciencia es desarrollar interés y comprensión del mundo vivo, material y físico, y desarrollar las habilidades de colaboración, investigación experimental, investigación crítica, exploración y descubrimiento.
- ✚ La ingeniería es el método de aplicar el conocimiento científico y matemático a la actividad humana.

- ❖ La tecnología es lo que se produce a través de la aplicación del conocimiento científico para la solución de una necesidad.

Todas las estrategias de STEAM se basan en las matemáticas, que incluyen la capacidad numérica, así como las habilidades y los enfoques necesarios para interpretar y analizar información, simplificar y resolver problemas, evaluar riesgos y tomar decisiones informadas.

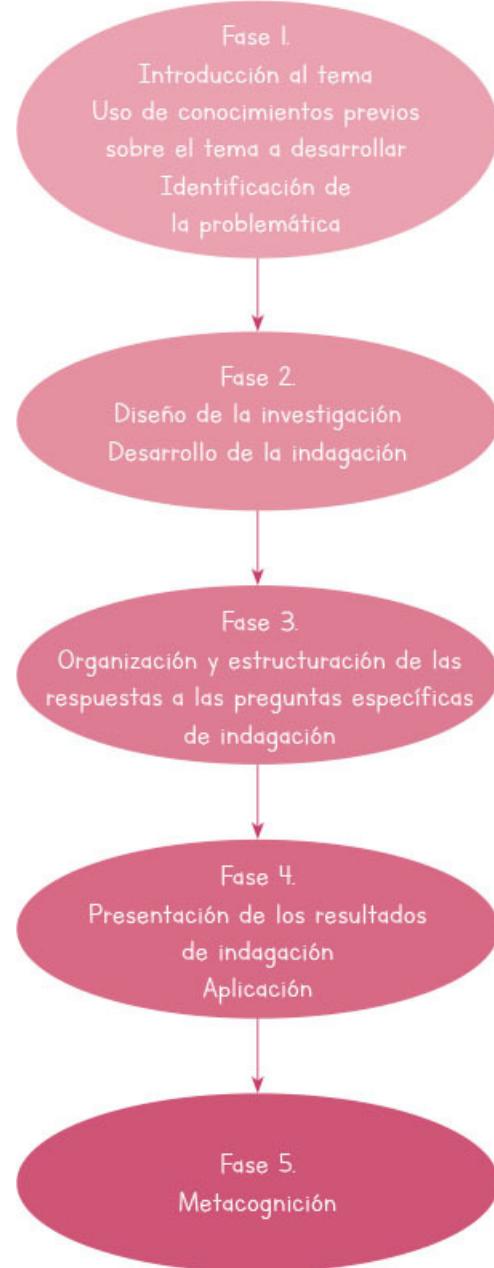
Sin embargo, en la visión STEAM con un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario se reconoce que la educación debe ser integral y que, por tanto, se deben considerar todos los aspectos del ser humano. En este sentido, se reconoce que las artes y la lengua pueden converger con la Educación en STEAM (*Visión STEM para México*, p. 16, 2019).

En lo que respecta a la naturaleza transdisciplinaria de la visión STEAM, se fomenta la vinculación entre empresas-industria-centros de trabajo-museos-espacios públicos y las escuelas para inspirar y guiar a través de mentorías, visitas, pasantías, etcétera (*Visión STEM para México*, p. 25, 2019).

Fases, pasos o etapas de la metodología

Fase 1. Ciclo de aprendizaje para la educación en STEAM

- ❖ Se introduce al tema.
- ❖ Se usan conocimientos previos sobre el tema a desarrollar para generar disonancia por las diferentes ideas que puedan surgir y orientarlas para aprender más.
- ❖ Se identifica la problemática general a indagar y el establecimiento de las preguntas específicas que orientarán la indagación. Dichos problemas deben ser sociales y estar vinculados con la comunidad.



Fase 2. Ciclo de aprendizaje para la educación en STEAM

- ❖ Se acuerda para cada pregunta específica de la indagación: ¿Qué se va a hacer ante cada pregunta de indagación?, ¿quién o quiénes lo realizarán?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿con qué?

