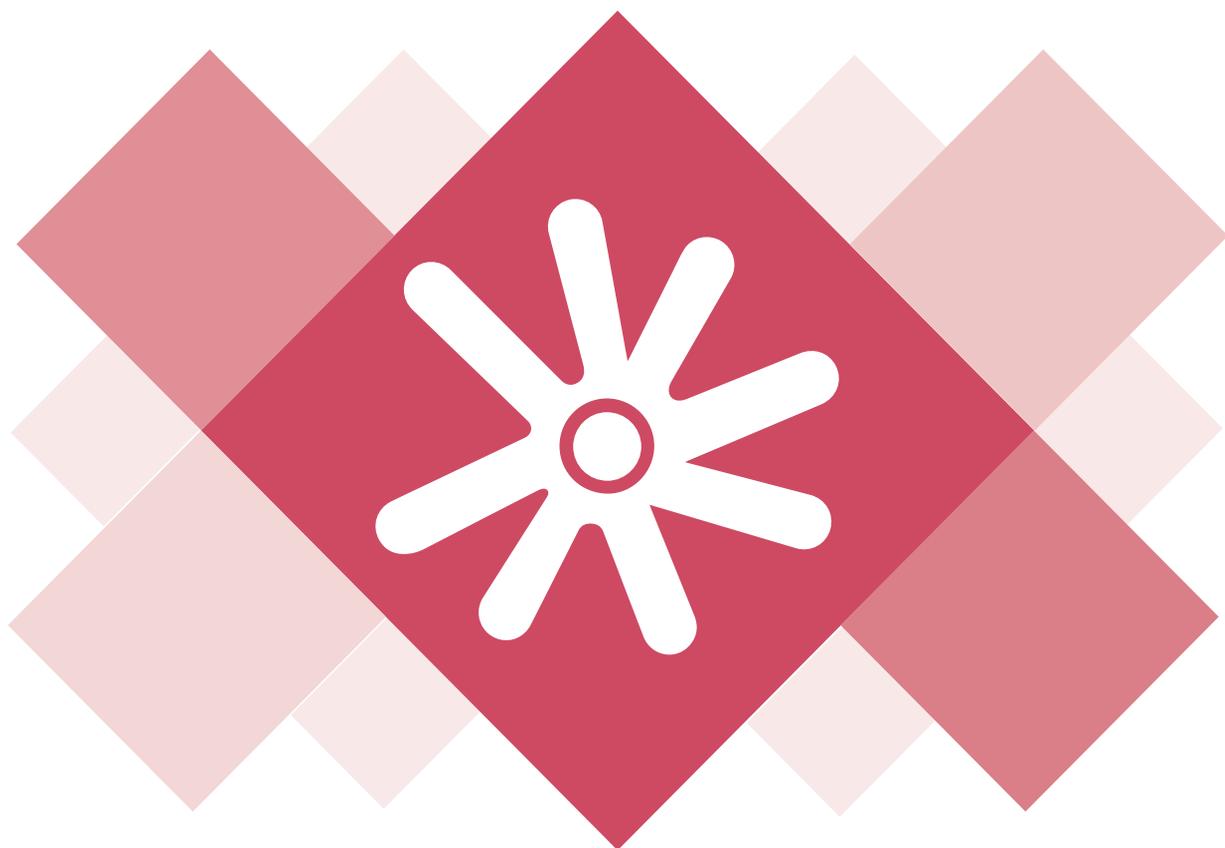


Avance del contenido
para el libro del

DOCENTE



Un libro sin recetas,
para la maestra y el maestro

Campos formativos

-  Lenguajes
-  Saberes y pensamiento científico
-  De lo humano y lo comunitario
-  Ética, naturaleza y sociedades

Ejes articuladores

-  Inclusión
-  Pensamiento crítico
-  Interculturalidad crítica
-  Igualdad de género
-  Vida saludable
-  Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
-  Artes y experiencias estéticas

Índice

Introducción.....	8
Ecología de saberes en el territorio escolar.....	12
La monocultura del saber.....	16
La monocultura del tiempo lineal.....	18
La monocultura de las diferencias.....	19
La monocultura de la escala dominante.....	20
La monocultura del positivismo.....	21
Estrategia de debate para fomentar la ecología de saberes en el aula.....	22
Sobre la evaluación formativa y la calificación.....	23
Evaluación formativa.....	23
Sobre la calificación.....	24
El diseño creativo.....	25
El programa analítico.....	25
Primer plano. Análisis del contexto socioeducativo de la escuela.....	26
Plano de contextualización.....	28
Plano de codiseño.....	30
Plano didáctico.....	31
Los profesionales de la docencia: revalorización de los maestros.....	33
De la formación y acompañamiento docente.....	41
La lógica de los campos y sus propuestas metodológicas.....	43
Descripción del campo formativo.....	43
Lenguajes.....	43
Saberes y pensamiento científico.....	45
Ética, naturaleza y sociedades.....	47
De lo humano y lo comunitario.....	49
Escenarios: aula, escolar y comunitario.....	52
Justificación de los escenarios.....	52
La escuela como un entramado social: necesidades y situaciones por atender.....	54
¿Cómo entender los proyectos en el escenario del aula?.....	55
¿Cómo entender los proyectos en el escenarios escolar?.....	56
¿Cómo entender los proyectos en el escenario comunitario?.....	59
Los Campos formativos y su relación con los Proyectos.....	61
Los Contenidos y su relación con los Proyectos.....	63
Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos.....	64
Aprendizaje basado en proyectos comunitarios.....	64
Aprendizaje basado en indagación. STEAM como enfoque.....	69
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	74
Aprendizaje Servicio (AS).....	77
La nueva familia de libros de texto y su vinculación pedagógica.....	83

En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. [...] 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).

Escribe una frase que te inspire

Introducción

Desde tiempos inmemoriales vivimos en comunidad, es la forma de organización en la que aprendemos 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 el que 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 y los sentimientos de honor, probidad, amor a la patria, a las leyes y al trabajo.



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 diferencia, 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 fuerte, en el que los alumnos sean capaces de construir, a partir de sus experiencias, sus propios conocimientos junto con el acompañamiento de diversos actores, rompiendo con esquemas anteriores en los que se visualizaba al maestro como centro de la educación y al alumno como un mero elemento pasivo.



El maestro Simón Rodríguez, propulsor de la educación popular en América, nos brinda una orientación importante para ubicar el sentido de la NEM: “O inventamos o erramos”. Es decir, o inventamos nuestros propios modelos de pensamiento y de educación a partir de nuestras circunstancias o seguiremos inmersos en la repetición de procesos y estilos de enseñanza-aprendizaje traídos del exterior (Estados Unidos y Europa), los cuales difieren de lo que se vive en nuestro país.

