

**Marco curricular y Plan de
estudios 2022 de la Educación
Básica Mexicana**

Dirección General de Desarrollo Curricular

Presentación (Mtra. Delfina Gómez Álvarez)

Índice

Introducción	5
1. Situación de la educación básica.....	7
1.1 Acceso, cobertura y operación del currículo	12
1.2 Problematización sobre lo nacional y lo básico.....	19
2. El currículo como construcción social e histórica.....	29
2.1 Fragmentación del conocimiento.....	42
2.2 Demérito de la enseñanza y la figura docente.....	43
2.3 La evaluación y los resultados educativos.....	46
2.4 Las TIC ´S en el discurso de la modernización de la educación básica	47
2.5 Los efectos de la pandemia del SARS-CoV2 en la educación básica	51
3. Elementos centrales de la política curricular para la educación básica mexicana.....	60
3.1 Derecho humano a la educación y el marco normativo curricular....	60
3.2 Los profesionales de la docencia: revalorización docente, reconocimiento de su autonomía curricular	63
3.3 La función diagnóstica y formativa de la evaluación.....	69
3.4 El currículo nacional desde la diversidad: finalidades de la propuesta	74

4. Estructura curricular del plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana.....	77
4.1 El aprendizaje como hecho histórico-contextual.....	77
4.2 La comunidad como eje articulador de los procesos educativos.....	81
4.3 Perfil de egreso de las y los estudiantes al concluir la educación básica.....	88
4.4 Ejes articuladores del currículo de la educación básica	91
4.4.1 <i>Inclusión</i>	93
4.4.2 <i>Pensamiento Crítico</i>	96
4.4.3 <i>Interculturalidad Crítica</i>	99
4.4.4 <i>Igualdad de Género</i>	104
4.4.5 <i>Vida Saludable</i>	111
4.4.6 <i>Fomento a la Lectura y la Escritura</i>	115
4.4.7 <i>Educación Estética</i>	119
4.5 Campos formativos del currículo de la educación básica	123
4.5.1 Campo formativo: <i>Lenguajes</i>	128
4.5.2 Campo formativo: <i>Saberes y Pensamiento Científico</i>	130
4.5.3 Campo formativo: <i>Ética, Naturaleza y Sociedad</i>	133
4.5.4 Campo formativo: <i>De lo Humano y lo Comunitario</i>	135
4.6 Programa analítico y sus componentes	137
4.7 Fases de aprendizaje.....	139
4.8 Los proyectos como expresión de la articulación entre la escuela y la comunidad local, regional y mundial	147
4.9 Malla curricular (En construcción)	149

4.9.1	Representación gráfica y relaciones entre los elementos de la estructura	149
4.9.2	Organización de los tiempos, grados, fases y niveles de la malla curricular.....	150
5.	La evaluación de los aprendizajes: progresiones de aprendizaje.....	154
6.	Pautas para la puesta en marcha del plan de estudios 2022 (En construcción).....	157
6.1	Participación de la federación y los estados (En construcción)	157
6.2	Codiseño como política de diversificación y articulación (En construcción).....	157
7.	Glosario (En construcción)	157
8.	Referencias (En construcción)	157

Introducción

La educación es un derecho humano que se relaciona obligadamente al cumplimiento de otros derechos, como el derecho a la alimentación, a una vivienda digna, a la salud, a una vida libre de violencia, a no ser discriminado, a la inclusión, a la identidad, al desarrollo, entre otros.

La escuela pública como espacio principal pero no exclusivo para concretar este derecho necesita fortalecerse a partir de un horizonte de transformación paulatino y constante que redireccione rasgos fundantes de la escuela básica mexicana como la conocemos:

Redefinir el carácter universalista y nacionalista del conocimiento para pensar en la educación básica desde otras bases sobre lo común¹, asumiendo la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje y con ello recentrar la noción de lo comunitario como horizonte de la formación básica.

¹ Lo común se entiende como un principio político de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos sujetos que están comprometidos con una misma actividad. Únicamente la acción humana puede hacer que las cosas, los símbolos, los saberes, los principios se vuelvan comunes para generar un sujeto colectivo. Lo común tiene como objeto que los sujetos creen instituciones de autogobierno que permitan el despliegue más libre de sus acciones y del actuar común, dentro de los límites de las reglas de justicia que la sociedad se impone a sí misma. Lo común debe atravesar todos los niveles de vida del espacio social, desde lo local, pasando por lo regional y nacional, hasta lo mundial. Christian Laval y Pierre Dardot (2015), *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, Barcelona, Gedisa Editorial, pp. 27-32 y 58-61.

En este sentido, la universalidad de la escuela se define a partir de que las y los estudiantes, el magisterio, autoridades, trabajadores, personal de apoyo pedagógico y administrativo, y los servidores públicos estén comprometidos y sean corresponsables de la acción educativa. El espacio político de lo común en la escuela conlleva la confluencia de acciones, identidades y pensamientos en su diversidad para construir colectivamente sentidos y acciones que establezcan, hasta donde los sujetos quieran, los límites de lo que es posible imaginar, crear y aprender, como condición para la emancipación de las niñas, niños y adolescentes, pero también como posibilidad de construir tejido social compartido con otros, como lugar de lo diverso. Lidia M. Rodríguez (2008), "Educación y construcción de lo común. Reflexiones desde la historia de la educación latinoamericana", en Graciela Frigerio y Gabriela Dicker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 114 y 115.

Reorientar la organización en la que se disponen los aprendizajes, asumiendo las complejas y conflictivas relaciones en la construcción del conocimiento y con ello plantear rutas tendientes a superar la disposición por asignaturas y explicitar el carácter temporal y polémico del conocimiento.

Recuperar la relación didáctica reconociendo el papel inexorable que tienen las profesoras y los profesores a la hora de resignificar la estructura formal del currículo al ámbito del *currículo vivido*², asumiendo su agencia como profesionales.

En este proceso de resignificación entre el currículo pensado y el currículo vivido, las maestras y los maestros aprenden y despliegan un conjunto de saberes dentro de un proceso de transformación del currículo a partir de su interpretación, contextualización, significación y recreación expresadas en espacios y momentos de interacción con sus estudiantes, así como en condiciones específicas en donde desarrollan su actividad docente, delimitadas por las normas de funcionamiento académico, administrativo y organización escolar, la tradición pedagógica y la innovación tecnológica.³

Gravitando en los elementos arriba señalados se diseñó el marco curricular, así como el plan y programas de estudio 2022 que aquí se presentan. El marco curricular se refiere a los elementos que fundamentan y orientan la operación del plan de estudios, entendido

² Alfredo Furlán (1992), "Currículum y condiciones institucionales". *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*. Universidad de Colima, México.

³ Javier Marrero Acosta (2015), "El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?", en José Gimeno Sacristán et al., *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 199 y 200.

como la hoja de ruta para desarrollar los aprendizajes básicos de los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria.

El plan despliega la estructura curricular que organiza los contenidos y secuencia temporal para su desarrollo, aunque hay que reconocer como hecho que un plan de estudios no se incorpora a las escuelas del país de manera lineal o literal, ni es deseable que se aspire a ello.

Los planteamientos aquí vertidos son recibidos y reinterpretados dentro de un ordenamiento institucional, político y cultural existente, en donde confluyen diversas trayectorias, corrientes y tradiciones pedagógicas que concurren dentro y fuera de la escuela. De este modo, el conjunto de prácticas y posicionamientos cotidianos que se desprenden de este proceso da lugar al contexto formativo real, tanto para maestras y maestros, como para las y los estudiantes.⁴

1. Situación de la educación básica

La escuela se define como un universal donde se construye lo común desde la diversidad. En ella confluyen y se manifiestan, en su tensión y complejidad, el efectivo ejercicio de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y las desigualdades que articulan exclusiones con base en la clase, el género, la sexualidad, la nacionalidad, la etnia, la capacidad y la edad.⁵

⁴ Elsie Rockwell (1995), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", en Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE, 14.

⁵ Patricia Hill Collins y Sirma Bilge (2019), *Interseccionalidad*, Madrid, Ediciones Morata, p. 158.

En la educación pública obligatoria ha prevalecido un discurso que argumenta las desigualdades sociales, económicas y culturales sobre la base de cualidades individualizantes como son las “inteligencias”, “competencias”, “talentos”, “facultades innatas”, “dones”, que tienden a ser estandarizadas y objetos de medición para distinguir a unos de otros bajo la lógica de que existen infancias inferiores que fracasan y otras que son superiores y destacan.⁶

Esto ha dado paso a un tipo de institución educativa que es valorada, no por su capacidad para enseñar, aprender y favorecer la construcción de relaciones educativas, pedagógicas, sociales y culturales, sino por su función distributiva de las trayectorias de las y los estudiantes, la cual se aboca, preponderantemente, a la formación de capital humano.

Esta función que se le ha dado a la escuela se fundamenta en el modelo de igualdad de oportunidades, que se sostiene, por un lado, en el supuesto de que ante las pruebas escolares todas las niñas, niños y adolescentes son considerados iguales con derecho a esperar los mejores resultados y, por el otro, en el ideal de que el sistema educativo ofrece escuelas, programas de estudios, enseñanza y profesores para todos los estudiantes, dando como resultado que todas las y los estudiantes tienen el mismo derecho al éxito escolar y social.

Los sistemas de evaluación han hecho creer que el aprendizaje se reduce al desempeño en una prueba o un proceso que lo hace desigual con respecto a los demás, y que este resultado es producto de su mérito

⁶ Carina Kaplan (2005), “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?”, en Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Ediciones NOVEDUC, p. 78.

concebido como la manifestación de su libertad. Así se individualizan el “éxito” y el “fracaso” escolar.⁷

De acuerdo con el resultado de cada medición, prueba o evaluación, el sistema educativo ubica a cada niña, niño y adolescente en un agrupamiento por capacidad o por nivel académico. Una vez que a un estudiante o a una estudiante se le ha asignado un determinado nivel, queda fijado su lugar en el orden social⁸, reproduciendo así las desigualdades sociales dentro del sistema educativo.

La enseñanza y el aprendizaje son procesos en los que atraviesan procesos familiares, comunitarios, sociales, culturales y económicos que influyen poderosamente en la vida de las escuelas. Conocer las condiciones en las que las niñas, niños y adolescentes ingresan y viven la escuela, aprenden y se desenvuelven, es fundamental para entender el acercamiento o lejanía de una propuesta curricular respecto a la población a la que va dirigida. Es, en última instancia, un principio de justicia social como condición para plantear un currículo con sentido de bienestar para la educación pública obligatoria.

El bienestar en la niñez y la adolescencia se entenderá como el resultado de un proceso dinámico a través del cual las niñas, niños y adolescentes pueden ejercer en el presente sus derechos y, a su vez, gozan de las condiciones necesarias para desarrollar su máximo potencial en términos de resultados positivos a lo largo de su vida. Este proceso es producto de

⁷ François Dubet (2005), *La escuela de las oportunidades*, Barcelona, Gedisa Editorial, pp. 32 y 33.

⁸ Juanita Ross Epp (2004), “Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia”, en Juanita Ross Epp y Alisa M. Watkinson (dirs.), *La violencia en el sistema educativo. El daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, Editorial La Muralla, p. 23

las interacciones a través del tiempo, de las y los estudiantes con su familia, la comunidad a la que pertenecen y el Estado.⁹

El Estado es garante de los derechos de las y los ciudadanos desde una perspectiva que impulsa la autodeterminación de la sociedad a través de la educación. Se trata de una visión de Estado que impulsa procesos de profundización democrática en la que la participación de las niñas, niños y adolescentes en sus escuelas y comunidades sobre distintos aspectos de la vida les permiten interactuar, conocer y dialogar con personas de diferentes edades, credos, etnias, lenguajes, capacidades, preferencias sexuales, con miras a transformar su realidad y participar en la generación de estados de bienestar para todas y todos.¹⁰

Desde esta perspectiva, la escuela, como se ha dicho, se define como un universal donde se construye lo común desde la diversidad y ello implica reclamar el lugar de iguales para las niñas, niños y adolescentes porque tienen un lugar de pares en la sociedad que, necesariamente, debe estar expresado en el currículo.

La tarea conjunta del Estado, la comunidad y la escuela es considerar a las infancias y a las adolescencias tan iguales como sea necesario, y con este principio ofrecerles una formación que les permita transformar el mundo tan profundamente como consideren necesario. Esta tarea implica otorgarles las herramientas intelectuales, afectivas, emocionales, sociales y políticas para que puedan proceder a esa transformación y, como

⁹ Ana María Osorio y Ernesto Cárdenas (2021), *Respuestas de política pública y desafíos para garantizar el bienestar de la primera infancia en tiempos de covid-19: un análisis comparado para América Latina análisis comparativos*, UNICEF-IIPE.

¹⁰ Lucio Oliver (2021), "Asomarse al Estado y la política desde la ventana casera de la pandemia actual", en John M. Ackerman et al (coords.), *Pos-Covid/Pos-Neoliberalismo. Propuestas y alternativas para la transformación social en tiempos de crisis*, México, Siglo XXI Editores, p. 258.

propone Inés Dussel, protegerlos durante ese tiempo de formación, creando puentes con otras instituciones, y apoyándolos a ser afectiva, intelectual y moralmente libres y autónomos.¹¹

Para lograr esta tarea es fundamental que se conciba a la educación como un acto político, como invitaba Paulo Freire. Eso requiere reconocer que vivimos en una sociedad desigual; ésta es la premisa básica para comenzar a dialogar y producir transformaciones.¹² Ello compromete al Estado, a la comunidad y a la escuela con los oprimidos, las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes, los discapacitados, la diversidad sexual violentada, y no con un tipo de educación que sustrae a las niñas, niños y adolescentes de sus condiciones históricas y sociales y los determina a ser depositarios de información cuyo valor social y económico se traduce en la forma de capital humano.

Por ello, es fundamental conocer y reconocer las desigualdades que prevalecen en las niñas, niños y adolescentes y el horizonte de exclusiones que las acompañan. En el caso de América Latina y el Caribe, la pandemia ha hecho aún más evidente la gran desigualdad de la región.

En México, el 51% de los niños, niñas y adolescentes viven en situación de pobreza. De ellos, 4 millones viven en pobreza extrema. La probabilidad de pertenecer a este último grupo se acrecienta si son parte de hogares indígenas, viven en zonas rurales, algún miembro de su familia tiene alguna discapacidad o la madre, padre o tutor tiene un nivel bajo de escolaridad. Una de las principales carencias que afecta a la población de 0 a 17 años es el acceso a la seguridad social. Ello se debe en parte a la alta

¹¹ Inés Dussel (2003), "La escuela y la crisis de las ilusiones", en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, FCE, p. 25.

¹² Daianny Costa (2015), en Danilo R. Streck et al (coord.), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL, p. 405.

tasa de empleo informal en el país y a que muchas familias no tienen acceso a programas de protección social.¹³

1.1 Acceso, cobertura y operación del currículo

La educación inicial atiende a niñas y niños desde los 45 días de vida hasta los tres años, y el preescolar de tres a cinco años de edad. Los datos de la Encuesta Intercensal 2015 indican que a ella asiste 62.7% de la población rural y 63.9% de la urbana. Entre los niños indígenas de tres a cinco años, casi la mitad (49.1%) asistía a la escuela en 2010, mientras que en 2014 esta cantidad aumentó a 68.5%. En 2014, sólo asistió a la escuela 48.2% de las niñas y los niños que presentan alguna discapacidad, lo cual representa una brecha de 37%.

La asistencia a la educación preescolar está directamente relacionada con el nivel educativo de la madre y las condiciones económicas y sociales de cada familia: mientras que 82.1% de niñas y niños cuyas madres tenían un nivel de educación superior asistieron al preescolar en 2015, en contraste, sólo asistió el 50.7% de aquellos cuya madre no tenía ningún grado de educación completado; es decir, una brecha de 31.4%. Asimismo, mientras 58.7% de las niñas y niños del quintil más pobre asistió a este nivel escolar, esta proporción se elevó a 70.7% en la población del quintil más rico.¹⁴

¹³ UNICEF, *Política social e inversión en la infancia*. <Página electrónica: <https://www.unicef.org/mexico/pol%C3%ADtica-social-e-inversi%C3%B3n-en-la-infancia>>

¹⁴ UNICEF (2018), *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*, México. UNICEF. <Página electrónica: <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>>

Situación educativa de niños de 6 a 11 años

La Encuesta Intercensal 2015 reporta que 261,076 niñas y niños entre seis y 11 años no asistían a la escuela (2% del total de la población en este grupo de edad, incluidos el nivel preescolar y secundaria). El 2% de las niñas y niños indígenas en edad de acudir a la escuela primaria no asiste. Entre la población indígena, la asistencia escolar es más baja en las niñas y niños monolingües hablantes de lengua indígena.

A su vez, entre niñas y niños indígenas monolingües, los porcentajes más bajos de asistencia se encuentran entre la población de 6 a 11 años de edad. En esta misma situación se encuentra un 1.7% de quienes residen en zonas rurales, mientras que entre las niñas y niños que viven en zonas urbanas este porcentaje disminuye a 1.6%. En cuanto a las niñas y niños con alguna discapacidad, 24.8% de ellos no asiste a la escuela.

Situación educativa de niños de 12 a 17 años

La Encuesta Intercensal 2015 muestra que 433,620 adolescentes entre 12 y 14 años no asistían a la escuela (6.43%). La misma encuesta registró 1.6 millones de adolescentes de entre 15 y 17 años que no asistían a la escuela, es decir, el 26% de la población en este grupo de edad.

Datos Generales

En 2012 se estimaba que, de cada 100 niñas y niños en edad de cursar la primaria, 98 ingresaban a primer año, pero sólo 86 lograban concluir este nivel educativo en seis años. Los 14 niñas y niños que el sistema educativo

no logró retener en las aulas se ubican en tres territorios: el primero, en las montañas del sur de México, en Oaxaca, Guerrero y Chiapas, en la sierra de Puebla y Veracruz, así como en comunidades rurales, sobre todo indígenas, con un alto nivel de marginación. Segundo, en algunas regiones montañosas de Chihuahua, Durango y Zacatecas. El tercer enclave se encuentra en los núcleos urbanos marginados alrededor de las grandes ciudades del país.

De los 86 niñas y niños que concluyen primaria, sólo 62 culminan la educación secundaria. De éstos, únicamente 46 ingresan al bachillerato, de los cuales 13 de 100 concluyen la educación superior.¹⁵

Estos datos son un indicador global de las trayectorias formativas de las y los estudiantes, las cuales varían de un lugar a otro, y responden a la diversidad de condiciones sociales, económicas, creencia, género, sexualidad, etnia y lingüística del país.

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, en la educación básica, entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019, se aprecia en términos relativos una disminución en la matrícula, en cada uno de sus niveles. Si se considera que el monto de población en los grupos de edad idóneos para cursar dichos niveles no está en franco descenso, y que la cobertura en preescolar y secundaria dista de ser universal, puede señalarse un retroceso en el acceso de niñas, niños y adolescentes al tipo educativo en cuestión.

¹⁵ Pedro José Zepeda (2012), "El futuro de la educación en México", en Gilberto Guevara Niebla (coord.), *México 2012: la reforma educativa*, México, Ediciones Cal y Arena, pp. 92 y 93.

El grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años varía de un territorio a otro. Así, la cifra más baja del país y por debajo de la media nacional, se encuentra en Chiapas (7.6 años de escolaridad) y Oaxaca (7.7 años de escolaridad), que son zonas con mayor desventaja económica, mientras que en la Ciudad de México tiene el promedio más alto del país con 11.2 años de escolaridad, le siguen Nuevo León, Sonora y Baja California Sur, las tres con un grado promedio de escolaridad de 10.2 años.

La población de 15 años y más en condiciones de vulnerabilidad tiene menor grado de escolaridad con respecto a quienes no están en esa situación; la población en situación de pobreza presenta en promedio casi 5 grados menos que la no pobre ni vulnerable.

En 2018, los hablantes de alguna de las 364 variantes lingüísticas de los pueblos indígenas que residen en el país, en el grupo de 15 años o más, tuvieron un grado de escolaridad equivalente a sexto de primaria, lo cual contrasta con la situación de la población no hablante de lengua indígena, cuyo grado promedio de escolaridad alcanzó 9.6 años, equivalentes a cursar el primer año de la educación media superior.