- ❖ Se lleva a cabo la indagación en el aula, de manera que se contesta cada una de las preguntas específicas de la indagación y se genera una explicación inicial a partir de los datos o información recabada, considerando:
 - Describir
 - Comparar
 - Identificar cambios y estabilidad
 - Identificar patrones o regularidades
 - Explicaciones
 - Otros aspectos considerados como necesarios

Fase 3. Ciclo de aprendizaje para la educación en STEAM

- ❖ Se establecen conclusiones relacionadas con la problemática general. Específicamente:
 - Se analizan, organizan e interpretan datos.
 - Se sintetizan ideas.
 - Se clarifican conceptos y explicaciones.

Fase 4. Ciclo de aprendizaje para la educación en STEAM

- ❖ Se presentan los resultados de indagación.
- ❖ Se elaboran propuestas de acción para resolver la problemática general identificada, en la medida de lo posible.

Fase 5. Ciclo de aprendizaje para la educación en STEAM

- ❖ Se reflexiona sobre todo lo realizado: los planes de trabajo, las actuaciones personales o grupales, los procedimientos

e instrumentos, los logros, las dificultades y los fracasos.

Consideraciones adicionales

Para la elaboración de un objeto o instrumento tecnológico se sugiere definir la fase o fases en que se desarrollará y aplicará el Proceso de Diseño de Ingeniería, que sugiere la *Visión STEAM para México*, y que consiste en:

- ❖ Diseño del prototipo
- ❖ Creación del prototipo
- ❖ Puesta a prueba del prototipo y su evaluación
- ❖ Mejora del prototipo, si es el caso
- ❖ Otros aspectos considerados como necesarios

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Justificación de la metodología

Dicha metodología es pertinente, en primer lugar, porque orienta la solución de problemas reales que hacen del proceso de aprendizaje una experiencia de aprendizaje para la vida más allá del aula. En segundo lugar, al convocar distintas perspectivas interrelacionadas en la naturaleza de los objetos de estudio (problemas), que parecieran inconexos en los criterios y métodos de las diferentes disciplinas (biología y ética), pero que guardan relación factorial exógena, propicia la generación de distintas propuestas de solución. En tercer lugar, porque lo anterior contribuye al desarrollo del pensamiento crítico que forma sujetos solidarios con su comunidad y responsables de la naturaleza.

Fases, pasos o etapas de la metodología



El proceso de indagación, diseño y solución de problemas a través del ABP se desarrolla en seis momentos, por medio de proyectos educativos para los tres escenarios sociocognitivos:

1. *Presentemos*

Es el inicio que plantea la primera reflexión. El objetivo es observarnos en lo individual y lo colectivo en torno al contenido que plantea el diálogo y los Ejes articuladores que retoma el proyecto. En este momento, se introduce el escenario a partir del cual se podrá reflexionar sobre una problemática; de acuerdo con la edad de los estudiantes se sugiere usar una imagen o una lectura breve acompañada de preguntas

detonantes que permitan situar el escenario en el contexto cotidiano de los estudiantes.

2. *Recolectemos*

En este momento, se exploran y recuperan de manera general los saberes sociales y escolares previos respecto a la temática detectada en el momento uno. La recuperación de estos datos se realiza a partir de la selección y ejecución de distintas técnicas didácticas, con la intención de ir clarificando las definiciones que surgieron en el momento anterior, las necesidades de aprendizaje del grupo y los posibles factores que convergen en el problema a identificar.

3. Formulemos el problema

Después de la exploración de los momentos anteriores, es importante que se determine con claridad el problema sobre el cual se trabajará, así como las inquietudes y curiosidades de los estudiantes en torno al mismo.

4. Organicemos la experiencia

En este apartado se plantea una ruta de trabajo para el proceso de indagación contemplando los objetivos de aprendizaje, los acuerdos, los medios (observación directa, entrevistas, libros, revistas, videos, entre otros), los recursos, el tiempo, los responsables y otros actores que participan para argumentar una posible solución al problema planteado; dicha respuesta puede ir encaminada hacia dos direcciones que por sí mismas están relacionadas o bien tienen la capacidad de ser autónomas:

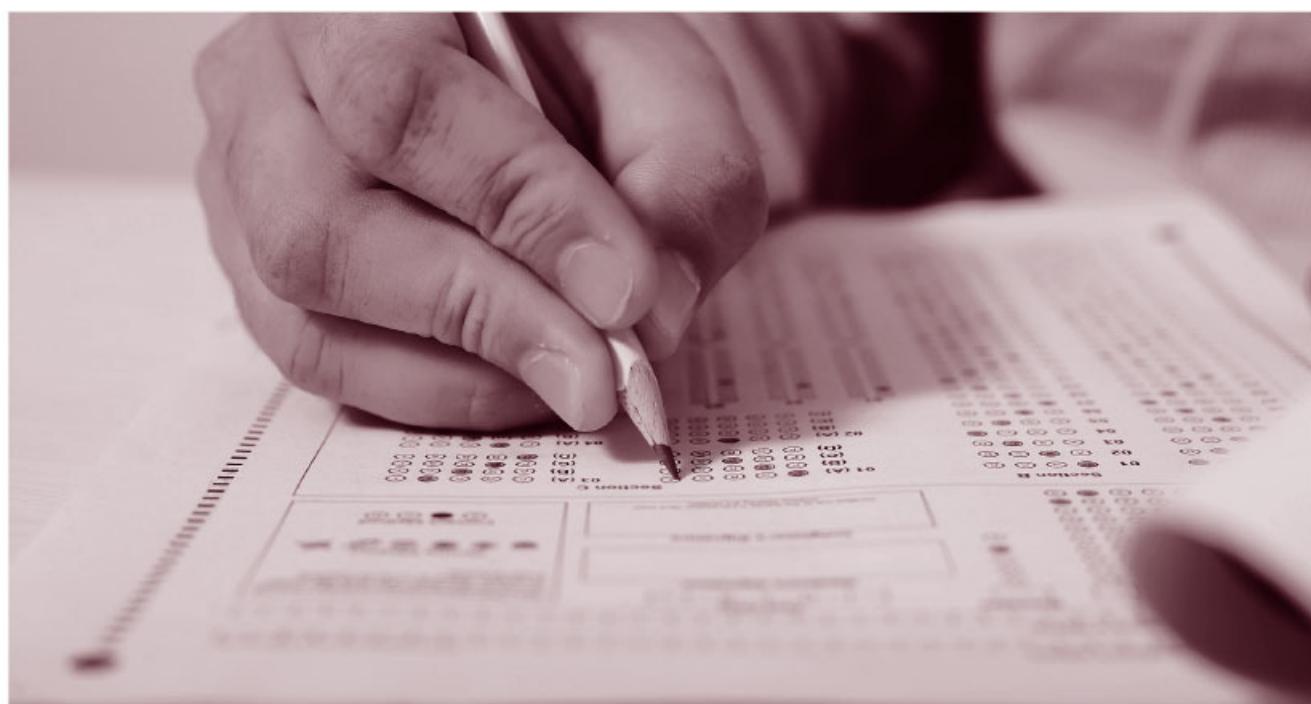
- a)** La construcción de conocimiento para *comprender y resignificar* la problemática identificada en el momento 3.
- b)** La construcción de conocimiento para transformar el fenómeno identificado en el momento 3.

5. Vivamos la experiencia

En este momento se guía a los estudiantes a una indagación específica de corte documental o vivencial con la intención de aportar elementos que lo lleven a comprender el problema y, en su caso, intervenir para transformarlo; poniendo en juego dentro de la discusión grupal, conocimientos relevantes y saberes comunitarios; así como las habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje (individual y grupal) y el análisis de problemas de forma metódica.

6. Resultados y análisis

Como parte del cierre, durante este momento se realiza un corte para visualizar los avances o bien el fin del proyecto, retomando el problema inicial, los hallazgos, el proceso de construcción de acuerdos, los aprendizajes obtenidos, así como la participación individual y colectiva de cada uno de los involucrados. Finalmente, se plantean los medios para divulgar los resultados obtenidos y en caso de ser necesario, se identifican problemas nuevos.





Aprendizaje Servicio (AS)

Justificación de la metodología

Contrario a la vieja tradición de acumulación de aprendizaje, la metodología de trabajo Aprendizaje Servicio (AS) es útil por el alcance que tiene para fomentar e impulsar los fines de la NEM, ya que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico y, a su vez, crea comunidad y red social para que los estudiantes desarrollen sentido de responsabilidad y compromiso con la comunidad; por lo que contribuye a que el estudiantado aprenda a desarrollarse y participar en proyectos que relacionan su interés personal y el de la comunidad.