En cambio, si partimos de la cotidianidad, de lo nuestro, será más factible situar una educación comprometida con la transformación de México y de sus ciudadanos, y se logrará no sólo cumplir con los perfiles de egreso en cada nivel educativo sino, sobre todo, con la formación de personas con valores, sensibles a lo que acontece en su entorno, abiertas al reconocimiento y al respeto a la diferencia; así como sujetos que se identifiquen con su comunidad, que aporten elementos para mejorarla y conservar sus propios saberes, tradiciones y creencias.

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, como José Vasconcelos, 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 y Simón Rodríguez, 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 los excluidos, a las minorías y a los grupos sociales más vulnerables. Al mismo tiempo, que eduque para enfrentar las crisis actuales (sanitarias, ecológicas, económicas, axiológicas, etcétera) y dote a los alumnos de un espíritu crítico, autónomo, libre, inclusivo, empático y solidario.

Así pues, nos corresponde:

1. Romper con la visión de la educación cerrada y colonialista. Pasar a una propuesta educativa que supere la sumisión, la marginación y la ignorancia a partir del enfoque del constructivismo social, el cual sugiere que ningún conocimiento científico es neutral, sino que responde al tiempo y espacio en el cual se enuncia, como afirma Vygostky. 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, de las filosofías latinoamericanas de la liberación.
2. Visualizar al alumno 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 la oportunidad de transformar la realidad de manera crítica y creativa, además de 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 del trabajo comunitario a través de proyectos escolares que salgan de las aulas y busquen compartir y construir conocimiento por medio de los saberes populares, trabajen por el desarrollo integral de los alumnos, así como por el bienestar de toda la comunidad.
5. Apropiarse del Plan de Estudio 2022: saber que tanto maestros como alumnos 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 cuanto a:

- ❖ El Plan de Estudio 2022 y los Libros de Texto Gratuito constituyen una guía con orientaciones metodológicas que dan coherencia y pertinencia a la educación básica, lo que permitirá dar cumplimiento al artículo 3° constitucional, la Ley General de EDUCACIÓN y a los principios rectores de la NEM, que en líneas generales va 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 desde lo universal, lo comunal y lo endógeno, 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. ✨

Ecología de saberes en el territorio escolar

La escuela no es 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 del debate. En donde los alumnos, 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 debates 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 escolares en donde los alumnos, 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, en donde el multiculturalismo es amplio 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 lograron desarrollar una conciencia del otro, un sentimiento de solidaridad, y pareciera que lo único que mantiene en pie a esas comunidades es una frágil tolerancia. Imaginen aquellas unidades habitacionales en donde no se desarrolla un sentimiento de pertenencia cultural, lo cual provoca que los vecinos no conozcan las necesidades o características de los otros con los que cruzan sus caminos todos los días en esos pasillos o 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 señalar las diferencias que los separan y cómo se pueden generar 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 la que se fomenta que los individuos abandonen sus saberes, abandonen aquello que los hace comunes con su entorno, abandonen el respeto, 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; y 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 de confrontación capaz de sustentar altos niveles de incertidumbre y de riesgo. Tomemos en cuenta todo lo que nos hace comunes, así como nuestras diferencias, en cada uno de los territorios escolares: implica formar alumnos 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

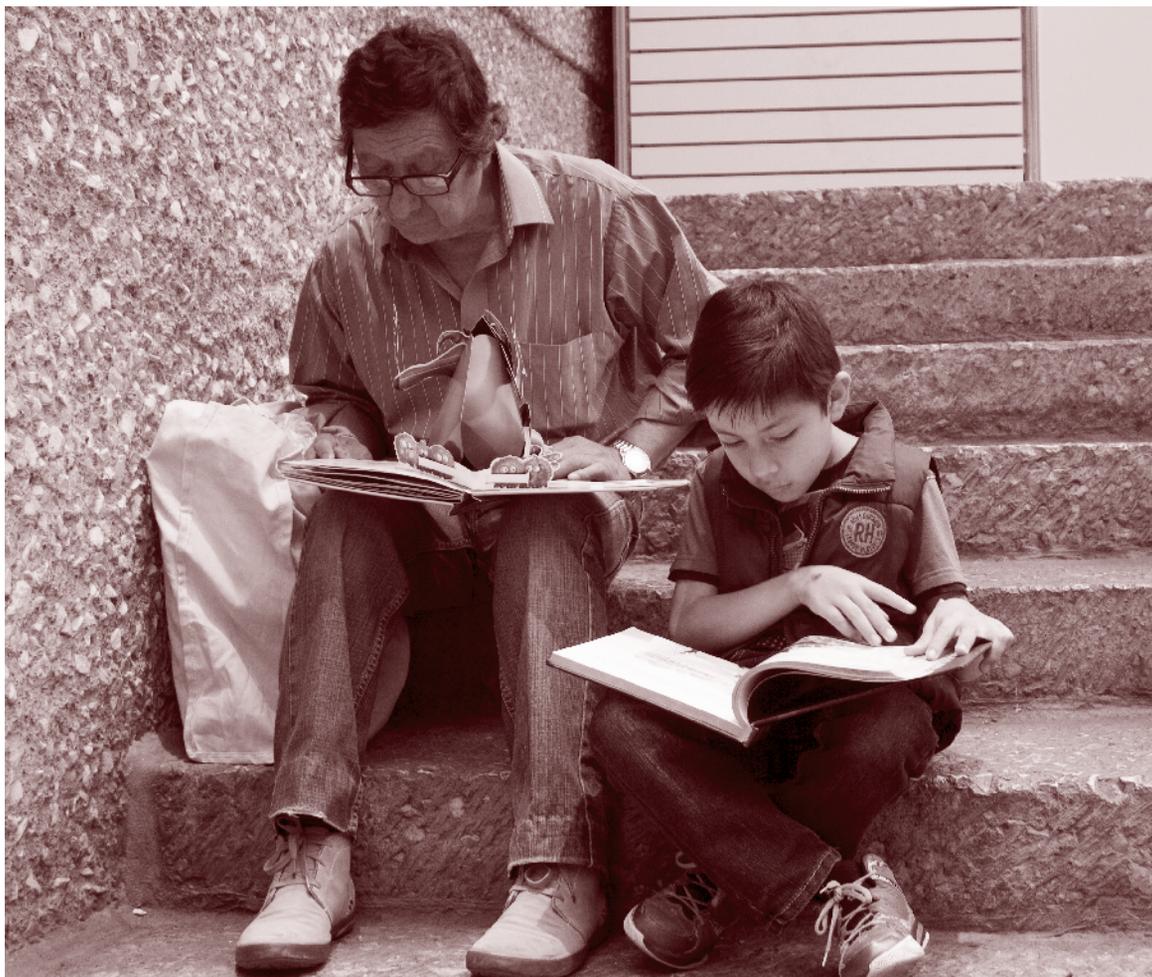


en estas dinámicas de debates propuestas por la NEM, ya que el debate debe estar en la sociedad en su conjunto, desde un plano de equidad y horizontalidad, y ningún sujeto, sin importar la élite de la cual provenga, sin importar su capital político, cultural o intelectual; sin distinguir entre su color de piel, su lugar de origen o su género, nadie 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. Esta 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 cognitiva. Sin embargo, la lucha por la justicia cognitiva 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, pp. 44-45).