En 2019, se estimaba que el 5.7% de la población de 15 años o más era analfabeta.¹⁶ Visto desde la realidad de los pueblos indígenas, 9 de cada 10 estudiantes indígenas no leen y no escriben bien al terminar la primaria, debido, sobre todo, a que no se les enseña en su propia lengua. Además, una quinta parte de la población indígena es analfabeta.¹⁷

¹⁶ CONEVAL, "Nota informativa a propósito del Día Internacional de Alfabetización, 2019".

¹⁷ UNICEF, *El 25% de los hablantes de lengua indígena en México no sabe leer ni escribir*: UNICEF, 6 de septiembre de 2019. <Página electrónica: <https://www.filac.org/wp/comunicacion/actualidad-indigena/el-25-de-los-hablantes-de-lengua-indigena-en-mexico-no-sabe-leer-ni-escribir-unicef/>>

Entre las personas hablantes de lenguas indígenas 43.2% no completaron la escuela primaria. Con respecto a las mujeres no hablantes de lenguas indígenas, quienes tienen padres hablantes presentan un riesgo 70% mayor de no terminar la primaria, y las que hablan lenguas indígenas 370% mayor. Con respecto a las mujeres mestizas y blancas, las mujeres indígenas tienen un riesgo estimado de no terminar la escuela primaria 54% mayor, y las mujeres negras o mulatas 128 % mayor.

Quienes se sitúan en el cuartil inferior del Índice de Orígenes Sociales, presentan un riesgo 47.09 veces mayor (hombres) y 35.7 veces mayor (mujeres) de no terminar la primaria que quienes provienen del cuartil de familias con mayores privilegios socioeconómicos.¹⁸

En 2018, el grado promedio de escolaridad de una persona con discapacidad en el grupo de edad de 15 años o más fue de 5.6 grados. En contraste, para la población sin discapacidad estas cifras fueron de 9.8.

En el caso de la población de 15 o más años, la proporción de mujeres que no saben leer y escribir fue mayor a la de hombres en dicha condición: 6.6 y 4.7%, respectivamente. No obstante, parece que esta situación se ha revertido en las generaciones contemporáneas, mientras que en las cohortes precedentes prevalece la brecha en detrimento de las mujeres.

En las poblaciones con menos de 2500 habitantes, 12.3% de quienes tienen 15 o más años reportó no saber leer ni escribir, mientras que en las poblaciones con 2500 o más habitantes dicho porcentaje fue de sólo 3.7%.

¹⁸ Patricia Solís (2019), *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*, México, Oxfam, pp. 43-46.

Otra brecha se observó en la población hablante de lengua indígena, con 23.5% de analfabetas en ese mismo grupo de edad, mientras en la población no hablante de lengua indígena sólo hubo 4.5% en dicha condición.

Más de 50% de las escuelas de servicio general –presente desde la educación inicial hasta la secundaria– se encuentran en localidades urbanas o de media, baja y muy baja marginación; éstas cuentan con los mejores materiales, infraestructura y equipo, y con personal docente completo. Más de 95% de las escuelas para preescolares y primarias indígenas se ubica en localidades de alta y muy alta marginación. Asimismo, una cantidad superior a 80% de los preescolares de servicio comunitario se concentra en localidades de alta y muy alta marginación, al igual que 85 y 90% de las primarias y las secundarias con este tipo de servicio, respectivamente.

En 2019, el porcentaje de ocupación de la población de 25 a 64 años sin educación básica fue de 62.8%, mientras el porcentaje con educación superior fue de 79.8%. Entre jóvenes de 15 a 29 años, el porcentaje de la población ocupada fue de 50.9%, cifra ligeramente mayor que la de 2013, de 49.9%, pero sólo a partir de la educación media superior, pues en las categorías sin educación básica y con básica el porcentaje de ocupación fue similar.

En el ciclo escolar 2018-2019 había en total 147694 estudiantes matriculados en carreras del campo de formación docente: 74.7% de la matrícula en las normales eran mujeres, 79.4% en las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y 56.6% en las otras Instituciones de Educación Superior (IES). También se observa una baja

participación de estudiantes hablantes de lengua indígena: 2.1, 32.9 y 1.3% de la matrícula lo eran en las normales, las unidades y subsedes de la UPN y las otras IES, en el mismo orden.¹⁹

El acceso a internet y a tecnologías de la información responde a un universo más amplio de inequidades con un fuerte acento de clase y territorio. En México, 44.9% de los hogares tienen computadoras. Además, 4.2% de los hogares sólo cuentan con telefonía fija. Asimismo, 38.1% de los hogares disponen de televisión por cable y 29.5% tienen televisores digitales.²⁰

En 2019 en México había 80.6 millones de mexicanos con acceso a internet. 51.6% mujeres y 48.4% hombres. De los cuales el 76.6% pertenecía a la población urbana mientras que en la zona rural la población usuaria se ubicaba en 47.7%.²¹ El acceso a la red se hace, principalmente, en dispositivos móviles con 92%, computadoras con 76%, computadoras de escritorio con 48%, consolas de videojuego con 47% y a través de tabletas con 42%.²²

La región en donde más personas acceden a internet es la zona Centro Sur que comprende la Ciudad de México, Morelos y el Estado de México, con 25% a nivel nacional. En contraste, las regiones con menos acceso son las

¹⁹ MEJOREDU (2020), *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*, México, pp. 298-332.

²⁰ Raquel Güereca Torres (2018), "Usos y contenidos digitales. Brecha digital de género y estudiantes universitarios", en Gladys Ortiz Henderson (coord.), *Juventudes digitales*, México, UAM-Lerma-Juan Pablos Editor, pp. 58 y 59.

²¹ INEGI-SCT-ENDUTIH, *En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares*. Comunicado de prensa núm. 103/20. 17 de febrero de 2020.

²² Rodrigo Riquelme, *Número de usuarios de internet en México muestra su menor crecimiento en más de 10 años*. El Economista, 13 de mayo de 2019.

regiones Suroeste (Chiapas, Guerrero y Oaxaca) con 7%, y Sureste (Campeche, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán) con 6%.²³

A pesar de la retórica de la política educativa sobre la equidad, lo contundente es esta geografía de las desigualdades, que pone en evidencia, que la universalización de la educación básica viene acompañada de un acrecentamiento de las brechas de desigualdad en términos territoriales, sobre todo en las zonas de mayor pobreza y exclusión social del país. La pandemia del SARS-CoV2, reveló que estas desigualdades tenían una profundidad de mayor calado, construida a lo largo de décadas de políticas educativas neoliberales.

1.2 Problematicación sobre lo nacional y lo básico

La obligatoriedad y el currículo de la educación básica han sido parte de un sistema político y económico que fue pensado para la diferenciación social existente.²⁴ Esto ha exacerbado las desigualdades y exclusiones basadas en la clase, género, condición física, grupo étnico y sexual, debido a que la articulación de lo común con lo diverso está ausente del currículo nacional, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación.²⁵

Pese a las distintas reformas que se han aplicado en la educación básica en los últimos treinta años, ha prevalecido el referente identitario surgido

²³ Asociación de internet MX (2019), *15º Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018*. Movilidad en el Usuario de Internet Mexicano.

²⁴ José Gimeno Sacristán (2015), "El significado del currículo en la enseñanza obligatoria", en José Gimeno Sacristán et al., *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*, Madrid, Ediciones Morata, p. 91.

²⁵ Stephen Kemmis (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Ediciones Morata, p. 162.

en el periodo posrevolucionario en tanto programa de la modernidad, centrado en al menos cuatro elementos: nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado.²⁶ Lo anterior reproduce la desigualdad, el racismo y el clasismo como mecanismos estructurales que a su vez generan los llamados grandes problemas educativos, tales como el abandono escolar, la repetición, el bajo rendimiento académico “medido” por las pruebas estandarizadas a gran escala.

En los enfoques preponderantes, la causa de dichos problemas se achaca a los sujetos de la educación, es decir al nivel educativo de las madres, al “capital cultural” de las familias, a la condición étnica, cultural, lingüística o de capacidades, pero poco se cuestiona el carácter básico y nacional de los aprendizajes, meta que el currículo contempla para todos, sin importar el contexto o la aceptabilidad²⁷ que dicho currículo debe detentar.

Lo anterior marca la impronta de definir y redefinir los saberes y conocimientos básicos que las infancias y adolescencias deben aprender a lo largo de la educación básica para responder de la mejor manera a los requerimientos sociales, culturales y económicos de la sociedad. Sin embargo, la continuidad ha consistido en aumentar la cantidad de los contenidos de currículo en cada reforma, por encima de su pertinencia y relevancia, incorporando discursos políticamente correctos, pero que no impactaron la estructura, sentido y finalidad de los contenidos.

El programa de modernización de la sociedad mexicana después de la Revolución de 1910 se desplegó en dos vertientes. La primera, a través de

²⁶ Ana Laura Gallardo (2014), *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011)*, Tesis de doctorado, UNAM.

²⁷ K. Tomasevski (2001) *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*, Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency.

una revolución cultural para cambiar la mentalidad de las mexicanas y mexicanos mediante un aumento en los niveles educativos de la población y el predominio de los valores laicos con una orientación nacionalista y familiar.

La segunda vertiente, articulada con la anterior, desarrolló una revolución antropológica basada en el mestizaje y la erradicación de las herencias indeseables que degradaban el tejido social. Desde diversas disciplinas, vinculadas al Estado, se impulsó esta reingeniería social: los antropólogos promovieron la política indigenista de unidad racial. Desde una perspectiva de la sociología y el derecho se promovieron medidas para atacar la criminalidad la cual se creía innata en ciertos grupos étnicos. Los demógrafos promovieron la migración de la población de “raza” blanca europea, pero impidieron el paso de aquellos grupos migrantes considerados indeseables.²⁸ Los médicos y psiquiatras establecieron un conjunto de medidas para impedir la reproducción de poblaciones y sujetos indeseables.

²⁸ Daniela Gleizer afirma que en la década de 1920 se hizo explícita la necesidad de que el gobierno tuviera mayor control sobre la inmigración en general. Vinculado a ello, se manifestó la intención de crear filtros para seleccionar a los extranjeros que entrarían al país. Los criterios de selección de inmigrantes deseables como indeseables se establecieron en circulares confidenciales emitidas por la Secretaría de Gobernación. Daniela Gleizer (2011), *El exilio incómodo. México y los refugiados judíos 1933-1945*, México, El Colegio de México-UAM-Cuajimalpa, pp. 42 y 43.

De acuerdo con Pablo Yankelevich, no se creía posible que la inmigración extranjera deseable (población blanca, anglosajona o europea) se instalaría en México si éste no mejoraba sus condiciones materiales de existencia, así como las condiciones morales de los habitantes, cuya densidad se calculaba en ocho habitantes por kilómetro cuadrado. La tarea era incrementar la natalidad, disminuir la mortalidad y mejorar las condiciones económicas, salud y educación de los mexicanos: “Desde entonces, la política demográfica quedó asociada al crecimiento natural de la población promoviendo la fusión racial que acrecentase el mestizaje. La inmigración fue valorada como un aporte residual y siempre condicionada a proclividad de mezclarse con nuestra raza. Si para el argentino Juan B. Alberti gobernar era poblar las llanuras rioplatenses, para sus admiradores mexicanos poblar era desindianizar”. Pablo Yankelevich (2019), *Los otros. Raza, normas y corrupción en la gestión de la extranjería en México, 1900-1950*, México, El Colegio de México-Bonilla Artigas Editores-Iberoamericana, pp. 46 y 47.

El propósito de este programa de modernización a través de estas dos vertientes se encaminó a “forjar una nueva sociedad integrada por ciudadanos racialmente homogéneos, moralmente regenerados, física y mentalmente sanos, trabajadores activos y miembros de una familia”.²⁹

México fue el primer país de América Latina que estableció una visión indigenista como política de Estado³⁰, la cual funcionó como mecanismo de homologación social de los gobiernos posrevolucionarios para construir la identidad nacional a través de la figura del mestizo. De igual forma, sirvió como ortopedia social que se valió de técnicas e instrumentos de control para reconocer, incorporar y asimilar al indígena.

Desde el siglo XIX existe un encadenamiento conceptual con relación a la condición indígena y la construcción de la nación mexicana en autores como Francisco Pimentel, Francisco Bulnes y Andrés Molina Enríquez. Para Pimentel, el indígena estaba aislado, alejado del resto de la población lo cual evidenciaba “degradación” que lo convertía en un obstáculo para que México se integrara como nación. A final del mismo siglo, Bulnes sentencia que el indígena es un patriota para su propia raza, no le importa el territorio nacional. Ya en el siglo XX, Andrés Molina sostenía que el indígena debía incorporarse en el mestizo. Para los tres pensadores mexicanos, el diagnóstico era el mismo: transformar radicalmente la condición cultural, social, espiritual y económica de los indígenas e incorporarlos a la figura del mestizo.³¹

²⁹ Beatriz Urías Horcasitas (2007), *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*, México, Tusquets Editores, p. 12.

³⁰ María Luisa López Guerrero (2017), “Las políticas públicas en torno al indígena, una visión crítica de los discursos del siglo XX”, en Javier Olvera García et al (coords.), *Los pueblos originarios en los debates actuales de los derechos humanos*, México, UAEM-UNAM-MAPorrúa, p. 103.

³¹ Luis Villoro (1996), *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, FCE-El Colegio Nacional-El Colegio de México, pp. 209-222.

Estas ideas fueron replanteadas por la ciencia mexicana del siglo XX, que sirvieron de fundamento de la política del régimen posrevolucionario que articuló la producción de propietarios con la construcción de una ciudadanía que entendió a los indígenas como parte y efecto de un programa de integración racial: la transfiguración físico-biológica a través de la fusión étnica. Fue así como el mestizo pasó a convertirse en el principal proyecto y acción política del Estado mexicano.³²

Este proceso de mestizaje ha sido el referente cultural del currículo de la educación básica hasta nuestros días, en tanto referente civilizatorio deseable y ha colocado al mestizo como sujeto ideal en términos lingüísticos, sociales, económicos, culturales y educativos, dejando fuera de los temas de reflexión o contenidos a la diversidad étnica y cultural del país, incluyendo, las diferencias de clase, género, sexual y de capacidad inscrita en esa diversidad.³³

Para éste, el elemento articulador de la unidad nacional fue desde un principio el mestizo, por lo que era deber del gobierno fusionar racialmente a la población mexicana, generalizar las ideas de la cultura moderna, unificar el castellano como idioma oficial, elementos indispensables para construir la nación mexicana.³⁴

³² Marta Saade Granados (2011), "México mestizo: de la incomodidad a la incertidumbre. Ciencia y política pública posrevolucionarias", en Carlos López Beltrán (coord.), *Genes y mestizos. Genómica y raza en la biomedicina mexicana*, México, UNAM-Ficticia Editorial, p.31.

³³ Ana Laura Gallardo Gutiérrez (2018), "La lógica de la articulación en Laclau y currículum intercultural: pistas para la erosión de la educación básica nacional", en Rosa Nidia Buenfil Burgos y Zaira Navarrete Cazales (coords.), *Ernesto Laclau: Apropiedades, debates y diseminación de su pensamiento en América Latina*, México, Plaza y Valdés, p. 207.

³⁴ Aurora Gómez Galvarriato (2018), "La revolución de 1910, las identidades originarias, la fundación del nuevo nacionalismo y el mito de la identidad nacional", en Oscar F. Contreras y Cristina Puga (coords.), *Las ciencias sociales y el Estado nacional en México*, México, FCE, pp. 131 y 133.

Desde la SEP, el programa educativo tomó un enfoque alrededor de la construcción del mestizaje cuya impronta era integrar al indígena a la civilización occidental, lo que iba acompañado de acciones articuladas con los campos de la salud y la cultura, para ello se empleó el lenguaje como la principal herramienta para la construcción de la figura nacional representada por el mestizo. En este sentido, la escritura, la lectura y el aprendizaje de la aritmética estaban en el programa de modernización nacional en tanto que fueran herramientas útiles para el mestizaje social, cultural, económico y étnico.

El programa educativo del Estado durante el siglo XX se utilizó como un instrumento de un programa más amplio de desdibujamiento simbólico y biológico del indígena, la extranjería, y la diversidad en general, en donde la educación fungía como un bien para que el sujeto se incorporase al progreso social y al desarrollo económico, con una mentalidad productiva y a un tipo de democracia sujeta al sistema corporativo y clientelar.

Como se señaló previamente, desde la década de 1930, médicos, juristas y antropólogos mexicanos recurrieron a la biotipología en un esfuerzo por entender y organizar el mundo social. “En ese proceso, las niñas y los niños de la escuela, tanto urbanos como rurales, las poblaciones indígenas, los hombres de clase media, así como otros grupos, fueron objeto de una gama extensa y novedosa de intervenciones médicas con el propósito de cuantificarlos y clasificarlos.”³⁵

La institucionalización de la biotipología posibilitó la aplicación de pruebas estandarizadas a la población, que sirvieron de dispositivos de control y

³⁵ Alexandra Stern (2000), “Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y del Estado, 1920-1960”, *Revista Relaciones*, El Colegio de Michoacán, vol. XXI, núm. 81. pp. 78 y 79.

regulación de la población escolar desde inicios del siglo XX. Los test se aplicaron a niñas y niños que fueron clasificados con base en el estándar del niño mestizo de clase media de la Ciudad de México de padres mexicanos.³⁶

A través de los estudios biotipológicos de la población mexicana: mujeres, indígenas, clase media y sectores pobres de la sociedad, cuyos resultados se presentaron como un inventario de características de estos grupos, sirvieron de insumo para el Estado con el propósito de diseñar la política de unidad y modernización nacional, a través de la cual se decidía quiénes eran susceptibles de mejoramiento para su incorporación en el proyecto nacional de vida civilizada.

Tanto la legislación como el currículo de educación básica, incorporaron el sentido de unidad y modernización nacional planteada por el Estado.³⁷ Con ello, se borró o invisibilizó la diversidad cultural, social, lingüística, territorial, social y de género del currículo nacional. Asimismo, el sistema educativo en su conjunto se imaginó como un espacio libre de contradicciones en cuyo interior se organiza la relación de los sujetos

³⁶ Ariadna Acevedo Rodrigo (2015), "Incorporar al indio. Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena", en Daniela Gleizer y Paula López Caballero (coords.), *Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*, México, UAM-Cuajimalpa-Ediciones E y C, p. 184.

³⁷ Por ejemplo, en la Ley orgánica de 1942, en su fracción VI decía que: "a través de las enseñanzas y las prácticas escolares se contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social contraria o extraña al país y afirmando en los educandos el amor patrio y a las tradiciones nacionales, la convicción democrática en la fraternidad humana; y dedicará especial atención al estudio del medio físico y económico del país y de sus condiciones sociales". Por su parte, los programas para las escuelas primarias de la República mexicana de 1944, indicaba la necesidad de "borrar las desigualdades totalmente; de lograr homogeneidad espiritual; de acercamiento; de unificación, *ya que es el amor, quiérase o no, el que ha de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar una Nación fuerte*". Para ello se propuso un plan de asignaturas reunidas en dos grupos: asignaturas instrumentales (básicas: lenguaje, aritmética y geografía, dibujo, trabajos manuales; y complementarias: música, canto y educación física), y materias informativas (ciencias naturales y ciencias sociales). Ernesto Meneses Morales (2007), *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, UIA-CEE, pp. 252, 278 y 279.

(relaciones pedagógicas, sociales, culturales, epistémicas) para adaptarse al modelo de civilización imperante.³⁸

Durante décadas se ha formado sistemáticamente a niñas, niños, adolescentes y adultos, de comunidades rurales y campesinas, identificados parcialmente con lo ajeno, marcando con ello la pérdida de su identidad, favoreciendo la organización de una práctica basada en la repetición pura y simple de modelos no integrados en su realidad.³⁹

Este modelo de unidad y modernización incorporado al currículo nacional ha prevalecido con el establecimiento del sistema económico y político neoliberal, pese a las transformaciones que ello ha significado en la educación básica, sobre todo en el desplazamiento del derecho a la educación por un tipo de educación considerada un bien que forma capital humano, y su respectiva mercantilización de los servicios educativos.

Esto ha sido posible en la medida en que el neoliberalismo cuenta con un doble componente: por un lado, toma la forma de una política que desmantela la soberanía del Estado-nación para ser sustituido por las reglas del libre mercado y el irrestricto flujo de capitales, desmantelando el estado de bienestar y desapareciendo el pleno empleo. Por el otro, busca que los principios del mercado se apliquen a todas las esferas de la vida, desde el funcionamiento del Estado hasta los actos más sencillos de la vida cotidiana en ámbitos como la educación, la salud, el trabajo, la recreación, la alimentación, a partir de la idea de que los sujetos son

³⁸ Adriana Puiggrós (2017), *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones Colihue, p. 294.