Es una metodología sencilla y fácil de llevar a la práctica que se sitúa en la corriente innovadora de la educación y se considera como parte de las llamadas “pedagogías de la experiencia”, que se caracterizan por lo siguiente:

- ❖ Las prácticas educativas se organizan de tal modo que hacen posible la relación directa de los estudiantes con los fenómenos de la realidad que estudian.
- ❖ El aprendiz actúa y experimenta sobre la misma realidad que quiere estudiar.

Los proyectos basados en este aprendizaje “surgen de la mirada inquieta y atenta a la comunidad”, por lo que es fundamental involucrarse en los saberes y contextos comunitarios y proponer y llevar a cabo acciones positivas a favor del bien comunal. Además, su implementación y aplicación cuenta con numerosas experiencias exitosas en países de América y Europa, como son Estados Unidos, Argentina, Canadá, Holanda y España.

Desde un enfoque pedagógico, se trata de una propuesta educativa basada en la experiencia que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en donde los estudiantes se desarrollan y aprenden, al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Sin embargo, visto como filosofía, se trata de “una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de lazos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y convivenciales” (Puig, p. 7).

En el contexto de las llamadas pedagogías de la experiencia, que es donde se ubica el modelo que estamos analizando, éstas se caracterizan por oponerse a aquellas prácticas pedagógicas basadas únicamente en la transmisión de información por parte del docente; en cambio, [...] la metodología AS implica el trabajo de manera directa con hechos reales, lo cual provoca procesos genuinos de aprendizaje y posibilita que el aprendizaje se experimente en el contexto de la realidad que se quiere estudiar (“Cuadrantes del aprendizaje servicio”, propuestos por el Service-Learning 2000 Center de la Universidad de Stanford [1996], citado en Puig, Batlle, Bosch y Palos [2007]) *Ibid*, p. 25 .

Recurrir al AS significa una buena oportunidad para el desarrollo de experiencias de aprendizaje colaborativo y cooperativo. Asimismo, se sustenta en prácticas reales que motivan y estimulan al estudiantado a encontrar sentido a lo que aprende y hace en la escuela, por lo que se caracteriza por combinar en una misma metodología el aprendizaje intencional y el servicio a la comunidad como parte de un proceso en el que se identifica una necesidad del entorno inmediato social y a la vez se crea la necesidad de establecer interacciones que ayuden a diseñar acciones necesarias y pertinentes. Por lo tanto, posibilita en el estudiantado analizar las necesidades de un contexto comunitario, reflexionar sobre cómo afrontar dichas necesidades y decidir cómo contribuir para transformar y propiciar un cambio efectivo.

Como elementos fundamentales de la metodología AS, se mencionan los siguientes:

- ❖ Detección de una necesidad social.
- ❖ Diseño de un servicio como respuesta.
- ❖ Desarrollo de los aprendizajes necesarios para su puesta en práctica.

Por otra parte, sus tres grandes características son estas:

- ❖ Protagonismo activo, ya que la actividad está protagonizada por los estudiantes acompañados por maestros y tutores.
- ❖ Servicio solidario, debido a que las actividades que se planifican están destinadas a atender problemáticas reales y específicas de una comunidad.
- ❖ Aprendizajes intencionadamente planificados, porque el proyecto articula el aprendizaje de un contenido curricular con la actividad solidaria.

En resumen, la metodología AS integra en un solo proyecto tanto los objetivos de aprendizaje como los objetivos de servicio, por lo que exige la interdisciplinariidad y el trabajo conjunto de estudiantes, maestros y tutores. Además, también es una actividad escolar que abona al desarrollo integral del estudiantado y su proyección social. Por lo tanto, se trata de una manera en la que el aprendizaje se provoca por medio de procesos de acción, reflexión y aplicación.

Fases, pasos o etapas de la metodología





El trabajo mediado por la metodología AS considera cinco etapas:

Etapa 1. Punto de partida

Es el inicio del proyecto de AS y puede nacer del interés de los estudiantes quienes serán los protagonistas, o bien de la necesidad de responder a una demanda concreta de la comunidad o a una problemática comunitaria. Inicialmente, se comparte entre quienes integran el grupo escolar y conforme se va desarrollando el proyecto. Entonces, se va compartiendo y haciendo partícipe al resto de la comunidad.