Para la NEM, esta ecología de saberes surge en el debate 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 natu-

raleza. En las prácticas monoculturales, los sujetos de los pueblos originarios deben abandonar su identidad para incorporarse a la comunidad global y esta 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 para generar ausencia y olvido que tiene el sistema hegemónico. 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, 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, de 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, p. 79).

De tal manera, una de las primeras luchas que deben enfrentar los maestros, como agente cultural comprometido, en la NEM es al 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 2022, la cual representa la síntesis del desarrollo científico universal, pero el debate que debe propiciar el maestro implica el 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 conocidos 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 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, 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 alumnos 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, 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, la escala 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 el que se evidencien estas prácticas y los proyectos que se desarrollen a lo largo del ciclo escolar funcionen como contrapeso a aquellas dinámicas de segregación.

La monocultura de la escala dominante

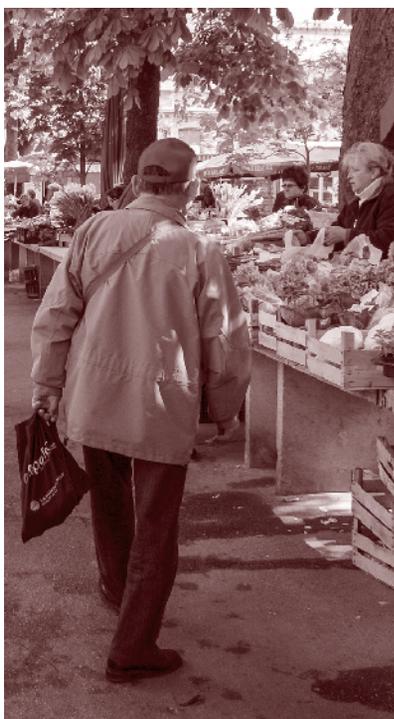
Una lógica más que se impone en la producción de inexistencia, de ausencias y de segregación, es la lógica de la escala dominante. En este sentido, la escala adoptada como primordial, como hegemónica, determina la irrelevancia de todas las demás posibles. En el plano escolar, tenemos ciertas dualidades 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, 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 el que 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 patrimoniales. Hoy, después del deterioro medioambiental, de justicia, de salud, de 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, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etcétera, que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o descalificó.

Estrategia de debate 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 en donde la acción del debate genere dinámicas que funcionen de contrapeso a las lógicas monoculturales del saber.



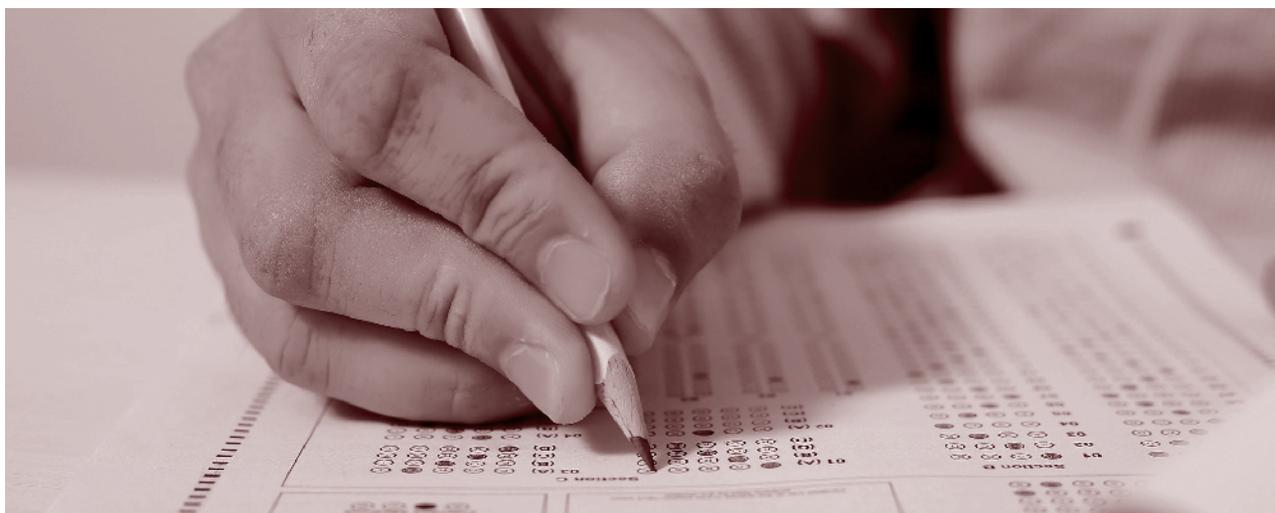
1. Para generar espacios de creación de conocimientos horizontales se requiere una actitud dialógica de los participantes.
2. El monólogo y el diálogo monológico son formas del discurso que distancian a los sujetos.
3. El razonamiento dialógico implica que el sujeto es consciente de las voces e identidades 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.
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 crítico. De este modo, la estrategia no es un camino recto, definido bajo prácticas hegemónicas de 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 2022, al que pertenece este programa, 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 la plenitud que el concepto *evaluación* y en particular la potencialidad que la evaluación formativa ofrece para analizar, impulsar y mejorar los procesos vinculados a 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 niñas y niños (NN). 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 NN estén en disponibilidad de reflexionar sobre sus logros, sus pendientes de trabajar, las dificultades que enfrentan y, sobre todo, sus compromisos 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 alumnos, pero necesita llevarse a cabo con criterios claros, asumidos por maestros y alumnos. 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

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 alumnos.

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 alumnos 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 2022 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 de CONSEJO TÉCNICO, 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; y, finalmente, el plano del codiseño de contenidos que incorpora las especificidades locales (siempre bajo los principios de laicidad y cientificidad que señala el artículo 3° 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.