³⁹ Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez (2020), *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*, México, UAM-Xochimilco, pp. 17 y 18.

empresarios de sí mismos, un proyecto de vida en construcción, un capital humano en formación permanente.⁴⁰

Desde esta doble perspectiva del neoliberalismo se favorecen exclusiones cruzadas que se ligan en la forma de marginación económica, la explotación del medio ambiente, el epistemicidio de las comunidades indígenas, y en violencias hacia las mujeres.

De este modo, el currículo mantiene su sentido formal en los planes y programas de estudio, incluso en los libros de texto, mismos que buscan reproducir la síntesis cultural, social y étnica de lo mexicano, pero ahora en el concierto de la globalización económica. Esto ha significado la incorporación de nuevos aprendizajes para ejercer la ciudadanía en la llamada sociedad global de la información.

En este sentido, lo fundamental no se dirime en la definición del currículo nacional que responda al proyecto político, cultural, y social de la nación, sino en los contenidos básicos, a veces estructurados como competencias básicas y otras como aprendizajes clave, que buscan agregar, casi siempre de manera desarticulada, contenidos relacionados con el mundo global. Lo básico en la educación básica de México se ha definido desde organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desde donde se ha priorizado el desarrollo de un conjunto de saberes, habilidades, conocimientos y actitudes que las niñas y niños deben aprender en tres campos específicos: comprensión lectora, pensamiento lógico-matemático y habilidades científicas.

⁴⁰ Wendy Brown (2020), *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas de Occidente*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tinta Limón, pp. 36 y 37.

Se han incorporado contenidos para reconocer las diferencias culturales, lingüísticas y de capacidad, sin que ello signifique la estructuración del currículo a partir de la interrelación de la diversidad, sino como temas a estudiar. Asimismo, se han agregado contenidos relacionados con el medio ambiente, la educación financiera (privilegiando un tipo de economía por sobre otras, como la economía popular y solidaria); el uso de tecnologías digitales de la información y la comunicación, entre otros.

Se ha establecido una política de evaluación de los aprendizajes centrada en estándares de desempeño que llegan a ser el referente formativo de la educación básica, en lugar del marco curricular, el plan y los programas de estudios.

El replanteamiento de los contenidos básicos en las diferentes reformas curriculares desde 1992 a 2017, han tenido más peso que la definición del currículo nacional trayendo como consecuencia que:

- ✓ Se ignore la diversidad como elemento instituyente del currículo nacional
- ✓ No se dé prioridad a aquellos contenidos que sean verdaderamente significativos para las y los estudiantes
- ✓ Se mantenga una estructura curricular que favorece la fragmentación del conocimiento
- ✓ Se elaboren libros de texto dirigidos a las y los maestros, cuando deben centrarse en las y los estudiantes, cuya estructura dirige la enseñanza a través de secuencias didácticas que no consideran el contexto educativo de las escuelas.

En las diferentes reformas curriculares se ha sobrecargado el currículo de educación básica, trayendo como consecuencia un sentimiento de frustración en las maestras y los maestros y sentimientos de fracaso y de incompetencia en las y los estudiantes, y se constituyen en los principales obstáculos para realizar aprendizajes significativos y que atiendan a la diversidad.⁴¹

2. El currículo como construcción social e histórica

Las escuelas, en tanto lugares donde se construye lo común desde la diversidad, son instituciones que representan los intereses, ideologías, valores y perspectivas sobre lo humano, lo social, lo económico y lo educativo, que son recogidos y plasmados en el currículo de acuerdo con el momento histórico específico y correlación de fuerzas existentes. El currículo en la escuela responde y representa los intereses epistémicos, ideológicos, políticos, culturales y económicos de diversos grupos de una sociedad específica.⁴²

Los intereses de los distintos grupos y sectores sobre la educación responden al tipo de sociedad en la que viven y construyen sus relaciones, los cuales son confrontados con los intereses de otros sujetos y grupos en la medida en que las sociedades se transforman. De manera esquemática se puede hablar de diferentes tipos de sociedades que responden a múltiples procesos sociales, culturales y económicos.

⁴¹ Cesar Coll (2006), "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, página electrónica: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

⁴² Michael W. Apple y N. R. King (1989), "¿Qué enseñan las escuelas?", en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Ediciones Akal, p. 39.

De acuerdo con lo anterior, se puede plantear que en cada tipo de sociedad existen sujetos y grupos interesados en producir y reproducir un cierto tipo de conocimientos que satisfagan sus necesidades y favorezcan sus intereses que van cambiando en la medida que los procesos históricos redefinen nuevas relaciones de poder.

Esto lleva a concluir que todo planteamiento educativo, sobre todo desde la escuela pública, es un proyecto político ya que implica una práctica humana dirigida a alcanzar determinados propósitos, por lo que los diferentes grupos y sectores de la sociedad están interesados en definir qué contenidos van a conformar el currículo, cómo se van a enseñar, por quiénes, en qué condiciones, con qué saberes y qué herramientas.

Este interés implica también que alguien defina las formas de legitimación del saber escolar, la actividad docente y el papel de la escuela hacia la sociedad, hacia los sectores productivos, pero también hacia diversos colectivos y movimientos sociales, culturales, de género, ambientalistas, étnicos, sindicales y académicos, que tienen agendas específicas sobre lo que debe ser la educación y el currículo.

En suma, como dice Alicia de Alba, estos grupos luchan porque la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político, lo cual le da viabilidad al currículo.⁴³ El currículo es un campo de batalla que refleja otras luchas: empresariales, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales, por lo que es necesario señalar que no existe un currículo neutral, que tenga como fin formar a las niñas, niños y adolescentes, ajeno a las luchas previas

⁴³ Alicia de Alba (1998), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Argentina, Miño y Dávila editores, p. 66.

de diversos grupos que definieron qué se va a enseñar, cómo, quiénes y por qué medios.

En México, los principios, conceptos y métodos del currículo y la evaluación de la educación básica que prevalecen hasta el día de hoy, a pesar de las diferentes reformas que se han realizado, tienen su fundamento en la pedagogía por objetivos de aprendizaje establecidos en los artículos 46 y 47 de la Ley Federal de Educación (LFE) de 1973.

En aquellos artículos se señala que en los planes y programas se establecerán *los objetivos específicos del aprendizaje; se sugerirán los métodos y actividades para alcanzarlos, y se establecerán los procedimientos para evaluar si los educandos han logrado dichos objetivos. Además, se especifica que la evaluación educativa será periódica y comprenderá la medición de los conocimientos de los educandos en lo individual.*⁴⁴

Al incorporar estos postulados, la LFE favoreció un enfoque instrumental, conductista y eficientista, conocido como tecnología educativa, para el cual, la centralidad de las y los estudiantes y el empleo de objetivos de aprendizaje resultaban fundamentales para definir los procesos formativos, así como para diseñar y operar los planes y programas de estudio.

Los primeros planteamientos de esta perspectiva educativa instrumental parten de los trabajos de Franklin Bobbit, elaborados en la segunda década del siglo XX, para quien la escuela y el currículo debían responder con habilidades, aptitudes, hábitos, actitudes y conocimientos

⁴⁴ Ley Federal de Educación, artículos 46 y 47. Diario Oficial de la Federación, 29 de noviembre de 1973.

indispensables para cubrir las necesidades productivas, sociales y culturales.

La definición de estas necesidades en el ámbito de la educación se traduce en la concreción de las intenciones educativas establecidas en el currículo, el cual preside las actividades educativas escolares y define de antemano la experiencia socialmente organizada expresada en conceptos, sistemas explicativos, habilidades, saberes, normas, valores, establecidos en los contenidos y objetivos del plan y los programas de estudios, su planificación y evaluación.⁴⁵

Desde esta perspectiva educativa, lo central es que el aprendizaje se exprese a través de las conductas que se espera que realicen las y los estudiantes, pero también, que la enseñanza se manifieste a partir de actividades adecuadas que deben realizar las maestras y maestros para cumplir con lo que se le indica en el currículo.⁴⁶

La educación y el currículo mexicano diseñado con base en la tecnología educativa de la década de 1950, en Estados Unidos, se caracteriza por una concepción instrumentalista, tecnocrática y eficientista de la escuela, ligada al enfoque de la teoría general de Sistemas, a los modelos de instrucción, al sistema de instrucción personalizada, promovidos por organismos internacionales como la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que la emplearon como un

⁴⁵ Cesar Coll (1991), *Psicología y Curriculum*, Barcelona, Editorial Paidós, p. 30.

⁴⁶ José Gimeno Sacristán (1997), *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 18 y 19.

instrumento para proponer la modernización educativa en América Latina en la década de 1970.⁴⁷

A través de los conceptos de la tecnología educativa y de planeación educativa, expresados por el ex director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y asesor de diferentes secretarías de educación en México, Philip Coombs, se buscó contener las consecuencias sociales, políticas y educativas que se desprendieron del movimiento estudiantil de 1968, desde la educación superior a la educación básica.⁴⁸

A partir de este momento, la Secretaría de Educación Pública promovió una reforma educativa expresada en la Ley Federal de Educación (LFE) de 1973, en donde se incorporan los principios emanados de la tecnología educativa la cual fomentó la sistematización de la enseñanza, el diseño de objetivos de aprendizaje, la dinámica de grupos, nuevas técnicas de evaluación basadas en objetivos y el empleo de diversas tecnologías de comunicación para los procesos de enseñanza y aprendizaje.⁴⁹

Otras tendencias que recuperó la tecnología educativa fueron las teorías funcionalistas de la psicología, la sociología y la comunicación. Esta última

⁴⁷ Ángel Díaz Barriga (1981), "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", *Revista de la Educación Superior*, octubre-diciembre, vol. X, núm. 4, México, ANUIES, p. 26.

⁴⁸ Jaime Castrejón Díez (1985), "Los problemas de la educación superior", en Gilberto Guevara Niebla (comp.), *La crisis de la educación superior en México*, México, Editorial Nueva Imagen, p. 100. Eduardo Weiss (1987), "La articulación de formas de dominación patrimonial, burocrática y tecnocrática: el caso de la educación pública en México", *Revista de Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, mayo-agosto, vol. 5, núm. 14, p. 271.

⁴⁹ En este mismo periodo, diferentes instituciones de educación superior abrieron espacios de tecnología educativa, como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, otras instancias adoptaron el enfoque de la tecnología educativa como el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa en Salud (CLATES-UNAM), y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desde donde se promovieron investigaciones, publicaciones y programas de capacitación a maestras y maestros de diferentes niveles educativos respecto al trabajo curricular por objetivos de aprendizaje y la tecnología educativa.

vinculada con la enseñanza programada, que otorgó mayor importancia a la sistematización de los conocimientos científico-técnicos aplicables a los procesos industriales.⁵⁰

La tecnología educativa planteaba que la totalidad del proceso educativo debía definirse como un conjunto de operaciones técnicas que eran parte de una combinación autorregulada de personas y objetos que interactúan para alcanzar un fin predeterminado. Estos fines se traducen en objetivos que predeterminan el diseño de las experiencias de aprendizaje y establecen los productos de estas experiencias al final del proceso formativo.

El producto de estas experiencias de aprendizaje son las y los estudiantes: niñas que saben leer, niños que dominan operaciones básicas, jóvenes que se expresan en público o que demuestran habilidades para las finanzas o la contabilidad.

En este planteamiento, el interés técnico considera el ambiente como objeto, en el cual están incluidas las y los estudiantes cuya conducta es conducida por las maestras y los maestros. Sin embargo, el control del proceso está en aquellos que definen los objetivos de aprendizaje (o las competencias o aprendizajes clave) ya que definen lo que debe suceder en cada grado y nivel educativo respecto a la conducta de las niñas, niños y adolescentes.

Así que, en la tecnología educativa la o el docente es una operaria u operario de las técnicas que establecen otros en el currículo, anulando con

⁵⁰ Ileana Rojas Moreno (2008), *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, México, UNAM, p. 83.

ello sus saberes, experiencias y formación profesional. La docente o el docente queda anulada o anulado pedagógicamente, pero es habilitada o habilitado en calidad de gestora o gestor educativo (planea, evalúa, registra, anima, motiva), mientras que las y los estudiantes no participan activamente en la definición de sus metas y en los procesos formativos para alcanzarlas.

En el caso de la evaluación, ésta se puede realizar por personas ajenas al proceso formativo y a las opiniones de maestras y maestros y de las y los estudiantes. Desde un punto de vista técnico, la evaluación mide el grado en que las conductas de las y los estudiantes se ajustan a los objetivos planteados que guían su preparación. Se mide el producto (el sujeto cosificado en su conducta) no el aprendizaje ni lo que sucede en el proceso formativo.⁵¹

De este modo, la tecnología educativa planteó una forma de ver la educación a través de la enseñanza de procedimientos, aptitudes, conocimientos y habilidades. Así, se establece el uso de instrumentos para la evaluación, la planeación y los procesos formativos, definidos desde los objetivos de aprendizaje, de manera eficiente, rápida y a menor costo, a partir de una idea sobre el conocimiento arraigada en el supuesto carácter universal del saber científico, que resulta excluyente de otras formas de pensamiento.⁵²

⁵¹ Shirley Grundy (1991), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 40-63.

⁵² Para la década de 1970 ya existía un heterogéneo cuerpo teórico y metodológico para elaborar planes y programas de estudio, a partir de la formulación de objetivos, desde la corriente de la tecnología educativa, con autores como Ralph Tyler (cuyo trabajo tiene semejanza y una continuidad con el pensamiento curricular de Bobbitt), Benjamin Bloom (quien también dio continuidad al pensamiento de Bobbitt), Robert Gagne, Hilda Taba, Robert Mager, entre otros.

En los últimos cincuenta años del sistema educativo nacional, los principios de la racionalidad técnica del currículo no sólo han permanecido intactos, sino que han ganado legitimidad con cada reforma en la medida que, por un lado, se deja intacta la prescripción del currículo nacional y, por el otro, se añaden discursos, modalidades, tecnologías que le dan una apariencia de actualización e, incluso, de transformación.

Es posible explicar la permanencia de la estructura curricular en los últimos 50 años en la medida como se establece la continuidad discursiva sobre el currículo de diversos grupos de especialistas de la educación, algunos de ellos con más continuidad que otros, vinculados con los secretarios de educación en turno, que participaron y opinaron sobre los contenidos de los programas sectoriales de los gobiernos neoliberales, favoreciendo que las políticas educativas tuvieran un alto grado de continuidad de un sexenio a otro.

En esta continuidad del currículo de educación básica también tuvieron injerencia, en diferentes momentos, diferentes grupos de interés cercanos al sector empresarial bajo el esquema de convenios, acuerdos o cruzadas por la educación básica.⁵³

⁵³ Mauro Jarquín Ramírez (2021), *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*, México, Ediciones Akal, pp. 144-194. Jarquín plantea tres momentos diferentes en los que se expresan los fines de grupos de interés privados en la educación básica pública: 1. La firma del Convenio de Concertación y Vinculación entre el sector educativo (SEP) y el Sector Productivo, en 1990, para ajustar los fines educativos a las necesidades de la industria y redefinir el papel de la docencia; 2. La firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002 en donde la SEP se comprometió a establecer estándares de desempeño y evaluar los aprendizajes y los empresarios se comprometieron a fomentar los vínculos entre las instituciones educativas con el mundo del trabajo; en 2010 se creó la Coalición Ciudadana por la Educación, que propuso la creación de un sistema profesional de carrera y cambiar el proceso del ingreso y promoción de los supervisores, directores y maestros, e involucrar a los ciudadanos en la planeación, la gestión, el control y la vigilancia de la política educativa.

De diferentes maneras, estos sujetos intervinieron en la definición, conducción y valoración de las reformas educativas a partir de la década de 1990. En el caso de la reforma del año 1992, se continuó con la tecnología educativa de 1973. Esta reforma se expresó con el nombre de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En esta reforma de la educación básica, se dejó la perspectiva curricular por áreas y se instaló el trabajo por asignaturas en el cual se adoptó el enfoque constructivista de la educación que, en teoría, se siguió aplicando en las siguientes reformas.⁵⁴ Además de que se introdujo el concepto de calidad para medir el desempeño del sistema educativo con indicadores como “eficiencia terminal”, “equidad”, “rezago”, “cobertura”, “egreso”, “pertinencia”, entre otros.

Los aspectos más significativos propuestos por esta reforma en el currículo fueron la enseñanza del español que se centra en el aprendizaje correcto de la lectura y la escritura (no sólo la gramática), así como el mejoramiento de las habilidades verbales, la distinción de diferentes tipos de textos y la asimilación de las normas del uso de la lengua. En matemáticas se dio prioridad a la solución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. En ciencias naturales se estableció el aprendizaje de fenómenos naturales desde la salud y el

⁵⁴ De acuerdo con Fabiola Becerril Bonilla y Alejo Ortiz Cirilo: en el Plan de Estudios 2011 y la Reforma Integral de la Educación Básica se planteaba el modelo de aprendizaje constructivista que hace referencia a que el conocimiento no es copia de la realidad sino más bien el producto de la construcción colectiva que se basa en los postulados de autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Brunner, Novak, entre otros, es preciso subrayar que en la propuesta de operación, la atención deriva hacia el logro de los estándares de desempeño, es decir, la valoración del producto del proceso enseñanza aprendizaje más que el proceso en sí mismo, acompañado de una enfática exigencia en el uso de instrumentos para medir y dar cuenta las evidencias del progreso educativo que sesga la actuación del docente hacia prácticas conductistas, en las que se espera una respuesta específica ante estímulos propuestos. Fabiola Becerril Bonilla y Alejo Ortiz Cirilo (2015), *La Controversia del enfoque por competencias en el modelo educativo mexicano*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015. <Página electrónica: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2942.pdf>>.

medio ambiente. Destaca en esta reforma la reducción del tiempo para materias de ciencias sociales, las artes y el civismo.⁵⁵

En el año 2001, se conformó un Equipo de Transición del Área de Educación integrado por especialistas, directivos y planificadores que produjo como resultado un documento que se llamó Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006, el cual terminó por integrarse en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, siendo, a su vez, una continuación de las políticas educativas federales de los dos gobiernos anteriores y que permanecieron en gran parte hasta el año 2018.

De este modo, en la reforma curricular de 2004-2017, hay una continuidad con la reforma de 1992; un reforzamiento con el concepto de calidad, la incorporación del concepto de competencias como eje rector de la organización de los aprendizajes, aunque se mantuvo la estructura por objetivos y se adopta un enfoque multicultural para atender la diversidad lingüística de los pueblos indígenas.⁵⁶

Un punto a destacar es la adaptación en el currículo de educación básica de las competencias clave que estableció la Red de información sobre la educación en la Comunidad Europea (EURYDICE), que son una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarias para la realización y el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital,

⁵⁵ Carlos Ornelas (2013), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, FCE, pp. 180-183

⁵⁶ Ana Laura Gallardo Gutiérrez (2018), "Notas en torno a los fundamentos del currículo de la educación básica nacional", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, México, IISUE-UNAM, pp. 322 y 323.

aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresión culturales.⁵⁷

En esta etapa se realizaron reformas a la educación preescolar (2004), en donde se establecieron campos formativos como eje del currículo de educación básica y se planteó formalmente el desarrollo de competencias, al mismo tiempo que se exigía a las maestras y maestros mayor flexibilidad, creatividad y práctica reflexiva, lo que suponía mayor posibilidad de que los contenidos pudieran ser adaptados a poblaciones específicas.⁵⁸

En el 2006, se realizó la Reforma Integral de la Educación Secundaria, con énfasis en la continuidad y articulación de los dos niveles educativos previos. En esta Reforma, se dio continuidad a los campos formativos establecidos en la educación preescolar del año 2004 y al enfoque por competencias (conocimientos, habilidades y actitudes). Se introdujeron temas transversales como interculturalidad, formación en valores, educación sexual, equidad de género y el uso de tecnologías de la información. La estructura curricular continuó por asignatura y se empleó la pedagogía por objetivos.