En ocasiones, la motivación para llevar a cabo un proyecto puede derivar de la experiencia del estudiantado frente a un acontecimiento específico real, por lo que es necesario iniciar

con actividades de sensibilización e informativas para enriquecer el planteamiento y generar la apropiación de la propuesta. Se recomienda que durante esta etapa se involucre a quienes serán los aliados, colaboradores y actores (comunidad escolar y familia), ya que si éstos conocen a fondo el tipo de prueba que se llevará a cabo, contribuirán a enriquecer la experiencia; es así como todos los actores que participan en el proyecto se convierten en protagonistas tanto del aprendizaje como del servicio.

Etapa 2. Lo que sé y lo que quiero saber

Durante esta etapa, habrá que guiar actividades y conocer la realidad donde se trabajará, por lo que es indispensable que el maestro recibe información, identifique los recursos con los que se

cuenta y establezca vínculos con la familia y la comunidad (instituciones públicas).

Es el momento en donde se generan actividades que permitan clarificar la realidad sobre lo que se trabajará, por lo que es indispensable recabar información y contar con el apoyo de otros aliados, después de haber identificado cuáles son las necesidades reales y los recursos con los que se cuenta. También será el periodo en donde se realicen actividades de análisis y debates para proponer un diagnóstico participativo donde la comunidad escolar pueda hacer escuchar sus voces, a partir del análisis y valoración de la información obtenida. Además, puede surgir la necesidad de tener que realizar algún tipo de acotación de la demanda a abordar y proponer alternativas de acción. Se trata de que los estudiantes, maestros y tutores tomen la voz.

Etapa 3. Organicemos las actividades

Se trata de guiar actividades que articulen la intencionalidad pedagógica con la intencionalidad del servicio para cuestionar lo que se hará y con cuáles recursos humanos y materiales se cuenta. Durante esta etapa, suele recurrirse a las herramientas básicas de la planificación pedagógica y ejecución de proyectos sociales, partiendo de preguntas como: *¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿A quiénes? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Quiénes? ¿Con qué? ¿Cuánto? ¿Con quiénes?*

Se requiere una descripción clara de las acciones a realizar, de los recursos, los tiempos necesarios y los responsables para alcanzar los objetivos propuestos. También deberán considerarse los recursos materiales necesarios (espacios físicos, textos, papelería, etcétera), indicando de cuáles se dispone y cuáles pueden obtenerse. Habrá que tener cuidado de no perder de vista cuál

es la vinculación curricular del proyecto y verificar que las actividades permitan el logro de los aprendizajes.

Etapa 4. Creatividad en marcha

Es la puesta en práctica de lo planificado en el diseño del proyecto e incluye el monitoreo de las actividades, espacios y tiempos de los responsables de cada actividad, lo cual implica el seguimiento tanto de los *contenidos curriculares* a desarrollar como del *servicio*. En este proceso de concreción del proyecto tendrán un papel muy importante la interacción entre los estudiantes, los maestros y la familia, quienes deben formalizar los acuerdos y vinculaciones con la comunidad. Hay que considerar que en ciertos casos las alianzas que establece la institución educativa obedecen a la necesidad de contar con algún tipo de recurso para la puesta en marcha del proyecto.

Etapa 5. Compartimos y evaluamos lo aprendido

Al concluir el proyecto, se propone una actividad para la evaluación final de los resultados, así como el cumplimiento de los objetivos y logros del proyecto. En esta etapa se consideran tanto los resultados de la experiencia académica, como el cumplimiento de los objetivos en función del servicio a la comunidad. Habrá que prestar atención al grado de protagonismo de los estudiantes en el proyecto, así como el grado de integración entre el aprendizaje, además de integrar la autoevaluación por parte de los estudiantes y reflexionar sobre el logro del proyecto. Por otra parte, es el momento de plantear la continuidad de la experiencia, evaluar su factibilidad o la posibilidad de iniciar otro proyecto. *