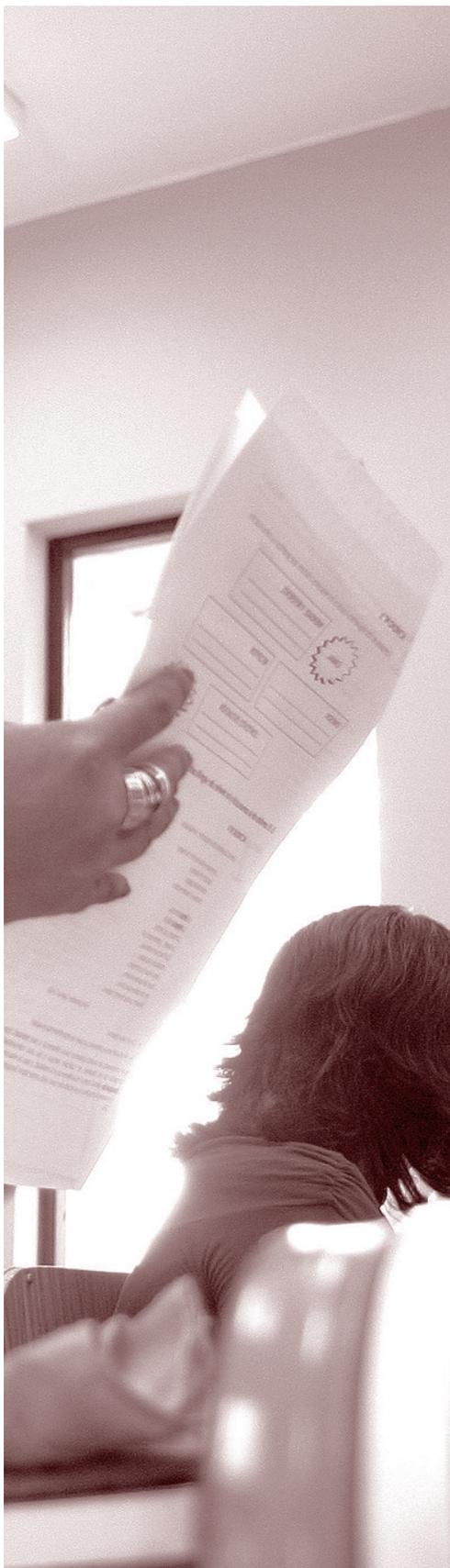


Primer plano. Análisis del contexto socioeducativo de la escuela

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 al ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos en términos de aprendizaje en relación con el perfil de sus alumnos, 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 tanto en las condiciones inmediatas o mediatas que afectan el contexto escolar, sea desde la perspectiva comunitaria hasta 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:

- a. Analizar las condiciones académicas, personales, familiares de los alumnos; datos en estos mismos aspectos de los 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 2022. ¿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 al trabajo entre fases-grados, para apuntalar los aprendizajes que se impulsen en la escuela? Estas son algunas preguntas que pueden servir al proceso de problematización en torno al Plan de Estudio 2022.
- 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 2022 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 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 grado, fase 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 2022 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 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, la Lengua de Señas Mexicana, así como 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 CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR (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 alumnos 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-problemas 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), nacionales (estupefacientes, violencia social, convivencia, construcción de la paz) y globales (mercados, economía, calentamiento global, relaciones norte-sur, entre muchos más). Estas situaciones-problemas se tomarán en cuenta dependiendo de la fase escolar y de las situaciones que permitan que el alumno 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 abordarlos, sea por: Proyectos, Enseñanza por problemas, Enseñanza globalizada, entre otro tipo de estrategias didácticas; buscando siempre una perspectiva de trabajo desde situaciones reales y sentidas por NN. Es importante señalar que pueden existir varias situaciones-problema atendiendo 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-fase y entre ellos, así como si se decide llevar a cabo estrategias de aprendizaje a nivel escuela que se rijan por las situaciones-problemas. 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 alumnos 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 sí, pero recuérdese que adquiere el rasgo de problema porque está articulado a 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 NN, 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 NN sordos. Nos sobra un tercer ejemplo en el que los contenidos de codiseño a incorporarse, de acuerdo con lo que señala el programa de lenguajes, serán aquellos específicos de la variante lingüística de NN 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-fase 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:

- a. Estructurará su planeación didáctica para llevar 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. Habrá que recordar el perfil de los estudiantes para reforzar algunos contenidos (en especial de lectoescritura o matemáticas), lo 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 alumnos, 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 alumnos 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 alumno de sus logros, dificultades y pendientes por desarrollar; al mismo tiempo pensará en algunos entregables que los alumnos deberán ofrecer, que serán la base de su calificación. Sin confundir las actividades de evaluación formativa, de 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 NN. *



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 a los procesos formativos como a los sujetos de la educación y los contextos particulares en los que se efectúa el trabajo educativo de las escuelas.

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.



Con los años, se han agregado más actividades al trabajo docente en el aula. Ahora deben preocuparse por las reuniones del Consejo Técnico Escolar, 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.

La actual división del trabajo docente y la forma de organizar la actividad pedagógica encomendada a los maestros se ha construido históricamente desde la ignorancia, el menosprecio 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”.

El ejercicio y mejoramiento del trabajo docente se ha impuesto normativamente con base en los resultados del aprendizaje de los alumnos 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 establecieron conocimientos y valores que no surgieron de sus maestros, sino de especialistas, políticos y funcionarios ajenos a la realidad de los alumnos 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.

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 NN.

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.

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 alumnos, sobre todo a las niñas, a retirarse de las escuelas temporal o de manera definitiva.



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 su 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 alumnos 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 lo vivido durante la pandemia del SARS-CoV-2, la situación más desafiante después de la revolución de 1910.

Por eso, José Vasconcelos dijo en su momento de ellos que “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”. El mismo Jaime Torres Bodet expresó que: “héroes y maestros no cesan de combatir en nosotros, y con nosotros, mientras nos esforzamos por merecerlos”.

En el artículo 3º., sexto párrafo 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 alumnos 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 alumnos.

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 alumnos, 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 alumnos 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 con la comunidad. Es fundamental que los maestros dispongan y participen en la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares para construir, junto con sus alumnos, 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 alumnos, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, así como de diversidad sexual y de género en las que 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 que:

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 el que está situado el hecho educativo (en la escuela, pero no sólo en ésta), en donde alumnos 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 forma-

ción 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 2022.

Asimismo, pueden decidir cómo, con qué medios, 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 NN 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 alumnos 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 alumnos.