La Reforma a la Educación Primaria del año 2009 también incorporó la estructura de campos formativos con un enfoque por competencias. Los campos que se establecieron fueron: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo social y

⁵⁷ Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2012) *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

⁵⁸ José María García Garduño et al. (coords.), "Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior", en Ángel Díaz Barriga (coord. Gral.), *La investigación curricular en México 2002-2011*, México, ANUIES, pp. 60 y 61.

natural, y Desarrollo personal y para la convivencia. Pese a esta propuesta, las asignaturas y el uso de objetivos predominan en la estructura del plan de estudios de este nivel educativo.

En año 2011, se consolidó la articulación de la educación básica la cual tuvo como finalidad elevar la calidad de la educación básica, a partir de lo cual se aseguró el trabajo por competencias vinculadas a estándares de aprendizaje, en una estructura por asignaturas articuladas a partir de campos de formación. También, se estableció para las maestras y maestros el cumplimiento de la Norma Técnica de Competencia Laboral.

Esto estuvo acompañado de tres acciones en materia de docentes: ajustes a la Carrera Magisterial, que se expresaron en los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial, el de Estímulos a la Calidad Docente que era un programa de estímulos en función del desempeño de las y los estudiantes, así como la Evaluación Universal que era un diagnóstico integral de competencias profesionales y aprovechamiento escolar.

Durante este periodo, se dio continuidad a la incorporación de evaluaciones internacionales para los estudiantes como el *Programme for International Student Assessment* (PISA), acotados a las áreas de español, inglés, matemáticas, ciencias y habilidades digitales. También se presentaron experiencias de evaluación con las iniciativas del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y del Estudio de Tendencias en Matemáticas y Ciencia (TIMSS).

De manera interna, se aplicaron exámenes a distintos sectores de la educación a través del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa

(INEE) con la prueba EXCALE, la SEP con la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, con la prueba ENLACE, así como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

En la reforma de 2011, se establecieron temas transversales como: diversidad, equidad de género, educación ambiental, salud ambiental para la sustentabilidad, salud sexual, educación financiera y del consumidor, violencia escolar, educación para la paz, educación vial, derechos humanos, valores y ciudadanía.⁵⁹

El 25 de febrero de 2013 promulgó la reforma a los artículos 3° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para regular el ingreso, la promoción, el desempeño, el reconocimiento y la permanencia de las maestras y maestros en la educación básica. Lo anterior dispuso que se promulgaran la Ley General del Servicio Profesional Docente y las correspondientes adiciones a la Ley General de Educación y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Esta reforma dio prioridad al discurso de la calidad en la educación, la evaluación obligatoria, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

La expresión pedagógica de la reforma de 2013 se plasmó en el modelo educativo de 2017, que define perfiles y metas de aprendizaje para cada uno de los diez ámbitos desagregados en logros esperados en cada grado y nivel educativo de preescolar a secundaria.

⁵⁹ Ángel Díaz Barriga y Mariela Sonia Jiménez Vázquez (2020), "Reformas educativas, reformas curriculares en México. La conformación de la pedagogía eficientista", en Ángel Díaz Barriga y Mariela Sonia Jiménez Vázquez (coords.), *Reformas curriculares en educación básica en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015)*, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-Editorial Gedisa, pp. 287-318.

Los valores que fundamentan la propuesta del currículo de 2017 son: el derecho a la educación para el desarrollo armónico de sus facultades, la satisfacción de la demanda de capacidades vinculada a la formación de capital humano en el contexto de la sociedad del conocimiento, y el aprendizaje al centro del proceso formativo, que dieron lugar a la presencia de los aprendizajes clave que guían el trabajo de las disciplinas.⁶⁰

En este sucinto recorrido por la construcción del currículo de la educación básica se tiene claro que las prácticas docentes tienen siempre márgenes de autonomía y son producto de capas sedimentadas de recursos y regulaciones curriculares de distintas épocas.⁶¹ También se aprecian las continuidades y discontinuidades de una línea discursiva que se basa, fundamentalmente, en la tecnología educativa, y que ha dado como resultado a la fragmentación del conocimiento enseñado y aprendido.

2.1 Fragmentación del conocimiento

Mientras que se ha planteado en diferentes reformas educativas un enfoque constructivista o de desarrollo de competencias donde el estudiante es el principal responsable de la construcción de su conocimiento, el currículo se sigue configurando por asignaturas, estructura que organiza el conocimiento de tal manera que promueve una visión fragmentada de la realidad.

⁶⁰ Bertha Orozco Fuentes (2018), "La Reforma de la Educación Básica en México. Aproximación Analítica al Modo de Pensar el Vínculo Currículo-Sociedad y el Perfil de Egreso", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, México, IISUE-UNAM, pp. 125 y 126.

⁶¹ Inés Dussel (s/f), *Definición de dominios de conocimiento para efectuar nuevas progresiones de aprendizaje asociadas al marco curricular de referencia nacional*, Informe final de consultoría, p. 46.

Esta condición fraccionada del conocimiento en la educación básica se profundiza en la medida en la que los programas de estudios se diseñan a partir de aprendizaje, competencias o aprendizajes clave. Donde prescriben los contenidos para que las estudiantes y los estudiantes de cada grado y nivel, alcancen los objetivos de cada asignatura y, en lo sucesivo, logren el perfil de egreso de la educación básica.

Las bases epistemológicas de esta forma de estructuración por asignatura se basan en el supuesto de que el desarrollo de la ciencia evoluciona a partir de la segmentación de un objeto de conocimiento, de su formalización, y del estudio de sus principios y leyes. Esta situación propicia que en el plan de estudios se repita constantemente la información; que las y los estudiantes no perciban marcos teóricos diversos, sino opiniones expresadas por sus maestras y maestros; que no haya elementos estructurales de integración que favorezcan el aprendizaje, sólo la memorización.⁶²

Asimismo, el estudiante tiene que cumplir con un conjunto de actividades programadas que se derivan de su obligación de cursar varias asignaturas, en menoscabo de la profundidad, el análisis y el cuestionamiento de un objeto de estudio en particular.⁶³

2.2 Demérito de la enseñanza y la figura docente

Desde el establecimiento de la tecnología educativa, hasta nuestros días, se ha considerado a la docente o al docente, de manera ideal, como una

⁶² Ángel Díaz Barriga, *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Editorial Trillas, pp. 48-50.

⁶³ *Ibid.* pp. 48-50.

figura que domina diversas técnicas de forma eficiente para hacer cumplir lo que pide el plan y los programas de estudio. Un sujeto que sólo prescribe a detalle los contenidos de su materia, los objetivos, competencias o aprendizajes clave que se deben enseñar, la planeación y las disposiciones de evaluación previstas.

De este modo, en los últimos 50 años, las maestras y los maestros fueron en un principio operadores de un programa que fragmenta el conocimiento, y ahora se les considera facilitadores de información. Lo que ha cambiado con los años es que se han agregado más actividades a su práctica docente en el aula. Ahora, deben preocuparse por las reuniones del Consejo Técnico Escolar, la participación en la gestión de la escuela, la planeación, la evaluación, negociar con supervisores y directores, capacitarse, mantener su clase en orden y vigilar la disciplina en los recreos.⁶⁴

La actual división del trabajo docente y la forma de organizar la actividad pedagógica a él encomendada desde la perspectiva de la tecnología educativa, se ha construido históricamente desde la ignorancia, el menosprecio o incluso la represión de dicha singularidad. A la larga, ello ha provocado que la actualización y mejora de los programas de estudio para la formación docente no sean prioridad por lo cual se ha fomentado que las maestras y los maestros sean “ayudantes para aprender” y su función se reduce a “instruir”, “informar”, “aconsejar” y “animar”.⁶⁵

⁶⁴ Inés Dussel (2006), “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, Emilio Tenti Fanfani (compilador), *El oficio del docente*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 153 y 154.

⁶⁵ Thomas Popkewitz y Miguel Pereyra (1993), “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países”, en Thomas Popkewitz (comp.), *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Barcelona, Ediciones Pomares, pp. 65 y 66.

La fragmentación del currículo propicia que el docente pierda la visión de conjunto en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las disciplinas de un mismo grado. También, se promueve el individualismo en el nivel que cursan las y los estudiantes. En el caso de las maestras y los maestros de educación secundaria se convierten en especialistas de su disciplina, encerrados en los límites que les marca el temario, los objetivos y la evaluación de su materia.

Si bien en la Ley General de Educación se establece que el currículo nacional tiene carácter obligatorio y homogéneo para todo el territorio nacional; es flexible en tanto se han incluido algunos contenidos locales. Se ha avanzado en la inclusión de asignaturas de lenguas indígenas en distintas partes del país y han establecido temáticas transversales que deben estar presentes en todos los niveles educativos, lo anterior no constituye una transformación del currículo en la educación básica, pues las reformas recientes no han modificado la estructura fragmentada con que se presentan las asignaturas, los objetivos, propósitos, competencias o aprendizajes clave.

Esto puede explicarse, si se considera que en los últimos 50 años el sistema educativo ha colocado a la escuela en una contradicción fundamental, a saber, que, en la escuela, en sus distintas modalidades, se transmite un saber que no produce y para llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal.

Esto agrava la tendencia actual sobre la híper especialización del conocimiento y la legitimación exclusiva del saber científico, administrativo y tecnológico, lo que produce una devaluación del saber docente y una deslegitimación de su condición social, así como un

cuestionamiento permanente al proyecto de enseñanza de la escuela pública, empeorado por las evaluaciones estandarizadas que culpan al docente de los malos resultados.

Por otra parte, la escuela produce un saber que no es reconocido. Es decir, un saber relacionado con la enseñanza del conocimiento que no es visto como socialmente relevante dentro y fuera de la escuela. No se considera, explícitamente, la facultad que tiene el magisterio para resignificar, replantear y reapropiarse de los programas de estudios y reorganizar la enseñanza de acuerdo con las condiciones concretas en donde ejerce su práctica educativa.⁶⁶

2.3 La evaluación y los resultados educativos

El énfasis desmedido en la formulación técnica de los objetivos, competencias o aprendizajes clave que se ha promovido desde la SEP y otras instancias a lo largo de los años, está vinculado con una insistente preocupación por medirlos como criterio para evaluar la “calidad” de la enseñanza o del aprendizaje, así como para determinar la eficiencia del sistema educativo en su conjunto.

A pesar de que existen otras finalidades, en las últimas tres décadas ha habido una tendencia a vincular objetivos de aprendizaje, competencias y los aprendizajes esperados a estándares curriculares que favorecen, por un lado, la evaluación de las y los estudiantes a través de pruebas estandarizadas promovidas desde la SEP, el extinto INEE, la Organización

⁶⁶ Flavia Terigi (2007), “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”, Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 99-103.

para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y organizaciones civiles pro empresariales y por otro lado, se evaluaron las competencias docentes que no eran otra cosa que la medición del desempeño laboral de las maestras y maestros.

Al magisterio se le redujo a la función de facilitador en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, competencias y aprendizajes esperados que se producen desde la SEP de manera fragmentada, incluyendo el paquete de secuencias didácticas construidas según la norma graduada de la escolaridad. El nivel de eficacia de las maestras y maestros en esta reproducción fragmentada del saber determinaban su estatus como profesional de la educación, de acuerdo con las evaluaciones estandarizadas que se le aplicaban periódicamente.

Se dejó de trabajar un paradigma de valoración de los aprendizajes centrado en la concepción formativa de la evaluación, cuyo objetivo sea la mejora in situ de los procesos formativos, del aprendizaje de las y los estudiantes y de la práctica docente de maestras y maestros.

2.4 Las TIC ´S en el discurso de la modernización de la educación básica

Desde el inicio del siglo XXI, las políticas de conectividad digital en México han estado vinculadas a las políticas educativas de nivel básico, específicamente a la universalización del acceso a internet, especialmente a la banda ancha, y al acceso a distintos dispositivos tecnológicos. De este modo, en 2004 se estableció el programa *Enciclomedia*, para que en aulas de quinto y sexto grados de primaria de todo el territorio nacional contara con Pizarrones Digitales Interactivos con el propósito de que se fueran incorporando las tecnologías de la información y comunicación en las

escuelas como recursos estratégicos para renovar las prácticas pedagógicas y los materiales didácticos.

En 2007, se estableció el programa Habilidades Digitales para Todos, el cual tenía el propósito de equipar los centros educativos con tecnología, pero también el que las maestras y maestros pudieran hacer uso de las nuevas tecnologías proporcionadas para el mejoramiento de la enseñanza y mejorar los resultados de aprendizaje, sobre todo en la educación primaria y secundaria.

A partir de 2012, se puso en marcha el proyecto México Conectado para llevar Internet de banda ancha a todos los espacios públicos del país e impulsar el acceso a internet de las y los estudiantes y el magisterio de todos los niveles educativos. El programa Laptops para niños que cursan 5° y 6° grado de primaria -con un alcance constreñido solamente a tres de las 32 entidades del país- y el programa Inclusión y Alfabetización Digital, Ambos programas estaban contenidos dentro de llamado proyecto @prende2.0 a cargo de la SEP. Estos esfuerzos, al igual que los que le precedieron, fueron insuficientes para establecer una política eficiente del uso de tecnologías en las instituciones públicas de educación básica, además de que adolecieron de serios problemas de planeación, seguimiento, conectividad, cobertura y transparencia en el manejo de los recursos, así como de fallas en las prácticas pedagógicas.⁶⁷

A partir de la pandemia del SARS-CoV2, el sistema educativo tuvo que cerrar las escuelas reforzando la idea del uso de tecnologías de la

⁶⁷ Pablo Arredondo Ramírez (2021), *La presencia de México Conectado en la educación básica*, *Comunicación y sociedad*, vol. 17, Guadalajara. Epub 30 de agosto <Página electrónica: <https://doi.org/10.32870/cys.v2020.7804>>

información en procesos educativos no presenciales, los cuales requieren de múltiples herramientas y recursos.⁶⁸

Las políticas de incorporación y uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación básica han supeditado el aprendizaje de las y los estudiantes, la formación de las maestras y los maestros, así como el diseño y empleo de materiales educativos a conectividad digital y el acceso a distintos dispositivos tecnológicos. Aunque esto pudiera parecer una cuestión obvia, la disparidad de condiciones en el acceso a las tecnologías de la información para las niñas, niños y adolescentes, así como para el magisterio, ha profundizado las desigualdades sociales, lo cual ha impactado en la enseñanza que se ha venido brindando.

Sin embargo, la verdadera brecha digital empieza en las capacidades, valores, saberes y conocimientos desiguales que han adquirido las y los estudiantes, sobre todo los grupos más vulnerados, lo que marca una seria diferencia en el acceso y uso que hacen de internet y de los dispositivos tecnológicos, con respecto a los jóvenes de clases sociales medias y altas.

La incorporación a la sociedad digital se construye compartiendo con la niñez y la juventud experiencias literarias, artísticas, deportivas y culturales que aportan vivencias vinculadas con el mundo que los rodea, que pueden habitar, interpretar, transformar porque se reconocen en él.

⁶⁸ Estos recursos son: aulas virtuales; transmisión con recursos hardware y software e internet; accesibilidad móvil y ubicua a través de tabletas y celulares; convergencia digital; aplicaciones de software de auto aprendizaje; sistemas de evaluación de aprendizajes individualizados; comunicación sincrónica e interactiva en red a grandes grupos o individual; interfaces con dinámicas hombre máquinas específicas; mecanismos automáticos de monitoreo y seguimiento de trayectorias del aprendizaje; accesos móviles en red diferenciados por personas; gestión académica, administrativa e institucional automatizada; financiamientos asociados a la certificación y la publicidad; teletrabajo y terciarización; bibliotecas virtuales, bases de datos y Open Journal System para la gestión y distribución de contenidos en revistas; sistemas de simulación y la realidad virtual aumentada. Claudio Rama (2021), *La nueva educación híbrida*, México, UDUAL, pp. 47 y 48.

Cuanto más sólidas sean las capacidades, valores, saberes y conocimientos de las y los estudiantes de educación básica, estarán en mejores condiciones para relacionarse en los distintos ámbitos de su comunidad, y desarrollar las capacidades humanas necesarias que les permitirán actuar de manera responsable en diferentes planos de la vida, incluyendo las que se aprenden en la pantalla del teléfono, la tableta o la computadora.

El desafío del currículo de educación básica es que las niñas, niños y adolescentes desarrollen y consoliden habilidades, saberes y valores necesarios para que puedan hacer usos diversificados de las tecnologías, comprender y dar sentido a lo que ven, leen y escuchan, y generar nuevos contenidos. Todo ello, a partir de una actitud reflexiva, crítica y creativa.⁶⁹

Una de las principales enseñanzas que ha dejado la pandemia por SARS-CoV2, es que es necesario dar mayor énfasis al empleo de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación, especialmente en temas como la formación de las comunidades escolares (estudiantes, docentes, personal administrativo y directivo) y en el acceso a dichas tecnologías.

Pero la pandemia también ha mostrado, tanto en países del norte como Finlandia o los del sur, como México, que hay que poner mucho más énfasis a la educación presencial, al aprendizaje en donde las niñas, niños, adolescentes y sus maestras y maestros estén presentes en un espacio

⁶⁹ Roxana Morduchowicz (2017), *Mucho más que tecnología. La alfabetización digital en el siglo XXI*, México, Editorial Santillana, pp. 22 y 23.

concreto. La crisis sanitaria evidenció que las y los estudiantes aprenden más y mejor presencialmente que en entornos digitales a distancia.⁷⁰

No se trata de optar por una u otra modalidad, ni mucho menos de situarse en las perspectivas pedagógicas de los modelos híbridos, en ambos casos el criterio de decisión recae en la disponibilidad de la tecnología, donde el elemento central de las decisiones de la política educativa sean las y los estudiantes.

Después de 50 años de un modelo curricular eficientista, sujeto a las demandas del modelo de desarrollo de la época, industrial, postindustrial y los modelos de sociedades que produce la sociedad de la información o sociedad 4.0, la retórica es la misma: formar sujetos para que cumplan con los objetivos de aprendizaje, las competencias para la vida o los aprendizajes clave con el fin de que respondan a la demanda de capital humano para el sistema productivo de dicha sociedad, trayendo consigo un conjunto de contradicciones y desigualdades que hacen inviable mantener el modelo curricular que se ha implementado en las últimas cinco décadas.

2.5 Los efectos de la pandemia del SARS-CoV2 en la educación básica

La pandemia del SARS-CoV2 ha tenido lugar en un contexto de cambio climático, destrucción medioambiental que ha generado el debilitamiento de los ecosistemas naturales y la propagación de enfermedades que provienen de otras especies animales. Por ello, es

⁷⁰ Eduardo Andere (2021), *El futuro de las escuelas y la formación de maestros*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores, pp. 325 y 326.

aceptable considerar a la pandemia como una crisis de salud pública mundial directamente vinculada con una crisis de salud ambiental planetaria.⁷¹

Asimismo, la crisis sanitaria ocasionada por el SARS-CoV2, se ha manifestado en medio de unas condiciones de pauperización de los sectores más desprotegidos del mundo en términos de salud, educación, empleo, servicios básicos, agua y alimentación, cuyas vidas han sido las que más riesgos han tenido.

Aunado a lo anterior, la pandemia se presentó en un escenario de desigualdad laboral a nivel global en la que sólo el 17% de la mano de obra mundial trabaja en la manufactura, en la que se puede contar la producción de ladrillos, cigarrillos, cerrojos, zapatos y otros productos fabricados en hogares y talleres. Otro 5% trabajar en la minería, el transporte y el servicio público, mientras que cerca del 80% de los trabajadores del mundo laboran en el sector de servicios dentro del cual se cuenta el sector informal del empleo. Para 2020, este heterogéneo sector de servicios representaba a la mayoría de la fuerza de trabajo mundial.⁷²

Durante la cuarentena, ha dicho Jorge Alemán, hubo quienes tenían cómodos espacios desde donde el mundo en pandemia se veía lejano, casi irreal, pero la gran mayoría de las personas apenas contaban con espacios precarios, algunos casi sin protección, hasta aquellos que habitan en la

⁷¹ Víctor Toledo (2021), "Eco-política y Covid 19: la salud del planeta y la salud humana son inseparables", en John M. Ackerman et al (coords.), *Pos-Covid/pos-neoliberalismo. Propuestas y alternativas para la transformación social en tiempos de crisis*, México, Siglo XXI Editores, pp. 95 y 96.