Referencias bibliográficas

- "Acuerdo número 4/04/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria" (19 de agosto de 2022), en *Diario Oficial de la Federación*, México. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab-o (Consultado el 29 de octubre de 2022).
- Avanzini, Guy, coord. (1998). *La pedagogía hoy*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, Mijaíl M. (1929). *Problemas de la obra de Dostoievski* [en ruso], Moscú, Alkonost.
- _____. (1975). *Problemas literarios y estéticos* [en ruso], Moscú, Ju-dozhestvenna Literatura.
- _____. (1979). *Estética de la creación verbal* [en ruso], Moscú Iskusstvo.
- _____. (1986). *Problemas de la obra de Dostoievski*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Barker, Roger Garlock (1969). *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior* [1968], Stanford, Stanford University Press.
- Barrel, Jhon (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Barrio de La Puente, José Luis (2005). "La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje", en *Teoría de la Educación*, vol. 17. Disponible en <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/3118> (Consultado el 29 de diciembre de 2022).
- Bauman, Zygmunt, (2003). *Comunidad*, Argentina, Siglo XXI.
- _____. (2004). *Ética postmoderna*, Argentina, Siglo XXI.
- _____. (2005a). *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la postmodernidad y los intelectuales*, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes.
- _____. (2005b). *Modernidad líquida*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2005c). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós.
- Block, David et al. (2015). "Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso", en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 20, núm. 66, pp. 711-735.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Bruner, Jerome (2014). *Educación como puerta de la cultura*, España, Ediciones Machado.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (30 de septiembre de 2019). "Ley General de Educación". Nueva ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2019. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> (Consultado el 29 de diciembre de 2022).
- Carrillo, Túlio (2001). "El proyecto pedagógico de aula", en *Educere*, vol. 5, núm. 15, pp. 335-344. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651518> (Consultado el 11 de julio de 2022).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2022). Última reforma publicada en el DOF 18-11-2022. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf> (Consultado el 29 de diciembre de 2022).
- Coll Lebedelt, Tatiana (2019). *Las escuelas integrales de Michoacán. Una utopía en resistencia*, México, UNAM/SNTE.
- Corona Berkin, Sarah (2019). *Producción horizontal de creación de conocimiento*, México, CALAS/UDG.
- Descartes, René (1637). *Discurso del método*, Leiden, Ian Maire.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. México, Trilce Editorial.
- _____. (2010b). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*, Perú, Instituto International de Derecho y Sociedad.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010). *Es-trategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Dussel, Enrique (1993). *Filosofía de la liberación: desde la praxis de los oprimidos*, Guadalajara, UDG.
- Escribano González, Alicia y Ángela del Valle, coords. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*, Madrid, Narcea.
- Esposito, Roberto (2011). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*, España, Herder Editorial.
- Fernández Retamar, Roberto (1971). *Calibán: apuntes sobre la cultura en nuestra América*, México, Diógenes.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Colombia, Siglo XXI Editores.
- _____. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Nueva York, Herder y Herder (manuscrito en portugués, 1968).
- _____. (1970). *La concientización*, Caracas, Instituto Agrario Nacional.
- _____. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- _____. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Donald Macedo, (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*, South Hadley, MA, Bergin & Garvey.
- Freire, Paulo, Moacir Gadotti y Sérgio Guimarães (1987). *Pedagogía: Dialogo e Conflicto*, Buenos Aires, Cinco.
- Foucault, Paul-Michelle (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (1971). *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI.
- García Valdés, M. (1988). *Aristóteles. Política*, Madrid, Gredos.
- Garlock Barker, Roger (1968). *Ecological Psychology. Concepts and methods for studying the environment of human behavior* [1969]. Stanford, Stanford University Press.
- Gómez Sollano, Marcela y Corenstein Zaslav, Martha, coords. (2013). *Reconfiguraciones de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM.
- Gramsci, Antonio (2003). *Cartas de la cárcel (1926-1937)*, México, Era.
- Guha, R. (1997). "Sobre algunos aspectos de la historiografía colonial de la India", en S. Rivera y R. Barragán, eds., *Debates post-coloniales. Una introducción a los estudios de la subalternidad*, pp. 25-32, La Paz, Historias.
- Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*, Barcelona, Herder.
- _____. (2022). *La enfermedad del ocio*. Disponible en <https://www.bloghemia.com/2012/09/la-enfermedad-del-ocio-por-byung-chul-han.html>
- Heidegger, M. (1998). *Ser y tiempo*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- _____. (1999). *Los problemas fundamentales de la fenomenología*, Madrid, Trotta.
- Husti, Aniko (1992). "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo", en *Revista de educación*, núm. 298, págs. 271-305.
- Jaramillo, Leonor (2007). *Planta física a nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula*, Colombia, Universidad del Norte. Disponible en <https://docplayer.es/5707315-Planta-fisica-a-nivel-interno-y-externo-disposicion-del-ambiente-en-el-aula.html> (Consultado el 29 de diciembre de 2022).