Los métodos, conceptos y saberes que se aprendan de su experiencia aunados a la realidad en que viven y las condiciones de aprendizaje de sus alumnos, 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, así como la evaluación de los aprendizajes y la definición de las estrategias de articulación del trabajo colegiado de manera disciplinar e interdisciplinar. Esto significa que, en conjunto con sus alumnos, los maestros discutan, diseñen e inicien diversas acciones que integren tanto saberes como proyectos que respondan a problemas de la realidad en la forma de experimentos, prototipos, obras artísticas, investigaciones, entre otros, con diversos propósitos disciplinares, escolares o comunitarios.

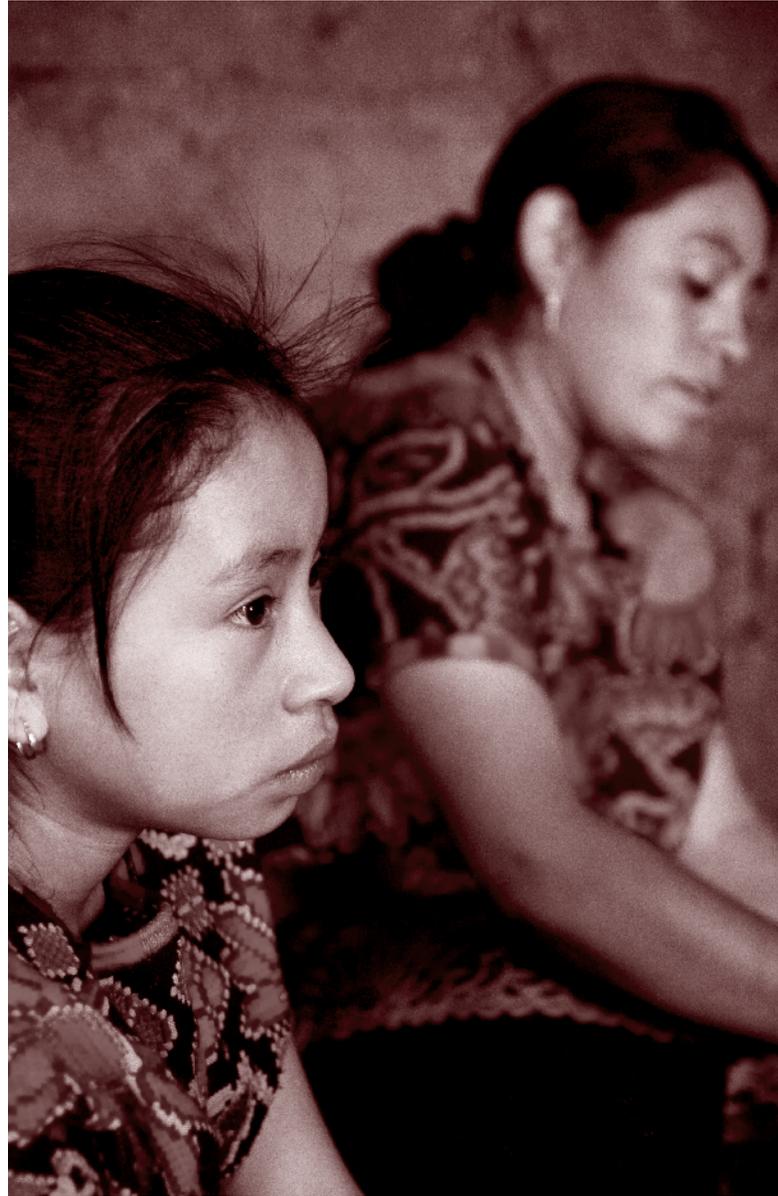
La autonomía profesional del magisterio es una construcción social que tiene como base el conjunto de saberes docentes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, interculturales, plurilingües y profesionales en las que llevan a cabo su enseñanza.

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 la que se desenvuelven, pero que en todos los casos tienen como finalidad el interés continuo de NN, 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 alumnos 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 alumnos 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 NN 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 2022. Desde ese lugar se proponen procesos de formación que se alejen 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 la que 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 maestros han venido construyendo y compartiendo a lo largo de su trabajo profesional. Es desde ahí que hacen del diálogo una de las principales herramientas para socializar los conocimientos adquiridos y enriquecerlos a través de la retroalimentación colectiva. Caminar hacia una perspectiva en la que dejan de ser los “especialistas” elegidos por la autoridad quienes vienen a capacitar 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 en



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 2022 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 2022. 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 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 grado 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 de 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 a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas y niños amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes.

Dichas situaciones favorecen, por una parte, la puesta en práctica de los lenguajes que potencien y complejicen gradualmente su uso y, por otro, 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 NN, 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, NN 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 NN adquieran y desarrollen 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 a nuestro país y al mundo. De esta manera se propicia, además, el diálogo intercultural e inclusivo.
- ❖ La apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, la lectura, la escritura, la sensorialidad, la percepción y la composición de diversas producciones –orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas– 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, sensibilidad o análisis de sus componentes, además de la posibilidad de considerar información adicional sobre los contextos.
- ❖ 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.

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 niñas, niños y adolescentes (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 construidas 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 a un 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 la construcción cultural, no se puede afirmar que sea superior a otros sistemas de conocimientos, ya que cada explicación puede ser adecuada en mayor o menor medida según el contexto en el que se

aplique. Por esta razón, y desde una perspectiva democrática y plural, se plantea la necesidad de que la enseñanza científica forme en los alumnos la capacidad de analizar distintas concepciones del mundo para que aprenda 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 conocimientos 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 en la transformación sustentable de la comunidad.

Finalidades del Campo formativo

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 indagación, interpretación, experimentación, sistematización, representación con modelos y argumentación de tales 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 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, y 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

Esta sección tiene la intención de presentar un panorama del Campo formativo Ética, naturaleza y sociedades mediante de una breve exposición de las disciplinas y el objeto de estudio que convergen en el mismo, así como de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), sus momentos que la desarrollan y el rol de los agentes educativos en los distintos escenarios de aprendizaje.

Descripción del Campo formativo

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, el Campo formativo se orienta a que NNA entiendan y expliquen las relaciones sociales y culturales de las que forman parte y constituyen su entorno; las describan, las analicen y las interpreten aprovechando diversas formas de observación y registro, 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, distintas 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 niñas, niños y adolescentes 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 las niñas, niños y adolescentes y la promoción de los valores asociados a estos aprendizajes. Lo anterior, implica favorecer la reflexión a 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 formativo

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

- ❖ Sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva, el cual inicia 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 al entorno local, nacional, regional y mundial.
- ❖ Reconocimiento de las diversas sociedades y culturas para ejercer el pensamiento crítico a cerca 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, la justicia, la honestidad, la responsabilidad, la reciprocidad y la 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, y asuman 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.
- ✦ Desarrollo de las conciencias histórica y geográfica basadas 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, y 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 toda 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, socio afectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes 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 el que se encuentran. 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; 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, a la inclusión, a la igualdad de género y a 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.