⁷² Aaron Benanav (2021), *La automatización y el futuro del trabajo*, Madrid, Traficantes de sueños, p. 121.

intemperie y que carecen de inscripción simbólica como ciudadanos, cuyas vidas transcurren a nivel de la supervivencia.⁷³

Esta situación se expresó en un contexto planetario en el que la economía mundial cayó 4.5% en 2020, con un costo de más de 28 billones de dólares en pérdidas de producción, con un nivel de endeudamiento de 125% del PIB en las economías avanzadas, 65% en los mercados emergentes y 50% del PIB en países de bajos ingresos, y con un saldo de 150 millones de nuevos pobres.⁷⁴

Seis de cada diez víctimas mortales del SARS-CoV2 en México han sido personas pobres, sin protección social, con empleos mal pagados o no remunerados, o bien sin trabajo. Esto ha revelado que el 66.8% de los fallecidos tenía escolaridad básica terminada o incompleta, o bien, no tenía estudios de ningún tipo. Solo 28% tenía educación media superior y superior, incluidos posgrados.⁷⁵

En otro estudio, realizado por la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se demostró que el 94 % de los mexicanos muertos por el SARS-CoV2 eran obreros, amas de casa y retirados con condiciones económicas adversas. A esto se suma que la mitad no terminó la primaria, lo que refleja que las grandes diferencias tanto en nivel de contagio como en la gravedad y mortalidad del virus se situaron en este nivel socioeconómico de la población.⁷⁶

⁷³ Jorge Alemán (2020), *Pandemónium. Notas sobre el desastre*, España, NED Ediciones, p. 25.

⁷⁴ Eduardo Roldán (2021), "Crisis y oportunidades ante el Mundo Convulso del Homo Covidensis", en Modesto Seara Vázquez (coord.), *Pandemia. La crisis catastrófica*, Oaxaca, Universidad del Mar, p. 383.

⁷⁵ Zedryk Raziel, *COVID ha matado más a personas pobres: los más afectados tenían baja escolaridad y empleos mal pagados*, Animal Político, 24 de marzo de 2021.

⁷⁶ Expansión, *El 94% de mexicanos muertos por COVID-19 eran obreros, amas de casa y retirados*, domingo 23 de mayo de 2021.

La pandemia del SARS-CoV2 afectó, a nivel mundial en 2020, a más de 1,600 millones de estudiantes y 63 millones de maestras y maestros, periodo en el cual se calcula que se perdieron 300 mil millones de días para los procesos de enseñanza y aprendizaje por el cierre de las escuelas a nivel mundial, de los cuales 84% ocurrió en los países menos desarrollados.⁷⁷

El 16 de marzo del 2020, se publicó en el Diario Oficial de la Federación que a partir del 23 de marzo se suspendían las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Esto implicó el cierre de alrededor de 274 mil escuelas en las que estudian poco más de 33 millones de estudiantes en todos los niveles educativos y donde ejercen la docencia cerca de dos millones de maestras y maestros.⁷⁸

A partir del día 22 de abril de 2020, se impulsó a nivel nacional la “Estrategia de Educación a Distancia”, para estudiantes de nivel inicial hasta bachillerato, por medio de plataformas digitales, así como con el programa “Aprende en Casa”, por medio de la televisión educativa y a través de canales de televisión de paga. A partir de ese momento, la pandemia hizo visible las desigualdades educativas existentes, las cuales se profundizaron.

⁷⁷ Eduardo Roldán, *op. cit.*, p. 397.

⁷⁸ María Mercedes Ruiz Muñoz et al, *La institución escolar pre y post pandemia: ¿Estamos listos para reinventarnos?*, Educación Futura, 26 de mayo de 2021. <Página electrónica: <https://www.educacionfutura.org/la-institucion-escolar-pre-y-post-pandemia-estamos-listos-para-reinventarnos/>>

En una encuesta aplicada a docentes de la Ciudad de México, 58% respondió que contaba con una formación digital básica, 16% afirmó que sólo tenía un teléfono para acceder a plataformas digitales y únicamente 1.7% estaba en condiciones de manejar programas de diseño. En la misma encuesta, los profesores manifestaron que sólo 25% de sus estudiantes tenían una computadora conectada a internet en su casa y que 75% de sus padres o madres tenían que salir a trabajar fuera del hogar.⁷⁹

Según datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares de 2020, en México hay una población de 84.1 millones de usuarios de internet, que representan 72.0% de la población de seis años o más. Son usuarios de internet 71.3% de las mujeres y 72.7% de los hombres de 6 años o más que residen en el país. La encuesta estima que 78.3% de la población ubicada en áreas urbanas son usuarios, mientras que en el área rural la proporción es de 50.4 por ciento.

Respecto a la penetración a nivel nacional, las entidades federativas que observaron los valores más altos en la proporción de usuarios de Internet fueron Nuevo León (84.5%), Ciudad de México (84.4%), Baja California (84.3%) y Sonora (82.9%). Mientras que los estados que registraron los valores más bajos fueron Chiapas (45.9%), Oaxaca (55.0%) y Veracruz con un 58.9 por ciento.⁸⁰

De acuerdo con el mismo Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 5.2 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes entre los 3 y

⁷⁹ Ángel Díaz-Barriga (2020), "La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado", en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, p. 22.

⁸⁰ INEGI, *En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2020*. Comunicado de prensa núm. 352/21. 22 de junio de 2021.

los 29 años de edad, no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por motivos económicos y por causas de SARS-CoV2. De esos 5.2 millones, 3 millones pertenecen a educación básica, y de esos 3 millones, 1.3 abandonó la escuela a causa del SARS-CoV2 y 1.6 por falta de recursos económicos.⁸¹

En México, 3.3 millones de niñas y niños de 5 a 17 años se encuentran en condiciones de trabajo infantil. En este mismo rango de edad, 73.0% (20.8 millones) participan en quehaceres domésticos y 5.3% (1.5 millones) realiza quehaceres domésticos en condiciones inadecuadas.⁸²

En este marco de desigualdades territoriales, tecnológicas, económicas, familiares, sociales y educativas, el magisterio, las madres y padres de familia, incluso las comunidades, tuvieron que crear alternativas pedagógicas y materiales para dar continuidad a los procesos formativos de acuerdo a las condiciones concretas de cada estudiante, grupos y escuelas en todo el territorio nacional.

El primer gran problema del sistema educativo ante la pandemia fue establecer procesos de enseñanza y aprendizaje con los mismos marcos de referencia que eran cuestionados previo a la crisis sanitaria: cumplir con los tiempos y contenidos curriculares; replicar en casa el trabajo del aula; centrar el trabajo en el aprendizaje expresado en conductas observables entendidas como conocimientos, habilidades y actitudes; evaluar para tener evidencias que las y los estudiantes aprendieron en casa, privilegiando la aplicación de exámenes; asignar al magisterio un papel técnico que facilita información, ahora a través de medios electrónicos, y

⁸¹ Isabel Pérez Solís, *Aumento de abandono escolar y trabajo infantil, consecuencia del coronavirus*, Ciencia UNAM, 24 de mayo del 2021. <Página electrónica: <http://ciencia.unam.mx/leer/1120/aumento-de-abandono-escolar-y-trabajo-infantil-consecuencia-del-coronavirus>>

⁸² INEGI, *Estadísticas a propósito del Día Mundial contra el Trabajo Infantil*. Datos nacionales. Comunicado de prensa núm. 343/21 10 de junio de 2021.

no aquel que construye vínculos pedagógicos para generar situaciones de aprendizaje.⁸³

El traslado de las actividades escolares al espacio familiar, como parte de las medidas de sana distancia, representó un aumento en las responsabilidades de las madres, padres o tutores de las niñas, niños y adolescentes, los cuales atendieron, en su caso, las nuevas tareas escolares de acuerdo a si tenían un empleo formal, informal o estaban desempleados; si participaba una o más personas en esta tarea o si no había nadie presente; pero también en el ámbito familiar prevalecían condiciones de apoyo y seguimiento, precariedad o violencia física o emocional.

En el plano estrictamente pedagógico, la pandemia evidenció que los procesos de enseñanza requieren formación y profesionalización, reivindicando con ello la función de las y los docentes. La labor de las familias en el apoyo a las y los estudiantes en casa demostró que las principales dificultades que enfrentaron para apoyar las actividades escolares han sido: a) no contar con estrategias para favorecer el aprendizaje b) dificultades para expresarse y/ c) poca comprensión sobre los métodos que utilizan las y los profesores en clase. Muchas de estas dificultades pudieron solucionarse dependiendo si las madres, padres o tutores contaban con un nivel educativo superior, si había diálogo con las y los estudiantes, si se empleaban estrategias de búsqueda de información complementaria y comunicación con las y los maestros.⁸⁴

⁸³ Ángel Díaz-Barriga (2021), *El trabajo didáctico en condiciones de emergencia*. Seminario: El currículum latinoamericano y tecnologías: prácticas y procesos ante la pandemia del COVID-19, IISUE-UNAM. <Página electrónica: <https://www.youtube.com/watch?v=FmGTyXXj5ws>>

⁸⁴ Gabriela de la Cruz Flores (2020), "El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19", en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, pp. 44 y 45.

El trabajo de las maestras y los maestros ha sido responder al formato que establece el medio tecnológico, a través del cual, ejerce la enseñanza a partir del programa “Aprende en Casa” (televisión) o por medio de plataformas digitales, entre otras, y no al proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, ello sin mencionar que no han contado con apoyo técnico ni pedagógico para continuar ejerciendo la docencia desde sus hogares.

A raíz de esto, el magisterio tuvo que replantearse el ejercicio mismo de la docencia a través de diversas acciones que implican trasladarse a las comunidades y “levantar salones de clase” en espacios rurales abiertos para que las niñas, niños y adolescentes, que no tenían medios tecnológicos ni internet, pudieran continuar estudiando con las medidas sanitarias necesarias. Con el apoyo de las comunidades se improvisaron vehículos como muros para colocar pizarrones y se usaron tortillerías para convertirlas en salones de clase-centros de desayunos escolares, en donde el libro de texto gratuito cobró una importancia fundamental.

Asimismo, muchas maestras y maestros tuvieron que resignificar el sentido del vínculo pedagógico desde la condición de vulnerabilidad compartida que ocasionó la crisis sanitaria, así como replantearse el sentido que le daban al currículo, lo cual llevó a la mayoría a reestructurar la forma en que entendían la didáctica, más allá de la aplicación de una técnica, sino que tuvieron que recurrir a sus propios saberes docentes como herramienta intelectual de primera mano. Se reafirmó, en algunos casos, y en otros se cuestionó la historia y formación de cada docente de acuerdo con las condiciones con las que cada una o cada uno vive la pandemia.

Lo anterior ha conducido a la urgente necesidad de hacer un replanteamiento de gran escala al sistema educativo nacional en términos de sus prioridades educativas, pedagógicas, curriculares, magisteriales, legales, institucionales y culturales. Asimismo, ha puesto en cuestión la continuidad de la escuela como un espacio cerrado, alejado física y conceptualmente de la comunidad.

Se ha puesto de manifiesto la necesidad de reinventar la profesión docente a partir del rescate de sus propias experiencias, saberes e historias pedagógicas, formativas y personales, en el marco de un proyecto educativo nacional que privilegie el bienestar de la población y la emancipación de las y los estudiantes como referentes del trabajo de las maestras y los maestros, y no el cumplimiento de estándares de calidad impuestos desde organismos internacionales o de agentes ajenos al sistema educativo.

Estas exigencias transformadoras de la docencia, el currículo y la educación básica en general, son evidencia de que a raíz de la pandemia el mundo está viviendo el inicio de un cambio de época⁸⁵, y que está entrando en un proceso de cambio de orden civilizatorio que presenta a todas y todos los actores educativos, por un lado, incertidumbres, desafíos e inercias⁸⁶, y por el otro, la posibilidad de repensar la educación de una manera radicalmente distinta, por lo que los retos para las escuelas de educación básica en todos sus niveles deben leerse en esta perspectiva histórica, tecnológica, ambiental y ética.

⁸⁵ Vijay Prashad y Srečko Hovart (2021), *El coste de la Covid-19 no debe empobrecer a las personas*, en Renata Ávila y Srečko Hovart (eds.), *¡Todo debe cambiar! El mundo después de la Covid-19*, Barcelona, Rayo Verde Editorial, p. 17.

⁸⁶ José Guadalupe Gandarilla Salgado y María Haydeé García Bravo (2021), *Atravesar la pandemia. Ensayos a cuatro manos*, México, UNAM, p. 105.

3. Elementos centrales de la política curricular para la educación básica mexicana

3.1 Derecho humano a la educación y el marco normativo curricular.

El derecho humano a la educación es principio fundamental de la política educativa nacional establecido en el Artículo Tercero Constitucional.⁸⁷ Éste tiene un sentido amplio y profundo que incorpora el derecho de todas las niñas, niños, adolescentes y adultos a ingresar a una institución educativa, en todos sus niveles y grados, desde la educación inicial a la educación superior.

La educación básica es obligatoria en el sentido de que debe ser integradora de las niñas y los niños y adolescentes en su diversidad. Desde el currículo, pasando por las relaciones docente-estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta las relaciones pedagógicas de evaluación, planeación y gestión, la escuela debe asegurar que no se toleren desigualdades de ningún tipo, ni el racismo, el sexismo, el clasismo y ningún tipo de violencia, en donde en sus aulas puedan convivir estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje. Sólo así se garantiza el cumplimiento del derecho humano a la educación.⁸⁸

⁸⁷ De la reforma realizada a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en mayo de 2019, se desprendió el mandato de elaborar un conjunto de leyes secundarias: la Ley General de Educación, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, la Ley Reglamentaria de la Fracción IX del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación y la Ley General de Educación Superior. Esta reforma constitucional también mandata la elaboración de tres estrategias nacionales: a) la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales; b) la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia; y c) la Estrategia Nacional de Inclusión Educativa.

⁸⁸ José Gimeno Sacristán (2005), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Ediciones Morata, p. 69.

El derecho de todas las personas a la educación va más allá del aprendizaje de saberes y conocimientos, debe garantizar el respeto a su dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social.⁸⁹

También implica ser parte de diversos procesos educativos vinculados con la comunidad-territorio, para elaborar proyectos dirigidos a la justicia social y la solidaridad con el medio ambiente. Por lo tanto, el derecho a la educación conlleva la participación en procesos formativos en los que se respetan y promueven relaciones entre sujetos en un marco de reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística, cultural, sexual, étnica, política, social, de género, clase, y capacidades.

El Estado está obligado a garantizar este derecho desde el nivel inicial hasta la educación superior, con un énfasis sustantivo en personas con alguna discapacidad, afroamericanos, migrantes, indígenas, mujeres, y los sectores marginados como las niñas y niños en situación de calle, adolescentes en conflictos con la ley, entre otros.

El derecho humano considera que el acto de educar significa que el Estado en sus diferentes niveles de gobierno, debe crear condiciones para una filiación simbólica que permita al magisterio, pero sobre todo a las niñas, niños y adolescentes reconocerse como semejantes en el marco amplio de la diversidad, al tiempo que garantice que la diversidad no devenga en nuevas exclusiones, sin olvidar que, como Graciela Frigerio

⁸⁹ Ley General de Educación, Artículo 5: "Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte".

dice, “Educar es habilitar (habilitarse a sí mismo, no in-habilitar al otro); educar es emancipar”.⁹⁰

Lo anterior significa tener como interés superior a las niñas, niños y adolescentes y hacer efectivos los derechos a la vida, la paz, la supervivencia y desarrollo; a vivir en familia; la identidad; la igualdad sustantiva; a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral; a una vida libre de violencia y a la integridad personal; a la protección de la salud y a la seguridad social; a la inclusión en condiciones de discapacidad; al esparcimiento, descanso y esparcimiento; a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura; a la libertad de expresión y de acceso a la información; la intimidad, asociación y reunión; a la seguridad jurídica y al debido proceso; la protección en condiciones de migración y al acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación.⁹¹

El derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes está estrechamente relacionado con el derecho a no ser discriminados, esto significa que no se les puede impedir el acceso o la permanencia a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos en las escuelas; de la misma forma, no pueden recibir bajo ninguna modalidad contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en los que se les asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación.

Por lo que en este plan de estudios de educación básica se reconoce como principio de inclusión fundamental una educación para la igualdad y la

⁹⁰ Graciela Frigerio (2004), “Interrumpiendo destinos. Infancias y juventudes en los límites de la cultura”, en Alejandra Birgin et al. (comps.), *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, p. 26.

⁹¹ Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, artículo 6 y 13.

diversidad dentro del sistema educativo nacional, de inicial a secundaria, en sus distintas modalidades.⁹²

3.2 Los profesionales de la docencia: revalorización docente, reconocimiento de su autonomía curricular

En el Artículo 3º de la Constitución se estableció 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.⁹³

Esto significa que el magisterio nacional no son empleados que facilitan conocimientos, ni tienen la función de reproducir mecánicamente contenidos, actividades didácticas y criterios de evaluación a sus estudiantes.

Su misión es conducir procesos formativos y dialogar con las y los estudiantes en un sentido crítico, de respeto mutuo, incluyente y equitativo, para que aprendan saberes, conocimientos, técnicas, operaciones, artes, prácticas, proyectos, habilidades y valores que sean significativos para su vida individual y colectiva.

⁹² Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, artículos 9 y 15 Sextus.

⁹³ En la Ley General de Educación, artículo 90, se establecen los fines relacionados con la revalorización del magisterio y su papel como agente de transformación social.

Este plan de estudios reconoce al magisterio como el principal mediador entre los temas de reflexión o contenidos de los programas de estudio y el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes que estudian la educación básica en todos sus grados, niveles y modalidades.

Esta mediación implica, principalmente, el contexto social, cultural e histórico, los saberes, experiencias cultural y socialmente significativas en los que se ejerce la docencia y el aprendizaje de las y los estudiantes, considerando para ello las interacciones comunitarias e institucionales.⁹⁴ También reconoce a los distintos miembros de la comunidad, a las familias en su diversidad y a la Secretaría de Educación Pública como instituciones que apoyan la labor docente y, sobre todo, el aprendizaje de las y los estudiantes.

Asimismo, el magisterio tiene la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones, a través del diálogo, los valores, reglas, tradiciones, herencias simbólicas, saberes y relaciones históricas locales, regionales, nacionales y universales, con el propósito de que las y los estudiantes redefinan su relación con el saber y establezcan nuevos vínculos con su realidad.

Las maestras y los maestros son profesionales de la cultura en el sentido antropológico del término que convocan el saber, son interlocutores de diversas generaciones de personas que pertenecen a las comunidades en las que ejercen su práctica educativa, que los coloca como sujetos centrales de la transformación social.

⁹⁴ Marcela Gómez Sollano (2018), "Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos", Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 12, núm. 13, <Página electrónica: <https://doi.org/10.24215/23468866e039>>

La práctica educativa de las y los maestros se constituye en una historia de vida social y específica que le da sentido a su labor educativa, desde donde se construyen representaciones que definen disposiciones de pensamiento y prescriben la acción del profesor durante la planeación de la enseñanza, la intervención didáctica, la creación de ambientes de aprendizaje y de comunicaciones educativas específicas, y la valoración del aprendizaje.⁹⁵

El plan de estudio de educación básica reconoce la libertad académica de las maestras y los maestros para resignificar y replantear los contenidos de los programas de estudios y de los materiales educativos de acuerdo con las necesidades formativas de los estudiantes, considerando las condiciones escolares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, de género, capacidad y sexualidad en las que se ejerce la docencia.

Este principio curricular parte del hecho de que la realidad social e histórica, en sus distintos planos y dimensiones, tiene múltiples significados de acuerdo con los territorios⁹⁶ en los que interactúan los seres humanos entre sí, pero también con el medio ambiente. De este modo, el ejercicio de la docencia implica acercarse a la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco del territorio concreto en

⁹⁵ Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez (2020) "Hacia la decolonización del quehacer docente: elementos para la construcción de una nueva práctica educativa", en Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*, México, UAM-Xochimilco, pp. 240 y 241.

⁹⁶ El territorio no se reduce al espacio en el que habita una población ni al patrimonio natural dentro de sus límites, el territorio es un espacio que se construye y transforma continuamente a partir de la interrelación humana, que es apropiado por diversas identidades en constante tensión (territorialización). Carlos Walter Porto Gonçalves (2002), "Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades", en Ana Esther Ceceña y Emir Sader (Coords.), *La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 229 y 230.

el que está situado el hecho educativo (en la escuela, pero no sólo en ésta), en donde estudiantes y docentes interactúan en espacios social y culturalmente simbolizados, que son resignificados constantemente en un marco de tensiones, pero también de sentidos de pertenencia y construcción de identidad desde la diversidad en sus múltiples rostros.