- Jiménez Vicioso, Juan Ramón (2006). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo [6-12]. Un aula para la investigación*, Sevilla, Díada editora.
- Lefebvre, Henri (2013). *La producción del espacio*, Madrid, Capitán Swing Libros.
- Lenin, V. I. (1981). "Qué hacer", en *Obras completas*. Tomo VI, Moscú, Editorial Progreso.
- Loden, Maylyn (1978). *Women's Action Alliance en Nueva York*.
- Lukács, Georg (1985). *Historia y conciencia de clase*, Madrid, Sarpe.
- Marcuse, Herbert (1964). *El hombre unidimensional*, México, Joaquín Mortiz.
- Marx, Carlos (1975). *El capital*, México. Siglo XXI.
- Morin, Edgar et al. (2003). *Educar en la era planetaria*, México, Editorial Gedisa.
- Pérez Rueda, Aní (2022). *Las falsas alternativas pedagógica libertaria y nueva educación*, Barcelona, Virus.
- Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura (PNAEC) (2019). México, Congreso Nacional de Buses/SNTE.
- Puig, Josep (2018). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*, Madrid, Octaedro. Puig, Josep (2018). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*, Madrid, Octaedro.
- Redondo-Sama, Gisela (2015). "Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje", en *Intangible capital*, vol. 11, núm. 3, pp. 437-457.
- Robertson, Roland (2000). "Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad", en Juan Carlos Monedero y Joaquín Rodríguez, trads., *Zona abierta* [1997], núm. 92-93. Disponible en https://ivanhistorico.files.wordpress.com/2013/12/art_4_glocalizaci3b3n-tiempo-espacio.pdf
- Rockwell, Elsie y Valeria Rebollo Angulo, coords. (2016). *Yoltoch: Estrategias didácticas multigrado*, México. Disponible en <https://yoltoch.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltoch-2018.pdf> (Consultado el 29 de diciembre de 2022).
- Rodo, José (1909). *Ariel*, en Emir Rodríguez Monegal, ed., *Obras completas*. [1967], Madrid, Aguilar.
- Rojas, Graciela y Laura Segura, coords. (2019). *Visión STEM para México*, México. Disponible en <https://talentoaplicado.mx/wp-content/uploads/2019/02/Visio%C3%ACn-STEM-impres%C3%ACn.pdf>
- Rousseau, Jean-Jacques (2013). "Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres", en *Obras Completas*, Madrid, Anthropos.
- (2013). "El contrato social", en *Obras Completas*, Madrid, Anthropos.
- (2013). "Emilio", en *Obras Completas*, Madrid, Anthropos.
- Tenti Fanfani, Emilio (1999). "Saberes sociales y saberes escolares", en *Cero en Conducta*, año 14, núm. 48, pp. 21-39.
- Torres-Bodet, Jaime (2017). *Memorias II*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Unamuno, Miguel de (2005). *En torno al casticismo*, Madrid, Cátedra.
- Valls Carol, Rosa (1997). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral, Barcelona, Universitat de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Disponible en <https://www.tesenred.net/handle/10803/2929> (Consultado el 29 de noviembre de 2022).
- Vázquez Cangas, Verónica (2012). *Modelo de asesoría pedagógica a docentes multigrado*, México, Conafe.
- Zabalza, Miguel Ángel (1996). *Calidad en la educación infantil*, Madrid, Narcea.