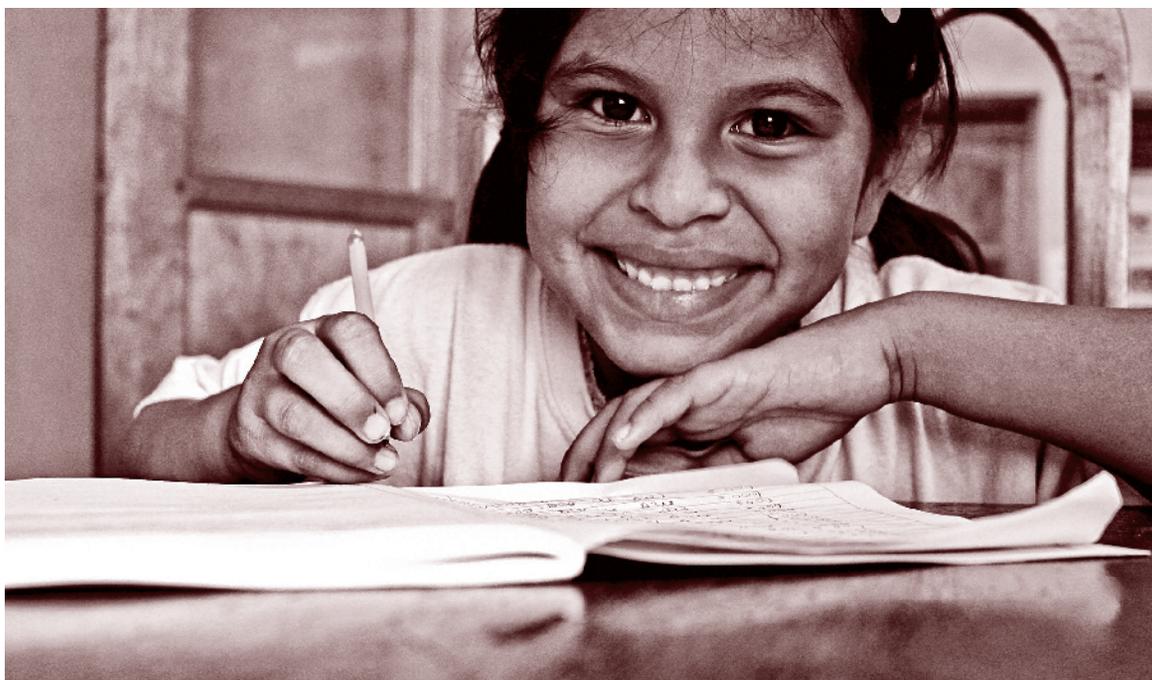
Lo humano y lo comunitario apunta a la construcción de aprendizajes en la perspectiva del proyecto de vida de NNA para afrontar los retos que tienen en la familia, escuela y comunidad, lo que puede incidir positivamente en su confianza, seguridad, autonomía y en la posibilidad de resolver, en lo individual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

Finalidades del Campo formativo

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, formas de entender e interactuar en diversos contextos sociales y naturales.
- ✦ Conciban 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, 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, el tiempo, la organización de la clase, los aspectos afectivos, et-
cétera (Vicioso, 2006). Sin embargo, en los siguientes apartados se intro-
duce 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 2022 la escuela se convierte en uno de los múltiples espacios que se pueden considerar para la construcción de los aprendiza-
jes. 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 (SEP, 2022, 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 alumnos. 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.

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 alumnos 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, interacciones, recursos materiales y la organización del espacio físico y tiempo.

Dichos elementos, en cada escenario determinado por un mismo territorio, se establecen particularidades que deben de 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. ✨

*⁷ La escuela como un entramado social: necesidades y situaciones por atender



El Plan de Estudio 2022, así como la NEM, señalan que todo 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, el cual cambia según la cultura, el entorno físico, 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° 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 2022, reconocen que los NNA son sujetos de derechos, dentro y fuera del espacio escolar, con necesidades y características individuales y colectivas pro-

pías de cada región, donde la educación debe considerar las mismas 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 al espacio físico-simbólico delimitado por grado, organización escolar o espacio concreto, en el cual se dan diversos tipos de vínculos entre los actores educativos (maestro-alumnos, alumnos-alumnos). Asimismo, estos vínculos pueden darse desde el marco de las estrategias y técnicas didácticas propiciadas por el maestro, como en el ámbito de las relaciones personales informales, en las cuales 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 entorno 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, axiológicas, de los integrantes del grupo en vinculación con los elementos del Plan de Estudio 2022: Fase correspondiente, Ejes articuladores, Campo(s) formativo(s) y Contenidos.



Saberes en el escenario del aula

De esta manera, y bajo la intención de identificar y fortalecer los vínculos entre las maneras de pensar y hacer de los alumnos y su formación, habría que considerar la capacidad de éstos para vincularse intergrupalmente. Las concepciones sobre hábitos, cuidados, formas de comportamiento, el grado de autonomía, cómo reconocen las diferencias y qué tan sensible 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 alumno), bidireccionales (maestro-alumno, alumno-maestro) y multidireccionales (entre alumnos, entre alumnos y maestro y de todos ellos con el medio). Se ha propuesto que sean las interacciones multidireccionales las que se promuevan entre las alumnas y alumnos 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, p. 23).

¿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 alumnos y maestros interactúan en espacios social y culturalmente simbolizados, que son resignificados constantemente en un marco de tensiones, de 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, responde a las necesidades de la escuela, del colectivo que la integran, es decir, a las necesidades sociales, culturales, 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 la 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 en los unigrado.

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

1. Las interacciones entre alumnos de distintas edades son variadas y diversas, algunas normadas por el profesor y otras espontáneas (Block, D., Ramírez, M., & Reséndiz, L.; 2015). 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 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 el que se encuentra la escuela, generalmente está determinado por un territorio específico, uno o más conglomerados culturales con prácticas, valores y conocimientos que se comparten al centro de éstos. Asimismo tanto los alumnos 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” (Marco Curricular y Plan de Estudio 2022).

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 2022 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 (SEP, 2022).