De manera particular, las maestras y maestros realizan su práctica educativa en el marco de distintos territorios productores y producidos por distintas relaciones con el saber, el medio ambiente, la política educativa y la formación personal, que son disputadas cotidianamente.⁹⁷

Por ello es fundamental que las niñas, niños y adolescentes de la educación básica puedan construir saberes y conocimientos sobre la realidad en la que viven, a partir de exigencias conceptuales, metodológicas y axiológicas que tengan pertinencia con el momento histórico, el territorio y la comunidad en la que viven, y marcar un equilibrio con el currículo nacional cuya prescripción, históricamente, ha organizado el conocimiento en objetivos, competencias o aprendizajes clave dentro de marcos que no son los propios de la realidad que se quiere conocer.⁹⁸

Desde esta perspectiva, se debe reconocer que las maestras y maestros se desenvuelven en un marco territorial que influye en su trabajo docente, pero que también les brinda un conjunto de saberes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, culturales y profesionales en donde realizan su actividad docente.

⁹⁷ Bernardo Mançano Fernandes (2008), *Sobre la tipología de los territorios*. <Página electrónica: <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>>.

⁹⁸ Hugo Zemelman (2005), *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos Editorial-Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 63 y 64.

Estos saberes docentes son las prácticas, ideas, juicios, discursos y argumentos diferenciados que le dan sentido al trabajo de las maestras y maestros, que les permiten tomar decisiones respecto a los contenidos del programa de su nivel y grado educativo, más allá del dominio de una disciplina, tecnología o metodología de la enseñanza, sino que 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 por otro ser humano.⁹⁹

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

El proceso de enseñanza y aprendizaje se refiere siempre a la relación entre el ser humano y 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 las niñas y niños sobre su contexto, sea este urbano o rural y su habilidad para expresar conocimiento a través de su propio lenguaje, pero teniendo como perspectiva el aprendizaje de múltiples lenguajes: científico, la lengua materna y extranjera, tecnológico, entre otros.¹⁰⁰

⁹⁹ Maurice Tardif (2014), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, pp. 194-197.

¹⁰⁰ Paulo Freire (2016), *El maestro sin recetas. El desarrollo de la enseñanza en un mundo cambiante*, México, Siglo XXI Editores, pp. 51 y 52.

Esta libertad académica del magisterio para replantear los contenidos señalados en los programas de estudio va de la mano con la libertad para abordar un mismo contenido con actividades diferenciadas de acuerdo con los distintos ritmos de aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes y momentos de transmisión de saberes y conocimientos, que están en función de las dinámicas que establece la maestra o el maestro en cuanto a sus saberes y prácticas concretas.¹⁰¹

Esta perspectiva de trabajo de las maestras y los maestros está relacionada con un sistema de formación de docentes cuyo currículo responda a la diversidad de realidades sociales, educativas y territoriales de la educación básica.¹⁰² Por ello se reconoce la autonomía académica, curricular y de gestión de las escuelas normales para decidir sobre sus planes y programas de estudio, a través del Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal, desde el cual se generen los acuerdos sobre políticas y

¹⁰¹ MEJOREDU (2021), *Sugerencias de elementos para la mejora del plan y programas de estudio de educación básica: análisis y propuestas en torno a los contenidos curriculares*, México, p.31.

¹⁰² Ley General de Educación, Artículo 95, fracción I: "El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, para lo cual, las autoridades educativas en el ámbito de sus competencias, tendrán a su cargo: Propiciar la participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes, para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la nueva escuela mexicana".

Ley General de Educación Superior, Artículo 33: "El Estado es el responsable del fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente, escuelas normales, universidades pedagógicas y centros de actualización del magisterio, lo que implica promover mejores condiciones para el desempeño y profesionalización de los formadores de formadores, desarrollar sus programas curriculares, de investigación y de extensión, robustecer sus procesos de administración y la planeación de sus modelos de ingreso e instrumentar metodologías pedagógicas innovadoras para contar con una sólida formación inicial y formación continua [...]. En el cumplimiento de este artículo se atenderán las necesidades y contextos regionales y locales de las comunidades donde se encuentran ubicadas las instituciones formadoras de docentes y escuelas normales, además de la participación de las autoridades educativas de los tres órdenes de gobierno y la comunidad de las referidas instituciones".

acciones para el desarrollo de las escuelas normales y las instituciones de formación docente.¹⁰³

3.3 La función diagnóstica y formativa de la evaluación

En el Plan de Estudios se reconoce a la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes como una actividad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ajena a toda forma vertical y autoritaria, que va más allá de la pura recopilación de información para tomar decisiones, y que descansa en la participación activa de las niñas, niños y adolescentes, maestras y maestros.

La evaluación del aprendizaje tiene como base la relación pedagógica de las maestras y maestros con sus estudiantes en el marco del aula, la escuela y la comunidad, entendidos estos como espacios de interdependencia e interrelación para la construcción de saberes y conocimientos. Tiene como función principal apoyar la formación de las y los estudiantes durante los procesos formativos, por lo que debe considerarse, esencialmente, como un proceso orientador del aprendizaje

¹⁰³ Ley General de Educación Superior, artículo 34: "La Secretaría instalará el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal, el cual tendrá como objetivo generar acuerdos sobre políticas y acciones para el desarrollo de las escuelas normales y las instituciones de formación docente. Estará integrado por la persona representante de la Secretaría y las personas responsables de la educación normal en las entidades federativas. La Secretaría elaborará los lineamientos para su operación y funcionamiento. El Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal podrá convocar a un congreso de carácter consultivo a la comunidad de las escuelas normales públicas sobre temas académicos que contribuyan a lograr los objetivos de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, de conformidad con la normatividad que emita la Secretaría".

Artículo 35: "Los criterios para el desarrollo institucional, regional y local, así como para la actualización de planes y programas de estudio de las escuelas normales, serán elaborados y definidos por la Secretaría y estarán sujetos a lo previsto en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, tomando en cuenta las aportaciones de la comunidad normalista del país, de otras instituciones formadoras de docentes y de maestras y maestros en servicio".

y la enseñanza que conduzca a la identificación de los logros y elementos por trabajar, para, en su caso, trazar acciones de superación.

La evaluación de los aprendizajes se construye con el diálogo, la participación, la observación sistemática, personalizada y contextualizada de lo avanzado por las niñas, niños y adolescentes respecto a los contenidos abordados en los campos de formación en diferentes momentos del ciclo escolar.

No se evalúa para emitir una calificación, sino para poner en evidencia el trayecto recorrido y el que falta por andar, con el fin de emitir una valoración pertinente siempre provisional. Con esto se hace hincapié en que la evaluación de los aprendizajes y la acreditación de dichos aprendizajes responden a dos momentos diferentes.

Se reconoce una concepción diagnóstica y formativa de la evaluación, cuyo objetivo sea la mejora in situ de los procesos formativos y su repercusión de la práctica educativa, en el contexto social, territorial, cultural de las maestras y maestros.¹⁰⁴

La evaluación diagnóstica significa la valoración que hacen las maestras y maestros de los conocimientos y saberes que han desarrollado las y los estudiantes al inicio del ciclo escolar para activar aprendizajes previos, y para conocer las situaciones sociales, territoriales, culturales, de género, clase o capacidad, que funcionan como determinantes sociales de la educación, con el fin de tener un panorama de las condiciones en las que empezarán el curso las niñas, niños y adolescentes.

¹⁰⁴ Ley General de Educación, Artículo 90, fracción VI: "Promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor".

La evaluación de carácter formativo busca que las maestras y maestros puedan identificar con diversos métodos e instrumentos, qué, cómo y a través de qué, las niñas, niños y adolescentes aprenden. También es el momento para que el grupo reconozca, durante el proceso, con qué aprendizajes tiene dificultades de apropiación, qué obstáculos se le presentan fuera y dentro de las aulas, qué actividades propician mejores resultados en casa o en los espacios de la comunidad y en qué lugares de trabajo académico se desenvuelven mejor, y si esto ocurre de igual forma entre las niñas y los niños.

Es fundamental que las niñas, niños y adolescentes participen en la interpretación de sus propios avances, para distinguir qué se ha aprendido y por qué y qué falta por trabajar. Que realicen aportaciones, de manera individual o colectiva, para el mejoramiento de sus acciones, aprendizajes y relaciones. Esta reflexión colectiva, de acuerdo con las condiciones concretas de cada escuela, sujeto y disciplina, permite la construcción consensuada de las estrategias que se desean implementar, todo con el fin de equilibrar los impactos de cualquier acción que se emprenda.

La acreditación tiene como función sustentar el otorgamiento de calificaciones y certificados de acuerdo con el juicio que hagan maestras y maestros de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de las condiciones en las que las y los estudiantes hayan avanzado en éste.

La participación de familias, tutores, agentes educativos, maestras, maestros, de la y con la comunidad, es fundamental en el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes para que se comprometan a contribuir al bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la

sociedad de la que forman parte. Por ello, es necesario asegurar su acceso, participación y permanencia en el sistema educativo, darles seguimiento y acompañamiento en su progreso escolar para garantizar su derecho a una educación de excelencia.

Lo fundamental de la evaluación de los aprendizajes es que contribuya para que el magisterio fortalezca y, en su caso, desarrolle nuevos saberes pedagógicos y disciplinares en procesos de autoevaluación que les permita mejorar los procesos educativos, en el marco contextual en el que se realiza su actividad docente. Debe prevalecer el rigor metodológico y el apego estricto a criterios académicos en los procesos de evaluación.

En el plan y los programas de estudio desaparece la práctica, conceptualización, procesos e instrumentos de evaluación de la educación básica y de la práctica docente vinculada al cumplimiento de estándares para validar y revalidar la calidad educativa en cualquier ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea para la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes, así como cualquier intento de certificación de competencias docente, ni muchos menos como criterio de permanencia laboral de las maestras y los maestros.¹⁰⁵

Se debe considerar a la autoevaluación¹⁰⁶ como una etapa fundamental del proceso de valoración de la práctica docente, la cual consiste en que

¹⁰⁵ Artículo Tercero Constitucional: "La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. Lo dispuesto en este párrafo en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio".

¹⁰⁶ La autoevaluación refiere a la valoración que hacen maestras y maestros para reconocer que hay situaciones históricas, psicológicas, formativas, rutinas de la práctica cotidiana que impiden mejorar la práctica docente. Por lo que un ejercicio metódico y colegiado de autoevaluación demandan revisar las contradicciones,

maestras y maestros, de acuerdo a cada caso, reflexionen sobre su práctica cotidiana, con el propósito de diseñar acciones o estrategias para el mejoramiento de sus actividades y funciones.

La autoevaluación es una reflexión o juicio que cada docente debe llevar a cabo para examinar las propias prácticas y el sentido con que se realizan. El trabajo que se efectúa diariamente se hace por los sujetos (el maestro o la maestra) y para otros sujetos (las y los estudiantes), por lo que, después de una reflexión individual, la autoevaluación debe hacerse de forma colegiada. Para garantizar el adecuado desarrollo de ésta, se promoverá la amplia participación de las maestras y maestros, considerando que no siempre existe una participación homogénea, sobre todo porque cada maestra y maestro parte de sus propios saberes docentes y su contexto inmediato para hacer su autoevaluación.

Es central que la evaluación arroje información tanto de las acciones que generan aprendizajes significativos en las y los estudiantes, como de las carencias, dificultades y propuestas del trabajo académico de las maestras y maestros en el mismo proceso educativo, de modo que la mejora se realice durante los procesos educativos y no cuando concluyen.¹⁰⁷

Se deben establecer criterios para la recuperación de información derivados de la autoevaluación, que ésta se realice periódicamente y se

ambigüedades y autoengaños propios, así como los elementos ideológicos e identitarios a la hora de hacer juicios sobre la propia práctica. Es fundamental que se identifiquen en la actividad cotidiana el manejo de supuestos basados en prejuicios, estereotipos racistas y creencias arbitrarias con el fin de eliminarlos de la práctica educativa, que impiden una justa ponderación de las prácticas de enseñanza, como de las acciones de las y los estudiantes. Raquel Glazman Nowalski (2020), *Capacidad crítica del estudiante universitario. La importancia de la formación en la academia*, México, Bonilla Artigas Editorial-UNAM, p. 77.

¹⁰⁷ Ángel Díaz Barriga (2000), "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, FCE-UNAM, pp. 28 y 29.

estimen los resultados con el propósito de mejorar los procesos educativos.

Se debe impulsar una cultura de la evaluación que apoye al magisterio en la reflexión, discusión, valoración y autoevaluación participativa que arroje resultados que fortalezcan y mejoren sus saberes docentes, así como el aprendizaje de las y los estudiantes.

3.4 El currículo nacional desde la diversidad: finalidades de la propuesta

Este plan de estudio tiene como fundamento lo establecido en el Artículo Tercero Constitucional que dice:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-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, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

Asimismo, esta propuesta curricular se basa en lo planteado en el artículo 22 de la Ley General de Educación:

Los planes y programas a los que se refiere este Capítulo favorecerán el desarrollo integral y gradual de los educandos en los niveles

preescolar, primaria, secundaria, el tipo media superior y la normal, considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país. Sus propósitos, contenidos, procesos y estrategias educativas, recursos didácticos y evaluación del aprendizaje y de acreditación, se establecerán de acuerdo con cada tipo, nivel, modalidad y opción educativa, así como a las condiciones territoriales, culturales, sociales, productivas y formativas de las instituciones educativas.

La base jurídica de la educación establece que los planes y programas de estudio tienen un sentido de lo nacional que se construye desde la diversidad, por lo tanto, el plan de estudios, los programas educativos, los libros de texto y otros materiales de la educación básica estructuran sus contenidos, teniendo como finalidad el interés de las comunidades que componen la sociedad, a partir de la articulación de lo común con lo diverso.¹⁰⁸

Se busca que los contenidos de los programas de estudio, las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación prescritos desde inicial a secundaria, sean interpretados por las maestras y los maestros y, sobre todo, por las niñas, niños y adolescentes, para otorgarles significados y valores que puedan ser vinculados con tradiciones, saberes, relaciones y procesos de sus comunidades.

La educación básica del siglo XXI, sobre todo en el marco de la pandemia del SARS-CoV2, tiene como misión fundamental garantizar que los niños,

¹⁰⁸ Ana Laura Gallardo Gutiérrez, *La lógica de la articulación en Laclau y currículum intercultural*, op. cit, p. 206.

niñas, adolescentes y adultos que participan en los procesos educativos de la educación básica, tengan garantizado el respeto y ejercicio de sus derechos en el espacio escolar y fuera de éste, sin importar el grupo social, sexual, lingüístico, cultural, étnico, género o capacidad en el que se reconozcan o pertenezcan.¹⁰⁹

En el Artículo Segundo de la Constitución se:

Reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

Asimismo, reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural de la Nación. De igual manera, toda comunidad equiparable a aquéllos tendrá en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley.

Por lo anterior, el plan, los programas de estudios, los libros de texto y demás materiales educativos oficiales para la educación básica en todos sus niveles, grados y modalidades, tendrán un enfoque intercultural que

¹⁰⁹ Jurjo Torres Santomé (2012), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Ediciones Morata, p. 212.

cruce todo el mapa curricular, sus procesos formativos, la evaluación, la gestión escolar, los materiales y tecnologías educativas.

Se considerará para el diseño de los programas de estudio la participación de las maestras y maestros del territorio nacional, las comunidades indígenas y afroamericanas, así como la opinión de aquellos que representan la diversidad de género, clase, sexualidad, capacidad.

Esta prescripción tiene como fundamento atender el principio de justicia curricular tanto en su diseño, operación y valoración, considerando como aspecto central la inclusión y relación recíproca, solidaria y de interdependencia de todos los colectivos sociales que acuden a la educación básica en todos sus niveles, grados y modalidades.

4. Estructura curricular del plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana

4.1 El aprendizaje como hecho histórico-contextual

La posición dominante del aprendizaje basada en la teoría genética de Piaget plantea que el desarrollo del sujeto se realiza de acuerdo con diferentes etapas o estadios evolutivos, en los que la o el estudiante tienen un papel activo en el desarrollo de sus estructuras de conocimiento, a partir de la adaptación a nuevas etapas, en las que operan mecanismos de asimilación de nuevos conocimientos a las anteriores estructuras, y de acomodación, que es la reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Dicho por Piaget: “el desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva

equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior”.¹¹⁰

Frente a este planteamiento evolutivo del desarrollo cognitivo de los sujetos que marca el ritmo de aprendizaje que tendrán en la escuela, la familia o la comunidad, Vygotsky plantea que es el desarrollo el que sigue al aprendizaje, puesto que éste crea un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de diversas interrelaciones que se vuelven nuevas estructuras internas.¹¹¹

Desde esta perspectiva, las etapas o estadios de desarrollo no son estructuras estables ni claramente diferenciadas; por lo tanto, no importa si una niña o un niño ha pasado de la etapa simbólica a una preoperacional, sino que lo fundamental es definir cómo cada sujeto atraviesa cada etapa, lo que construyó en ellas, las actividades que realizó, con quién las hizo, en qué contexto lo llevó a cabo y la orientación concreta que le da a su desarrollo.

No son las actividades de aprendizaje las principales responsables de la formación de las estructuras cognitivas de los sujetos, sino la apropiación del bagaje cultural producto de los procesos históricos humanos que se transmiten en la relación educativa. Por eso es fundamental la construcción que cada niña, niño y adolescente haga de sus representaciones de la realidad, a través de acciones, estrategias, diálogos,

¹¹⁰ Jean Piaget (1993), *Seis estudios de psicología*, México, Editorial Planeta.

¹¹¹ Lev Vygotsky (1973), “Aprendizaje y desarrollo intelectual”, en Vygotsky et al, *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal.

materiales y herramientas que tienen un desarrollo y un sentido histórico y social.¹¹²

Es necesario diferenciar “lo histórico”, que alude a un contenido específico, de “estar en la historia”, entendida como posibilidad de realidades que hacen posible la diversidad de articulaciones que le dan sentido a la acción de hombres y mujeres. En esto radica la importancia de ubicar los hechos en su tiempo y en su espacio, reconocer los criterios con los cuales se construyeron, su despliegue y sus consecuencias en la vida concreta.¹¹³

Se trata de entender la historia y su relación con el aprendizaje desde el espacio concreto de las niñas, niños y adolescentes, maestras y maestros, es decir, desde el espacio en donde construyen sus decisiones, que lo sitúan en un contexto, pero, a la vez, le permiten actuar frente a los desafíos del presente.¹¹⁴ De este modo, el aprendizaje se realiza dentro de un contexto social, histórico y territorial concreto que vincula a niñas, niños y adolescentes con su realidad en el plano cognitivo, simbólico, de las emociones, los afectos y la voluntad, además de que permite transformarla.

El devenir histórico de la humanidad, en todos los ámbitos de la vida, que se transmite de una generación a otra, no sólo implica contenidos, el conocimiento de la realidad, el territorio y el tiempo concreto, la cultura y la sociedad. También suponen formas, estrategias, modelos de

¹¹² Carles Monereo (2007), “Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones”, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm. 13, vol. 5, p. 500.

¹¹³ Pilar Aylwin Jolfre (2006), “Construcción y apropiación del conocimiento en educación”, Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman, *La labor del maestro: formar y formarse*, México, Editorial Pax México, p. 30.

¹¹⁴ Hugo Zemelman (2006), “El magisterio frente a los desafíos del presente”, Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman, *La labor del maestro: formar y formarse*, México, Editorial Pax México, pp. 72 y 73.

conocimiento, investigación, de relaciones, materiales y simbólicas, que las y los estudiantes aprenden, comprenden y practican.

Por ejemplo, cuando hacen contacto con diversos objetos, colores, formas, espacios, volúmenes, y demás objetos materiales o valores abstractos, como internet, también establecen relación con la intencionalidad social que subyace en su construcción, así como con la funcionalidad social con la que se utiliza dicho objeto en las relaciones humanas.