Créditos iconográficos

p. 6: Centro ceremonial otomí, fotografía de Presidencia de la República Mexicana, bajo licencia CC BY 2.0; p. 8: fotografía de PremierCompanies, bajo licencia CCO/pixabay.com; p. 9: maestra en salón, fotografía de CIFOR, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0; p. 10: elaboración de mural, fotografía de Martínez/Secretaría de Cultura CDMX, bajo licencia CC BY 2.0; p. 11: fotografía de Omar Sousa, bajo licencia CC BY-NC 2.0; p. 13: familia, fotografía de Charlie Llewellyn, bajo licencia CC BY-SA 2.0; p. 14: niña y niño escribiendo en pizarrón, bajo licencia CCO/pixabay.com; p. 15: Matilda Casanova Pérez, fotografía de CIMMYT, bajo licencia CC BY-NC 2.0; p. 18: fotografía de elptics, bajo licencia CC BY-NC 2.0; p. 19: fotografía de Abril Cabrera A./Secretaría de Cultura CDMX-CC BY 2.0; p. 20: fotografía de Ernest Cañada Mullor-Alba Sud, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0; p. 21: grupo en clase y maestra, fotografía de María Fleischmann-World Bank, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0; p. 22: fotografía de Anil Sharma, bajo licencia CCO/pixabay.com; p. 23: La familia, fotografía de Eneas De Troya, bajo licencia CC BY 2.0; p. 25: fotografía de Elizabeth Dorantes-Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, bajo licencia CC BY-SA 2.0; p. 28: fotografía de ARSGAMES Videojuegos, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0; p. 30: Escuela México premia a estudiante, fotografía de Gad Chone Municipio, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0; p. 31: fotografía de Maritza Ríos/Secretaría de Cultura CDMX, bajo licencia CC BY-SA 2.0; p. 37: fotografía de AnnieSpratt, bajo licencia CCO/pixabay.com; p. 38: libro con anteojos, bajo licencia CCO/rawpixel.com; p. 40: banca escolar, bajo licencia CCO/unplash.com; p. 42: fotografía de Martín Córdova Salinas/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP; p. 42: fotografía de USAID Guatemala, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0; p. 43: fotografía de Martín

Córdova Salinas/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP, p. 44: fotografía de friendship, bajo licencia CCO; p. 46: fotografía de Carl Campbell, bajo licencia CC BY-SA 2.0; p. 47: niña y señora ropa tradicional, fotografía de Eneas De Troya, bajo licencia CC BY 2.0; p. 49: fotografía de Andros 234, bajo licencia CCO/pixabay.com; p. 50: fotografía de Administración Nacional de la Seguridad Social, bajo licencia CC BY-SA 2.0; p. 52: fotografía de Martín Córdova Salinas/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP; p. 55: fotografía de José A. Warletta, bajo licencia CCO/Freeimages.com; p. 56: fotografía de Martín Córdova Salinas/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP; p. 58: mujeres chamulas, San Cristóbal, fotografía Francisco Ibarra/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP; p. 59: fotografía de Danielle Pereira, bajo licencia CC BY 2.0; p. 60: fotografía de AskhayaPatra Foundation, bajo licencia CCO/Pixabay.com; p. 63: fotografía de Martín Córdova Salinas/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP; p. 64: fotografía de Jorge Albarán/Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, bajo licencia CC BY 2.0; p. 65: fotografía de Darij Zadnikar, bajo licencia CC BY 2.0; p. 66: fotografía de Martín Córdova Salinas/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP; p. 67: niña y mujer con atuendo tradicional, fotografía de Ismael Alonso, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0; p. 69: salón de clase, bajo licencia CCO/unplash.com; p. 71: ceremonia multitudinaria, fotografía de Antonio Nava/Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, bajo licencia CC BY-SA 2.0; p. 72: fotografía bajo licencia CCO/unplash.com; p. 73: fotografía de Alam Ramírez Zelaya-Alba Sud, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0; p. 75: fotografía de Martín Córdova Salinas/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP; p. 76: familia grande posando, fotografía de Peter Lowe CIMMYT, bajo licencia CC BY-NC 2.0; p. 82: fotografía de F1 Digital, bajo licencia CCO/pixabay.com; p. 83: participación ciudadana, fotografía de Proyecto Lancones, bajo licencia CC BY-NC 2.0; p. 85: fotografía de Alam Ramírez Zelaya-Alba Sud Fotografía, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0.

Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3

se imprimió por encargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V., con domicilio en Calzada San Lorenzo, número 244, Colonia Paraje San Juan, Alcaldía de Iztapalapa, C.P. 09830, Ciudad de México, en el mes de enero de 2023. El tiraje fue de 148,000 ejemplares.

P1LPM





Octavio Sánchez Oropeza,
VERACRUZ



9 786075 519395



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