Con lo anteriormente expuesto, se sugiere que los proyectos:

- ❖ Emerjan y estén delimitados por las características de cada uno de los escenarios (aula, escolar y comunitario).
- ❖ Sean medibles y estén vinculados al escenario, Campo formativo de interés, Ejes articuladores y fase de aprendizaje.
- ❖ Respondan a las características de los agentes escolares: alumnos, maestros, familias, asociaciones educativas, entre otros.
- ❖ Consideren que cada región, localidad o barrio tienen necesidades distintas. Por ello, siempre es recomendable mantener sensibilidad y apertura suficiente que permita el diálogo horizontal con alumnos, 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 las y los alumnos en la medida en que:

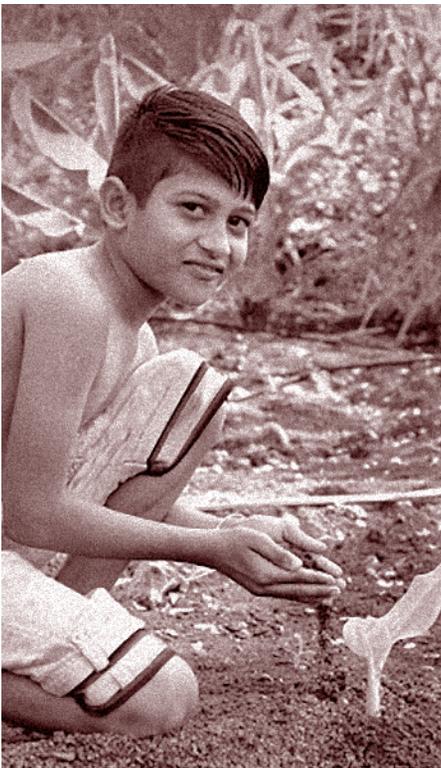
Favorecen el desarrollo psicosocial desde etapas tempranas, de manera continua y gradual; refuerza los procesos de aprendizaje colectivo; permite la construcción de una perspectiva solidaria de la educación con la comunidad; resignifica las relaciones pedagógicas y sociales desde la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, de género y físicas. (SEP, 2022, pp, 147).

Si bien, cada centro debe responder a sus características y necesidades acotadas al contexto, el planteamiento del Plan de Estudio 2022, 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 las y los alumnos; 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 disciplinares (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 2022 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 alumnos.

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



Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos

Este apartado sugiere algunas de las metodologías socio-críticas para el abordaje de cada Campo formativo, las mismas sólo representan una posibilidad de acercamiento a los elementos disciplinares que integran cada Campo, 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 las y los alumnos con la intención de identificar diversas situaciones-problemas y construir alternativas de solución a estas mediante el trabajo colaborativo.
- ❖ Experimentar creativamente la resolución de problemas sociales, culturales, 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, sensaciones.
- ❖ Realizar actividades desafiantes al apropiarse de los lenguajes, con el fin de aprender, divertirse, crear y socializar.

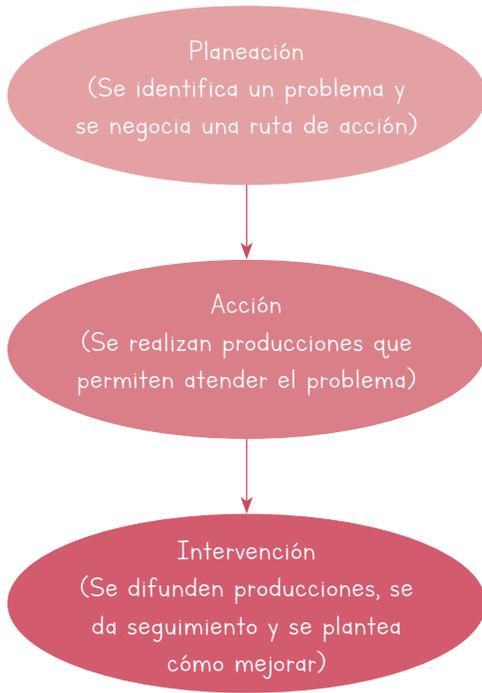
- ✦ Tejer redes con distintos actores de la comunidad a fin de involucrarnos gradualmente en las fases y momentos de los proyectos.
- ✦ Promover la diversidad de técnicas didácticas que permitan la dinamización y apropiación de contenidos y diálogos presentes en el campo formativo

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 alumnos diversifiquen sus posibilidades de expresión y comunicación en distintos modos y formatos de representación, entre los que se encuentran el oral, escrito, corporal, háptico, 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 metodológica 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 actividades que promuevan la cooperación, el aprendizaje situado, la investigación, la acción consciente y crítica de maestros, alumnos, 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 podría presentar a los alumnos.
- ❖ 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 alumno 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 formula(n) planteamiento(s) que permitan a los alumnos 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, identificar aspectos sobresalientes, 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 necesarias.

**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 alumnos analizar la realimentación recibida y emplearla para mejorar y consolidar los procesos en los proyectos subsecuentes.

Aprendizaje basado en indagación. STEAM como enfoque

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 alumnos les permiten desarrollar conocimiento y comprensión de ideas científicas así como entender cómo los científicos estudian el mundo natural. Implica:
 - 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.

Permite:

- ❖ Comprometer a los alumnos con preguntas o problemas de orientación científica o tecnológica.
- ❖ Incitar la planificación y realicen indagaciones o diseños tecnológicos en el campo, aula o laboratorio.
- ❖ Sensibilizar en priorizar la evidencia conseguida de los diseños experimentales para validar o decidir una solución.
- ❖ Fomentar el uso de las matemáticas y 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*, p. 17, 2019):

- ✦ El de 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. Ciclos 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 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 realizará(n)?, ¿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 que se consideren 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 la que se desarrollará y aplicar el Proceso de Diseño de Ingeniería, que sugiere la *Visión STEM 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 que se consideren 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, que conlleva a generar 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 reflexión inicial. 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 alumnos se sugiere usar una imagen o una lectura breve acompañada de preguntas detonantes que permitan situar el escenario en el contexto cotidiano de los alumnos.

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 alumnos 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 alumnos 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, 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 AS, es útil por el alcance que tiene para fomentar e impulsar los fines de la NEM, al integrar el servicio a la comunidad con el estudio académico y a su vez crear comunidad y red social para que los alumnos desarrollen sentido de responsabilidad y compromiso con la comunidad, por lo que contribuye a que el alumnado 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 porque:

- ✦ Las prácticas educativas se organizan de tal modo que hacen posible la relación directa de los alumnos con los fenómenos de la realidad que estudia.
- ✦ 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, proponer y llevar a cabo acciones positivas a favor del bien comunal, por lo que 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 el que los alumnos 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”.



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]).

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 alumnado 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 alumnado 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 tiene:

- ❖ 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:

- ❖ Protagonismo activo, ya que la actividad está protagonizada por los alumnos 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 interdisciplinariedad y el trabajo conjunto de alumnos, maestros y tutores. Además, también es una actividad escolar que abona al desarrollo integral del alumnado y su proyección social, por lo tanto, se trata de una manera en la que el aprendizaje se provoca mediado por 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 alumnos 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 partícipes al resto de la comunidad.