Una vez que las niñas, niños y adolescentes se ponen en contacto con los diferentes medios y recursos de aprendizaje: libros, la tecnología, el medio ambiente¹¹⁵, la cooperativa escolar, la sala de música, el espacio deportivo, la biblioteca, los museos y, sobre todo, con el sentido social, cultural e histórico de éstos, es razonable que la escuela valore las ideas, significados e intenciones que configuran la estructura social y material de la comunidad donde se desarrollan los procesos educativos.¹¹⁶

Desde esta perspectiva, el aprendizaje en la educación básica crea un área de desarrollo potencial de los sujetos en su contexto y condición particular; también estimula y activa procesos internos a través de diversas interrelaciones históricas, sociales, culturales, económicas y educativas, en el marco de la comunidad-territorio.

¹¹⁵ Se habla de medio ambiente y no naturaleza, ya que ésta no se entiende separada de la sociedad. Como dice Jason W. Moore: "Se trata de la naturaleza en tanto nosotros, tanto dentro de nosotros, como a nuestro alrededor. En pocas palabras, los seres humanos crean medios ambientes y los medios ambientes crean personas y organización humana". Jason W. Moore (2020), *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital*, Madrid, Traficantes de Sueños, p. 17.

¹¹⁶ Ángel Pérez Gómez (2002), "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en J. Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 43-51.

4.2 La comunidad como eje articulador de los procesos educativos

La escuela pública es el legado social del programa que surgió de la Revolución de 1910, que se expresó oficialmente con la promulgación de la Constitución de 1917, pero también en un proyecto de nación que apostaba por una renovación moral y política del Estado, desde donde se construiría un país con absoluto respeto a la voluntad popular, el reconocimiento de las garantías sociales y los derechos laborales colectivos y el reparto de la tierra. La escuela pública debía preparar a las personas para que pudieran exigir sus derechos y respetar los de los demás, sobre todo a los pueblos indígenas a los que se les había privado de educación.¹¹⁷

En este espíritu, una de las características de la escuela pública es que en ella los conocimientos se transforman en bienes comunes y, por lo tanto, proporciona a sus estudiantes el potencial para transformar el mundo. Reúne a niñas, niños y adolescentes en torno a lo común, aquello que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación.

Los conocimientos, saberes, experiencias, prácticas que ofrece la escuela pública a través de su currículo son cosas tangibles e intangibles de carácter público que están disponibles para ser apropiadas libremente, por lo que proporcionan a las generaciones más jóvenes la oportunidad de experimentarse a sí misma como una nueva generación.

La escuela pública es el espacio fundamental en el que se verifica la igualdad para todas y todos; la igualdad como potencial de las niñas, niños

¹¹⁷ Álvaro Obregón (2009), *Ocho mil kilómetros en campaña*, México, FCE, pp. 727 y 732.

y adolescentes de ser capaces de aprender, emanciparse y trascender su realidad, por eso la escuela debe ser defendida de planteamientos que desean reducirla a una institución que provee servicios de aprendizaje para satisfacer las necesidades de particulares con intereses religiosos, empresariales o políticos.¹¹⁸

La escuela pública es un sistema social y es responsable de generar relaciones pedagógicas que no pueden estar orientadas rígida y exclusivamente a objetivos académicos, sino que éstos deben ser parte de una diversidad de relaciones pedagógicas, culturales y sociales que mejoren y fortalezcan la vida comunitaria dentro y fuera de la escuela.¹¹⁹

Este plan de estudios coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico, en el que se inscribe la escuela, como el principal elemento articulador de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el plan de estudios, los programas educativos, los libros de texto y demás materiales de apoyo a la educación básica, se le concede igual valor al aprendizaje y a la enseñanza que se realiza en espacios de la comunidad local, como el realizado en el aula o en cualquier otro espacio de la escuela.

La comunidad local no es algo dado, ni se reduce al espacio común en donde habita una población que comparte características sociales, ambientales y culturales. La comunidad es una comunidad-territorio que se conforma a partir de relaciones dinámicas y, a veces, en tensión, que

¹¹⁸ Jan Masschelein y Maarten Simons (2014), *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 17-33.

¹¹⁹ Alexander Sidorkin (2002), *Las relaciones educativas: educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*, Barcelona, Ediciones Octaedro, pp. 159, 161-164.

establecen las personas con diversos intereses, necesidades y condiciones que viven en un mismo territorio.

Lo propio de una comunidad no es la relación dinámica de protección y pertenencia, sino la obligación hacia el otro. Hacer comunidad es una acción de exposición y contacto respecto a otros. La comunidad es una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de los demás y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos.¹²⁰

La comunidad vuelve a los sujetos, individuales y colectivos, hacia su exterioridad, y esto significa para la escuela mantener con la comunidad territorio una relación permanente de reciprocidad e intercambio.¹²¹

La articulación entre la escuela y la comunidad local está mediada por la construcción de complejas relaciones entre los individuos cuyo tejido tiene como fundamento un continuo proceso formativo en el que la construcción de saberes va de la mano de la construcción de relaciones que establezcan grupos o individuos en diversos ámbitos de la realidad.

Por lo tanto, el currículo y los procesos formativos en su conjunto tienen como propósito propiciar que los niños, niñas, adolescentes reflexionen, comprendan y le den significado a los contenidos propuestos para la educación preescolar, primaria y secundaria, en el marco de condiciones de la comunidad local.

¹²⁰ Zygmunt Bauman (2008), *Comunidad*, Madrid, Paidós, p. 147.

¹²¹ Roberto Esposito (2003), *Communitas: origen y destino de la comunidad*, Argentina, Amorrortu Editores, pp. 41-43.

Colocar a la comunidad como el espacio central de los procesos educativos implica una función desde donde se problematiza el hecho educativo. Significa establecer una relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato, que al mismo tiempo funcione como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo docente sobre el currículum, la planeación y la evaluación, así como la gestión de los procesos académicos y administrativos.

La escuela, como el conjunto de espacios 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.¹²² Esto exige dejar de pensar que la escuela cobra sentido únicamente dentro del marco de sus funciones, roles y operaciones académicas, administrativas y directivas, ajena al movimiento de relaciones y vínculos con el exterior.¹²³

Propiciar relaciones de aprendizaje y transmisión de valores en donde intervienen las familias y la comunidad local representa una contribución verdaderamente significativa en el bienestar social, físico y emocional de las niñas, niños y adolescentes.¹²⁴

Esto requiere construir otras formas de ver la enseñanza, flexibilizar la estructura del aula, el sentido de los materiales pedagógicos y tecnológicos, así como las formas de evaluación, y su interrelación con la comunidad. Para ello es fundamental pensar otros principios del

¹²² Ian Shirley (2009), "Explorar el ancho mundo", en Rebecca Austin (comp.), *Deja que el mundo exterior entre al aula*, Madrid, Ediciones Morata, p. 25.

¹²³ Silvia Duschatzky (2017), *Política de la escucha en la escuela*, Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 30 y 31.

¹²⁴ Sue Hammond (2009), "Sacar lo de dentro al exterior", en Rebecca Austin (comp.), *Deja que el mundo exterior entre al aula*, Madrid, Ediciones Morata, p. 29.

aprendizaje y la transmisión de saberes y valores intergeneracionales que coloquen a la comunidad y su realidad en el centro de la práctica pedagógica; que consideren la diversidad cultural, lingüística, de género, territoriales, sexual y capacidad, en la cual se sitúan sus experiencias de aprendizaje y para ello se tendría que considerar lo siguiente:

En primer lugar, es fundamental que se reconozca a la escuela como un espacio de formación democrática, con gobiernos colegiados donde docentes, niñas, niños, adolescentes, autoridades, personal administrativo y trabajadores y trabajadoras puedan expresar sus puntos de vista y tomar diferentes decisiones.¹²⁵

En segundo lugar, la escuela y la comunidad local han de entenderse como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca, en la medida en que las maestras y los maestros, las y los estudiantes, las y los trabajadores de la educación, las autoridades y la red de tutores y tutoras, orientadores y orientadoras presentes en la escuela, lo están también en la comunidad local, y no se entiende lo uno sin lo otro.

De este modo, 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

¹²⁵ Paulo Freire (2010), *El grito manso*, México, Siglo XXI, pp. 90 y 91.

estudiantiles, asociaciones civiles y cooperativas. Todos estos son espacios de aprendizaje y de enseñanza.

Muchas de las problemáticas aparentemente insolubles de la escuela, pueden ser replanteadas y resignificadas desde una perspectiva transformadora con el involucramiento participativo de la comunidad-territorio.¹²⁶ La comunidad es el marco en el que la escuela encuentra múltiples posibilidades para realizar estrategias de resolución de problemas que se generan dentro de su territorio.¹²⁷

Se trata de que las y los estudiantes, las maestras y los maestros interactúen más allá del contexto escolar, en el territorio, que se acerquen a procesos sociales, ambientales, económicos y valoren las potencialidades de las transformaciones que tiene la comunidad en conjunción con la escuela y participen en acciones concretas de transformación colectiva.¹²⁸

La comunidad como elemento articulador de las prácticas educativas significa reconfigurar el ambiente de enseñanza y transmisión cultural en donde aprenden los estudiantes junto con sus maestros y maestras. Esto implica poner el énfasis en el aprendizaje activo de las niñas, niños y adolescentes, es decir, un aprendizaje derivado de la investigación en su medio ambiente social y natural, de cuestionamientos, y de la búsqueda de información en sus comunidades o más allá de ellas, a través de otros medios de información, que les ampliarán sus horizontes de construcción

¹²⁶ Joan Subirats (2002), *Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, Barcelona, Editorial Ariel, pp. 37-44.

¹²⁷ Julio Vera Vila (2007), "Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante", en M. Montserrat Castro Rodríguez et al, *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*, Barcelona, Editorial Grao, p. 21.

¹²⁸ Juan Carlos Jaime Fajardo (2021), *La Comunagogía ¿Una alternativa en la educación actual?*, Bogotá, Ediciones Alternativas, p. 89.

del conocimiento; una educación enfocada hacia la resolución de problemas, elaboración de proyectos, de intercambio social y emancipación individual.

La relación de las niñas, niños y adolescentes, cuando participan en sus comunidades, genera un fuerte sentido de identidad a nivel local, nacional y mundial, en la medida en que conviven con distintos sujetos del entorno a la luz de los temas de reflexión establecidos en el currículo y resignificados por sus maestras y maestros a las necesidades locales.

Igualmente, pueden nombrar los lugares, personas, y actividades cotidianas con un sentido de responsabilidad y pertenencia; crear y fortalecer relaciones sociales, participar en asambleas escolares, reuniones familiares o en grupos deportivos en la comunidad, para expresar su opinión a otros niños, niñas, adolescentes y adultos. La tarea del magisterio en conjunción con la comunidad es que las y los estudiantes puedan construir sus propios significados sobre las personas, los lugares y las acciones de la vida cotidiana; valoren el territorio en el que se encuentra la escuela, el hogar, las familias y las comunidades; se les estimule a desarrollar valores en favor del bienestar colectivo, así como a conocer y ejercer sus derechos y responsabilidades en un marco amplio de principios retomados de la comunidad, la región, el país y el mundo.¹²⁹

También se puede propiciar el desarrollo del pensamiento matemático como son las destrezas de estimación y aproximación, siempre y cuando se desarrollen en la vida real, especialmente cuando están involucrados el tiempo y el dinero. El aprendizaje de las matemáticas debe tener un

¹²⁹ Terry Whyte (2009), "Geografías personales: los niños y su entorno local", en Rebecca Austin (comp.), *Deja que el mundo exterior entre al aula*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 37 y 38.

sentido humano para las niñas, niños y adolescentes y ese sólo se desarrolla en el marco de relaciones significativas entre la familia, la escuela y la comunidad. Es fundamental que el aprendizaje del lenguaje, principios y métodos matemáticos tengan una razón y un propósito más allá de alcanzar una calificación, ya que les implica y los motiva.¹³⁰

Lo fundamental es que sea el magisterio el que interprete los temas de reflexión establecidos en el currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria, de acuerdo con las condiciones específicas del territorio, el tipo de escuela y a la diversidad estudiantil a su cargo con el fin de plantear acciones que propicien aprendizajes significativos en el marco de la relación escuela comunidad.

4.3 Perfil de egreso de las y los estudiantes al concluir la educación básica

Los rasgos globales del aprendizaje (perfil de egreso) ofrecen una visión integral de los aprendizajes que las estudiantes y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación básica, en los que se articulan las capacidades y valores expresados en los ejes articuladores con los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y saberes aprendidos gradualmente en los campos formativos, un conjunto de las cualidades y saberes que les permitan seguir aprendiendo.

¹³⁰ Gina Donaldson (2009), "Espacios de zonas urbanas", en Rebecca Austin (comp.), *Deja que el mundo exterior entre al aula*, Madrid, Ediciones Morata, p. 64.

Al egresar de la educación básica las y los estudiantes:

- I. Reconocen que todo ser humano tiene derecho a contar con una identidad personal y colectiva, la cual se vincula de manera armoniosa con su comunidad y el mundo; asumen que todas las personas y todas las comunidades constituyen un todo plural, que crean y comparten espacios comunes.
- II. Poseen una identidad étnica y nacional con una perspectiva de cultura de paz; reconocen y valoran la diversidad del país y tienen conciencia del papel de México en el mundo; por lo que su actuar personal y colectivo es con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.
- III. Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y emocionales a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad. Aplican el pensamiento crítico como base para la toma de decisiones libre, consciente y responsable, fundada en el ejercicio de sus derechos, la alimentación saludable, la actividad física, la salud sexual y reproductiva y la interacción en contextos afectivos, lúdicos, artísticos, recreativos y deportivos como parte de un proyecto de vida saludable, libre de adicciones y violencia.
- IV. Participan en el cuidado del medioambiente de forma activa, solidaria y resiliente ante el cambio climático, para ello identifican problemas de relevancia social y emprenden acciones para buscar soluciones de manera colaborativa.

- V. Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de los demás. Poseen habilidades de comunicación básica en otras lenguas. Aprovechan los recursos tecnológicos y medios de comunicación a su alcance, de manera ética y responsable para comunicarse y obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.
- VI. Interpretan fenómenos, hechos o situaciones históricas, culturales, naturales y sociales que pueden estar vinculados entre sí a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamento científico o a partir de saberes comunitarios, de tal manera que ello les permita consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.
- VII. Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de los demás, adquieren nuevas capacidades, construyen nuevas relaciones y asumen roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación.

Con esta transformación curricular, el perfil de egreso define el ideal de ciudadanas y ciudadanos que necesita México, como integrantes de una sociedad acorde al siglo XXI. El horizonte que la escuela ofrece a la población estudiantil implica la transformación de un espacio donde se construye desde lo individual hacia lo colectivo, donde se genere

comunidad, de tal manera que se dé sentido, significado y uso a los saberes. Por ello, es necesario brindar a las y los estudiantes mayores fortalezas y alternativas para enfrentar y superar cambios, incertidumbres e inestabilidades, así como, para el desarrollo pleno de sus capacidades afiancen su autonomía, se valoren a sí mismas, a sí mismos y a las demás personas, además reconozcan la importancia de generar un proyecto de vida en comunidad. En ese tenor, las finalidades en cada nivel educativo que han de proponerse desde cada espacio de participación deben dirigirse al logro del perfil de las y los estudiantes al concluir la educación básica.

4.4 Ejes articuladores del currículo de la educación básica

El plan de estudios distingue siete ejes articuladores de carácter transversal:

EJES ARTICULADORES

I. Inclusión

II. Pensamiento Crítico

III. Interculturalidad Crítica

IV. Igualdad de Género

V. Fomento a la Lectura y la Escritura

VI. Educación Estética

VII. Vida Saludable

El planteamiento curricular de la educación básica se estructura a partir de un conjunto de ejes articuladores que refieren a temáticas de relevancia social que pueden abordarse en más de un campo formativo y con los contenidos específicos de cada grado, nivel y modalidad educativa.

La definición de los ejes articuladores tiene como perspectiva una educación que coloca en el centro de los procesos educativos a la comunidad-territorio, cuyo principio pedagógico se basa en la elaboración de proyectos dirigidos a la justicia social y la solidaridad con el entorno, y ya no una educación individualista basada en competencias para formar capital humano. Estos ejes cruzan el mapa curricular de la educación inicial, preescolar, básica, primaria y secundaria.

Esto implica que:

- ✓ Los campos formativos de la educación básica incorporarán en sus enfoques y contenidos uno o más de estos ejes, de acuerdo con la etapa de desarrollo de las niñas, niños y adolescentes y, sobre todo, con la realidad en la que viven.
- ✓ La pertinencia de trabajar uno u otro eje transversal en conjunción con los contenidos o temas de reflexión lo deciden las maestras y maestros de acuerdo con sus saberes y experiencias pedagógicas, sociales, culturales y comunitarias, de modo que lo propuesto en el currículo sea un referente para el magisterio y las y los estudiantes.
- ✓ Se establece una relación directa entre la planeación y la evaluación de los aprendizajes con los ejes transversales y los contenidos de

manera que haya coherencia en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- ✓ Existe una correspondencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los libros de texto, de modo que reflejan la incorporación de estos ejes transversales en la formación de las niñas, niños y adolescentes.
- ✓ Los ejes representan una perspectiva ética para aproximarse a los contenidos del programa de estudios y con ello evitar que las desigualdades y exclusiones, que siempre están entrelazadas, basadas en la clase social, el sexo, el género, la condición física, el grupo étnico, se reproduzcan en el currículo, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación.

4.4.1 Inclusión¹³¹

Establecer un eje integrador de formación que comprenda una educación incluyente de carácter decolonial¹³² sugiere desarrollar procesos

¹³¹ Este apartado sigue en construcción.

¹³² Catherine Walsh (2005), "(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad", en Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala, p. 24. De acuerdo con Walsh: "La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde "lo propio" y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco implemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas [...]. Hablar de la *decolonialidad* es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas".

En este plan de estudios se emplea el concepto de decolonialidad en lugar *descolonialidad*, ya que, mientras el segundo remite a la generación de transformaciones estructurales, la *decolonialidad* persigue la construcción y la creación de nuevas subjetividades. Zulma Palermo (2014), "Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia una *democracia decolonial*" en María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (Comp.),

formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender, durante la educación básica, la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana cotidiana.

Esta lógica colonial funciona en por lo menos cuatro dominios que hemos aprendido en todas las experiencias educativas, formales y no formales, y comprenden: el dominio económico como la apropiación de la tierra y la explotación humana; el dominio político, que comprende el control de las autoridades; el dominio social, representado por el control del género, la clase social, la sexualidad, la condición étnica; el dominio epistémico, dedicado al control del conocimiento y las subjetividades.¹³³

Cuando las niñas y los niños empiezan a estudiar la modernidad y sus procesos históricos, científicos, productivos, culturales y artísticos, en realidad están estudiando los procesos de colonización y sus dominios sin entenderlos ni relacionarlos con su vida, porque se carece de una formación que les brinde herramientas para desarrollar su pensamiento crítico.

Decolonizar el conocimiento del currículo, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la práctica docente y en la evaluación de los aprendizajes de la educación básica, debe hacerse a nivel epistemológico, teórico, analítico y metodológico, que derive en un pensamiento crítico aprendido desde la educación preescolar y en un sentido profundo que favorezca la inclusión de las diferencias.

Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo, Neuquén, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, p. 125.

¹³³ Walter D. Mignolo (2007), *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa Editorial, p.36.

Los contextos sociales, culturales, y educativos de la comunidad-territorio definen la especificidad del currículum a partir de un diálogo de saberes cuya inteligibilidad sería la tarea principal de los procesos de aprendizaje desde la educación inicial hasta la formación secundaria, considerando en ello el aporte de las epistemologías del Sur.

Estas epistemologías constituyen una búsqueda de conocimientos y criterios de verdad que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas (su enseñanza y aprendizaje) de los pueblos, clases y grupos sociales que han sido históricamente explotados, oprimidos e invisibilizados por el colonialismo.¹³⁴

Este eje debe priorizar durante toda la educación básica:

- ✓ La vida y la dignidad humana como valores que fundan los deberes y los derechos de la sociedad, como el derecho a la salud y a la educación.
- ✓ Una educación intercultural que se basa en la cooperación, la solidaridad y la reciprocidad, aprendidas desde otras epistemologías igual de válidas que el conocimiento científico y humanístico tradicional.
- ✓ La formación de ciudadanos para una democracia participativa, deliberativa e intercultural, con plena conciencia de la biodiversidad y su relación con las sociedades humanas.

¹³⁴ Boaventura de Sousa Santos (2009), *Una epistemología del Sur*, México, CLACSO-Siglo XXI, p. 12.

4.4.2 Pensamiento Crítico

El eje articulador de pensamiento crítico, en donde lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad¹³⁵, es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social.