En ocasiones, la motivación para llevar a cabo un proyecto puede derivar de la experiencia del alumnado 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 propuesta 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 para conocer la realidad sobre la que se trabajará, por lo que es indispensable que el maestro recabe información, identifique los recursos con los que se cuenta y establezca vínculos con la familia y la comunidad (instituciones públicas).

Es el momento en el que 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 periodo en el que 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, y pudiera haber necesidad de tener que realizar algún tipo de acotación de la demanda a abordar y proponer alternativas de acción. Se trata de que los alumnos, los maestros, los 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 alumnos, 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 alumnos en el proyecto, así como el grado de integración entre el aprendizaje, además de integrar la autoevaluación por parte de los alumnos 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. *



La nueva familia de libros de texto y su vinculación pedagógica

A pesar de la gran oferta de recursos didácticos disponibles en acceso abierto 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 libros de texto gratuito en México son por excelencia el instrumento para el acceso a la información y el conocimiento al que tienen acceso millones de hogares de nuestro país, no solo por su carácter de gratuidad sino por la fiabilidad de sus contenidos.

Se ha convertido pues en un acompañante no sólo de alumnos y maestros, también de familias y comunidades que encuentran en él una fuente de consulta, de comunicación y, por ende, de formación para todas 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 alumnos mexicanos dentro de los escenarios áulicos, escolares y comunitarios pensados como espacios unitarios y multigrados; vinculando a la familia y 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 al medio ambiente, entre otras.

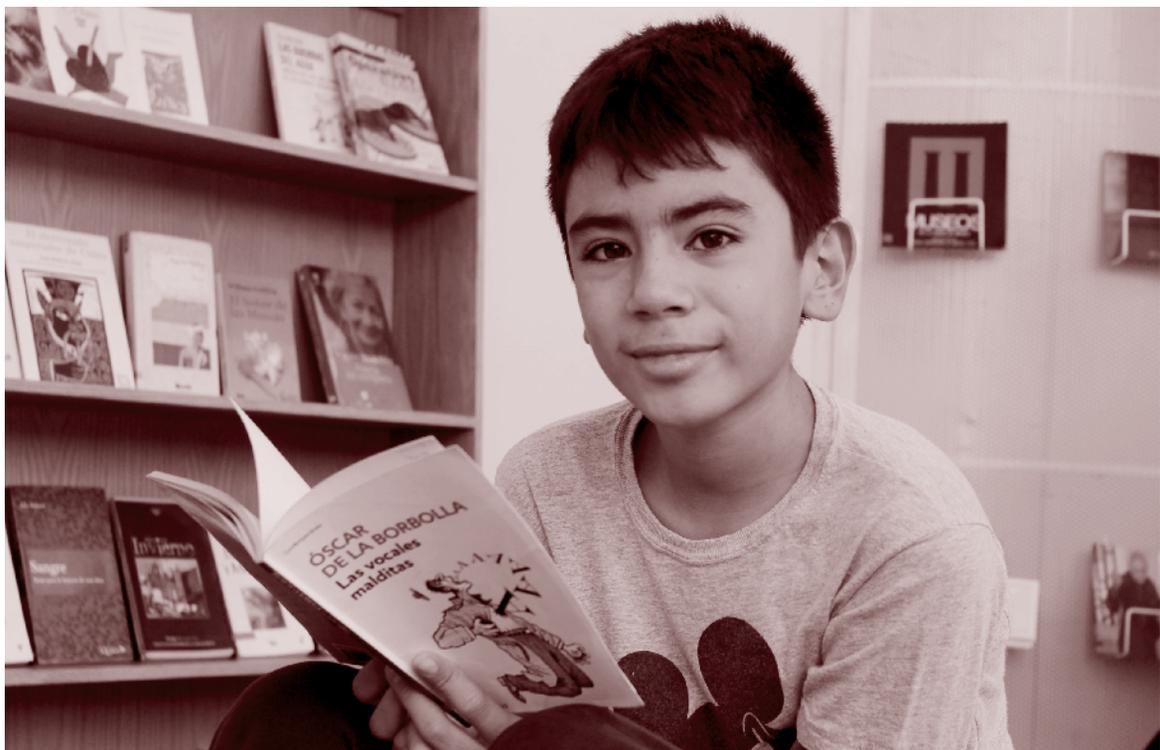
Todo bajo los fines, los criterios y la orientación que exige la NEM, con un paradigma educativo sociocultural y utilizando metodologías sociocríticas para el diseño de las actividades.

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 2022, el alumno, la comunidad como eje articuladora 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 alumno una visión real y no ficcionada del mundo, procurando la sensibilización y de manera permanente invitando a transformar su entorno.

Los proyectos presentes en los Libros de Texto Gratuitos (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 alumno 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, el encuentro con el otro y la otra, para el fomento de compartencias, adicionalmente visto desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar permitirán la relación con otros campos formativos y a su vez podrán impactar en otros escenarios pedagógicos.

No estamos hablando de un LTG estático, que posee fórmulas mágicas para la resolución de situaciones didácticas, ni tampoco de un material que obedece a narrativas complacientes al sistema neoliberal; al contrario, son materiales que dan voz a los maestros y maestras de la república, que externa las contradicciones sociales y las pone en manos de las niñas y los niños para que desde las escuelas impulsen la transformación de sus realidades.



En esta lógica la nueva familia de libros de texto gratuito estará conformada por:

- ❖ Tres libros de proyectos integradores (que contemplan los escenarios aula, escuela y comunidad), 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 alumnos, maestros y familia*, cuyo propósito es ofrecer contenidos disciplinares explicados.
- ❖ Libro *Múltiples Lenguajes*: su propósito es incentivar las habilidades creativas por medio de la imaginación y la reflexión crítica en torno a sus contextos socioculturales.
- ❖ Libro para el *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 a 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 alumno, 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 formaron mano de obra calificada; sujetos críticos, libres, autónomos y sensibles al dolor de la humanidad que egresarán de las aulas a sembrar la tierra, a innovar en la ciencia, a promover la cultura, a defender la democracia, y sobre todo, a sonreír y a pensar en los otros y en el bien común. ✨



Créditos iconográficos

Fotografía

Martín Córdova Salinas/Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP
Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, bajo licencia CC BY 2.0
Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, bajo licencia CC BY-SA 2.0
bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0
bajo licencia CC BY 2.0
bajo licencia CC BY-NC 2.0
bajo licencia CC0/pexels.com
bajo licencia CC0/pixabay.com
bajo licencia CC0/freepik.com
bajo licencia CC0/rawpixel.com
bajo licencia CC0/unsplash.com