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan las niñas, niños y adolescentes para interrogar la realidad y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a los otros y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género.¹³⁶

El pensamiento crítico formado motiva a las y los estudiantes a realizar un juicio sobre su realidad, poniendo a ésta ante el tribunal de la crítica y la argumentación. También implica que las niñas, niños y adolescentes serán capaces de examinar la realidad circundante desde una perspectiva que cuestiona los valores éticos que le dan sentido al mundo.

La educación desde la perspectiva del pensamiento crítico implica un proceso amplio de formación dirigida a la justicia social, en donde los saberes y conocimientos de las y los estudiantes son movilizados para plantear preguntas, elaborar proyectos y desarrollar una conciencia crítica de cómo las dimensiones interdependientes de la vida de las personas

¹³⁵ Enrique Dussel (2016), *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Editorial Trotta, p. 14.

¹³⁶ Aníbal Quijano (2017), “Colonialidad del poder y subjetividad en América Latina”, en María Amelia Castañola y Mauricio González (coords.), *Decolonialidad y psicoanálisis*, Ciudad de México, Ediciones Navarra, pp. 16 y 17.

responden a fenómenos históricos y estructurales que le impactan directa o indirectamente en su vida familiar, escolar y comunitaria.

Una primera tarea del pensamiento crítico es propiciar en las y los estudiantes de la educación básica un desarrollo gradual de capacidades para entender y analizar la complejidad de su mundo inmediato, de las personas y sus experiencias como acciones que actúan de manera conjunta e influyen entre sí.

Sobre todo, para que construyan críticamente diferentes lecturas de su realidad inmediata en la que, con frecuencia, aparecen ejercicios de poder que generan exclusiones cruzadas que se anudan en la forma de pobreza, en la explotación del medio ambiente, y en distintas formas de violencia, especialmente hacia las mujeres.¹³⁷

El pensamiento crítico también es necesario para valorar el conocimiento, buscarlo y amarlo, no por los beneficios que se puedan obtener a cambio de él, sino por lo que aporta para dar sentido a la vida propia y a la comunidad, especialmente para mejorarlas y enriquecerlas.¹³⁸

Abordar los contenidos de los distintos campos formativos desde diferentes perspectivas de la realidad, implica para los docentes propiciar lecturas de la realidad histórica, el desarrollo de los métodos de las ciencias o el uso oral y escrito de la lengua como formas de pensamiento, a través de métodos de análisis crítico cada vez más rigurosos, en los que se consideren las distintas perspectivas de género, clase, sexualidad,

¹³⁷ Boaventura de Sousa Santos (2021), *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*, Madrid, Ediciones Akal, pp. 117-149.

¹³⁸ Manuel Pérez Rocha (2018), *Motivaciones y valores de la educación. Un desafío para México*, México, Ediciones Culturales Paidós, p. 66.

capacidad, etnia, inmigración o colonialidad, para entender un fenómeno o concepto o actividad en su complejidad y logren, a su vez, establecer conexiones entre los saberes y conocimientos aprendidos y realidad concreta de las y los estudiantes.

El desarrollo gradual del pensamiento crítico se expresa a través del dominio de un conjunto de capacidades, como son:

- ✓ Construcción de un pensamiento propio que permita justificar, fundamentar y emitir juicios sobre un tema escolar o un aspecto de la realidad.
- ✓ El empleo de lenguajes considerando los contextos y situaciones específicas.
- ✓ El uso de razones para emitir opiniones escritas, orales o de cualquier otro tipo, a partir de reglas, teorías, tradiciones, ideales, principios, costumbres.
- ✓ Desarrollo de razonamientos fundamentados de manera lógica, coherente y clara.
- ✓ Sensibilidad a las condiciones y circunstancias específicas del contexto para desarrollar proyectos, ensayos o hipótesis.
- ✓ Desarrollo de la curiosidad para elaborar hipótesis y establecer vínculos. En estas condiciones, las niñas, niños y adolescentes aprenden a interrogar, explicar y prever hechos cotidianos en la escuela y la comunidad (razonamiento deductivo e inductivo); a distinguir causas y efectos de diversos fenómenos, así como a formular y explicar problemas con distinto grado de complejidad.
- ✓ Capacidad de búsqueda, selección, organización y presentación de distintos tipos de información, que le facilitará a las y los estudiantes relacionar conceptos, establecer principios y criterios, y formular

argumentos y explicaciones, tanto para asuntos académicos como de su vida cotidiana.

- ✓ Disposición para valorar críticamente las ideas, creencias y valores propios y reconocer el valor de los puntos de vista de los demás.
- ✓ Reconocer la necesidad de comprender la realidad del otro como principio ético de una relación en su diversidad.
- ✓ Comparar situaciones análogas para transferir lo aprendido a otros contextos.
- ✓ Leer de manera crítica, analizar y aclarar textos profundizando en sus múltiples interpretaciones.¹³⁹

4.4.3 Interculturalidad Crítica

Este eje articulador parte de la definición de que

*las culturas son matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, de creencia, de comprensión, de interpretación y de acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan. Las culturas generan tipos específicos de subjetividad, formas originales de ser humano, que a su vez producen, crean y recrean esas mismas culturas.*¹⁴⁰

Por lo tanto, la interculturalidad se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes

¹³⁹ Jacques Voisvert (2004), *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, México, FCE, pp. 17.54.

¹⁴⁰ Jorge Alejandro Santos (2017), *Filosofía intercultural y Pedagogía. Releyendo a Paulo Freire*, Buenos Aires. <Página electrónica: <https://www.teseopress.com/tesisdoc>>

aprendizajes, en un marco de relaciones asimétricas por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, en la que el Estado se erige como el responsable social, político y jurídico, que garantiza la igualdad de derechos y favorece la creación de espacios para diversas epistemologías y el diálogo de saberes.

En el plan de estudios de la educación básica, el eje articulador de la interculturalidad crítica reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua, capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica a favor de unas niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, y en detrimento de otras y otros.¹⁴¹

La interculturalidad crítica se diferencia del enfoque multicultural que ha prevalecido en la educación básica oficial durante décadas, desde la propuesta de Gonzalo Aguirre Beltrán sobre las regiones interculturales de México, pasando por las propuestas de educación intercultural bilingüe, hasta la interculturalidad para todas y todos, que tienen un enfoque cercano a la interculturalidad funcional.¹⁴²

El multiculturalismo surgió como respuesta a la emergencia política y social de los grupos considerados minoritarios en las sociedades modernas que reclaman reconocimiento a su identidad en su diferencia.

¹⁴¹ Alma Arcelia Ramírez Íñiguez (2020), "Género, vulnerabilidad y educación en países iberoamericanos. Un análisis desde la interculturalidad crítica", *Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*, año XV, núm. 23. <Página electrónica: <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.436>>, p. 99.

¹⁴² *Ibid.* p. 97. Ramírez señala que: "La interculturalidad funcional se refiere al reconocimiento de todos los rasgos culturales presentes en una sociedad. Se trata de una postura en la que se fomenta la integración de las expresiones lingüísticas, los valores, conocimientos y saberes dentro de un marco común de acción. De esta manera, las políticas, los lineamientos institucionales y los programas de atención tienen principios de no discriminación, así como el objetivo de garantizar el acceso de todas las personas a los servicios que favorecen su desarrollo. Es una visión igualitarista en la que se plantea que todos los sujetos tienen el derecho de desenvolverse en la sociedad a partir de sus condiciones individuales".

Así surge una política educativa que se caracteriza por el reconocimiento y respeto de todas las culturas, el derecho a una ciudadanía diferenciada y a la igualdad de oportunidades, en un marco de coexistencia sin interrelación y convivencia.

El multiculturalismo es un racismo que mantiene las diferencias desde una distancia asentada en el privilegio de su posición universal: la escuela es la que se adjudica el derecho a reconocer a las niñas, niños y adolescentes de otras culturas, para mantener la coexistencia de distintos modos de vida cultural que exige la globalización.

La globalización presentada como procesos económicos, innovación tecnológica y flujos de personas, información y capitales ligados al conocimiento da la idea de un mundo en expansión, que se recrea permanentemente y avanza hacia nuevas fronteras del saber y el universo, sin embargo, esta perspectiva de la globalización se la despoja de su dimensión política que posibilita la incursión de la diversidad en el espacio público.¹⁴³

Es decir, se apela al reconocimiento de las diferencias, pero no se incluyen sus saberes en los programas de estudios y en los modelos educativos de forma que las ciencias, las matemáticas, la lengua, la historia y la química, sean reflexionadas desde las perspectivas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, las colectividades de género y sexo, para mantener la distancia metodológica y epistémica en el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la vida escolar en su conjunto. En el mejor de los casos se

¹⁴³ Chantal Mouffe (2016), *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*, Barcelona, Editorial Gedisa, p. 131.

conceden espacios en el mapa curricular para las lenguas originarias o licencias para la elaboración de materiales didácticos regionales.

Este eje articulador parte del valor y dignidad de todas las formas de vida en su diversidad, cuya expresión escolar encuentra unos principios éticos comunes para el diálogo y la convivencia entre niñas, niños, adolescentes y adultos y de relación con múltiples saberes y conocimientos expresados en los campos formativos.

En este sentido, se busca que la formación de las niñas, niños y adolescentes, en todos los niveles, grados y modalidades de la educación básica, permita la construcción de una idea del ser humano encarnada en el sujeto colectivo que forma un todo con la naturaleza. La vida de la persona adquiere sentido en tanto es comunidad, por lo tanto, la escuela retoma este principio para formar sujetos centrados en el bienestar de la vida en comunidad, con quienes cohabitan el territorio.¹⁴⁴

Con este eje articulador se abre la posibilidad para que las maestras y maestros, en tanto profesionales de la enseñanza, construyan con sus estudiantes diversas formas de articulación con la realidad, en cuya interacción se puedan erigir otras formas de relación con el mundo, considerando de manera efectiva la interacción simétrica con diversas culturas, saberes, y lenguas.¹⁴⁵

¹⁴⁴ Proyecto de Universidad Intercultural del Pueblo Yaqui. Documento base.

¹⁴⁵ Juan José Tamayo (2018), "Los desafíos de la educación hoy: Laicismo, conciencia crítica, interculturalidad, justicia de género y utopía", en Rosa Vázquez Recio (coord.), *Reconocimiento y bien común en educación*, Madrid, Ediciones Morata, p. 273.

Con este eje se busca desarrollar prácticas pedagógicas interculturales críticas a lo largo del currículo de educación básica, que permitan a las estudiantes y los estudiantes¹⁴⁶:

- Desarrollar subjetividades sensibles y capaces de indignarse ante la violación de los derechos de las personas, frente a toda forma de violencia y cualquier tipo de discriminación, así como la toma de acciones concretas en contra de cualquier exclusión por motivos de clase, capacidades, sexo, etnia y género.
- Establecer un diálogo de saberes para “escuchar” las ciencias, las artes, la literatura, la historia, la filosofía, la vida cotidiana de otras culturas y pueblos hasta ahora invisibilizados o decididamente discriminados del currículo oficial. Esto supone la construcción de didácticas que visibilicen las contribuciones, las historias y las representaciones simbólicas y materiales de los pueblos y grupos excluidos de la educación impartida por el Estado.
- Desarrollar una ética de diálogo cimentado en valores como la reciprocidad, el reconocimiento, el respeto y la interacción con el otro en su diversidad; en la justicia social, la libertad creativa y la solidaridad.
- Construir proyectos de servicio e intercambio solidario entre la escuela y la comunidad-territorio a partir de la reapropiación de los conocimientos, experiencias, saberes y prácticas aprendidas durante los procesos formativos, dentro y fuera del espacio escolar.
- Formarse como ciudadanos de una democracia intercultural que articule tanto las formas occidentales como las indígenas de

¹⁴⁶ Susana Sacavino y Vera María Candau (2015), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Contribuciones desde América Latina*, Bogotá, Ediciones Desde Abajo, pp. 132-148.

participación; el voto como la asamblea para reivindicar los derechos colectivos de los pueblos.¹⁴⁷

- Aprender a realizar interacciones cognitivas, simbólicas, y prácticas con personas con diversos conocimientos, para construir un diálogo de saberes que involucra la ciencia occidental, los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes, mismo que se fundamenta en relaciones de respeto y horizontalidad.
- Aprender a desarrollar un diálogo con la naturaleza que derive en la construcción de una ética y normas de cuidado de sí mismo y del medio ambiente como una unidad orgánica interdependiente.

4.4.4 Igualdad de Género¹⁴⁸

La igualdad de género es un principio jurídico constitucional reconocido en el artículo 4 de nuestra Constitución que obliga al Estado a garantizar como un principio de la convivencia cotidiana y de la relación de la ciudadanía con el Estado. Por lo tanto, su incorporación en la educación básica como un eje articulador supone una mirada amplia que trastoque los cimientos patriarcales del conocimiento instrumental de la modernidad, una metodología incluyente, así como una mirada crítica en la relación de los sujetos con lo que aprenden para y sobre sí mismos y su integración a la comunidad.

¹⁴⁷ Maya Lorena Pérez Ruiz y Arturo Argueta Villamar (2019), *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*, México, Juan Pablo Editor, pp. 123 y 124.

¹⁴⁸ El derecho a la igualdad implica el derecho a la no discriminación, y que se dé un trato diferenciado a mujeres y hombres en función de sus diferencias biológicas y de las desigualdades históricas que ha habido entre unas y otros. En diversos ordenamientos jurídicos en la materia se señala el logro de la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, que reconocen que para alcanzar esta meta es necesario el establecimiento de medidas compensatorias y especiales de carácter temporal, que permitan modificar las circunstancias que impiden a las personas ejercer plenamente sus derechos y tener acceso a oportunidades de desarrollo.

La escuela, junto con la estructura familiar, es el espacio más significativo de socialización que reproduce jerarquías, valores y prácticas dentro de su ordenamiento legal y simbólico y tiende a invisibilizar prácticas y violencias hacia las mujeres, desde la educación preescolar a la educación superior.¹⁴⁹

Las identidades de género y los modelos de masculinidad y feminidad son procesos de construcción continuos, van de la mano con las etapas de desarrollo de las niñas, niños y adolescentes y, por lo tanto, de los valores y patrones aprendidos dentro y fuera de la escuela; es por ello que estas identidades y modelos se definen y redefinen en todas las acciones de mujeres y hombres, y en la interacción entre ambos, a lo largo del ciclo de vida, el cual, de manera importante, se realiza en la vida escolar.¹⁵⁰

En la medida en que se impone y legitima un modelo patriarcal, colonial, científico eurocéntrico, homofóbico y racista en la educación básica, se está imponiendo en los cuerpos y mentes un modelo hegemónico de ciudadano, lo cual contradice una vida saludable y el sentido democrático, abierto a la diversidad, incluyente, intercultural y decolonial de una educación que pone en el centro de sus procesos a la comunidad.

Una expresión palpable de la lógica patriarcal en la educación básica es la prominencia de un lenguaje bélico que refuerza el aprendizaje de la violencia que se expresa contra las mujeres pero que también adquiere

¹⁴⁹ Alma Rosa Mora Pizano (2011), "La violencia como mandato y disciplinador social. Una mirada a la violencia contra las alumnas en la Universidad Autónoma Chapingo", en María Guadalupe Huacuz Elías (coord.), *La bifurcación del caos. Reflexiones interdisciplinarias sobre violencia falocéntrica*, México UAM Xochimilco, p. 237.

¹⁵⁰ Amparo Tomé González y Adelina Calvo Salvador (2021), "Identidades de género. Nuevas Masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio", en Marta García Lastra et al (eds.), *Las mujeres cambian la educación*, México, Alfaomega Grupo Editor, p. 169.

connotaciones discriminatorias entre los propios niños y niñas en el espacio escolar y comunitario. Además, la sobrevalorización de calidades convencionalmente atribuidas a los hombres, como la excesiva racionalidad analítica, previsibilidad instrumental, dominio del poder jerárquico y competencia, se ha adaptado al terreno de la educación a través de un lenguaje calculador e industrial, en donde abundan expresiones como control de calidad, pruebas estandarizadas, reglamentación y docilidad del estudiante y competencias.¹⁵¹

Hay que advertir que el aula es el lugar en donde se legitiman, asumen y reproducen las reglas sobre las identidades, los cuerpos y las capacidades; sobre todo, es el espacio en donde se perpetúa la organización social que existe fuera de la escuela, donde se construye la normalidad del patriarcado y el machismo. Sin embargo, es en la escuela, en las primeras etapas de desarrollo, en donde se normalizan los mandatos de género y sexualidad.¹⁵²

En la escuela, como en la comunidad, se ejercen violencias de género, contra las mujeres y en contra de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y queer, lo cual reproduce prácticas pedagógicas desiguales, y colocan a las niñas, niños y jóvenes en desventaja con respecto al ingreso y a la adaptación escolar, la apropiación de contenidos de planes de estudio normativamente masculinos, el rendimiento académico y las expectativas de futuro. Es importante destacar que estas prácticas afectan también a los niños,

¹⁵¹ Sharon M. Abbey (2004), "Las barreras sistémicas entre el hogar y la escuela", en Juanita Ross Epp y Alisa M. Watkinson (dir.), *La violencia en el sistema educativo. El daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, Editorial La Muralla, p. 110.

¹⁵² Mercedes Sánchez Sáinz (2019), *Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?*, Madrid, Libros de la Catarata, p. 38.

adolescentes y hombres que ven limitado su desarrollo integral por la imposición de estos mandatos de género.

No hay que pasar por alto que existe una relación entre diferentes formas de opresión y exclusión sustentadas en la clase social, la “raza”, la identidad sexual y el género que juegan en conjunto, de acuerdo con las condiciones históricas, sociales, culturales, territoriales y económicas en donde se inscriben las escuelas.¹⁵³

Es desde este perfil predominantemente patriarcal desde donde se establecen valores para la educación en todos sus niveles, para el salón de clases y los espacios educativos no formales, territorializando las formas de relación patriarcales y machistas en donde se establecen normas sexuales y de género que determinan quiénes van a ser reconocibles y “legibles” para los demás y quiénes no.¹⁵⁴

De ahí la importancia de establecer un eje articulador de igualdad de género que visibilice los intereses, necesidades y prioridades de las niñas de la misma manera que son considerados los de los niños, a partir de la diversidad de los grupos de mujeres y hombres en la sociedad.

Eso se debe reflejar en un marco curricular con igualdad de género que, a lo largo de las etapas de desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, desde la educación inicial hasta la educación secundaria, contribuya a realizar prácticas y relaciones educativas basadas en el respeto, la igualdad sustantiva y no discriminación entre hombres y mujeres, para que logren

¹⁵³ Josefina Luzuriaga Martínez y Cynthia Luz Burgueño (2019), *Patriarcado y capitalismo. Feminismo, clase y diversidad*, Madrid, Ediciones Akal, p. 167.

¹⁵⁴ Judith Butler (2019), *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*, Buenos Aires, Editorial Paidós, p. 44.

ejercer plenamente sus derechos, tener acceso a mejores oportunidades y erradicar la violencia basada en el género.

Este eje propicia un replanteamiento de los contenidos de las ciencias y humanidades en los que prevalecen paradigmas de verdad y universalización que desconocen la igualdad entre hombres y mujeres, sobre todo niñas y adolescentes pobres, indígenas y afrodescendientes.

También requiere que se resignifiquen los valores, creencias y prácticas que: 1) reducen la participación de la mujer en la sociedad al cumplimiento de parámetros institucionales de rendimiento y productividad establecidos por la sociedad patriarcal tradicional y, 2) favorecen la violencia contra las mujeres y otras identidades no apegadas al modelo predominante masculino, lo que obstaculiza las trayectorias educativas, el desarrollo integral y las expectativas de futuro de las niñas desde la educación inicial.

Implica la transformación de los principios filosóficos, culturales, éticos y sociales de la educación básica, en todos sus grados, niveles y modalidades, para no reproducir los modelos y patrones de desigualdad, violencia y discriminación hacia las niñas y adolescentes que cursan la educación básica.

Se puede identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en los contenidos curriculares, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las formas de evaluación, que se han justificado históricamente con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres. También es insoslayable crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción

de la igualdad de género como condición para que, en su caso, el conocimiento sea verdaderamente significativo.

La generación de un currículo con perspectiva de género conlleva la transformación de los libros de texto con contenidos, imágenes, ejemplos y ejercicios no sexistas que superen la generalización y superioridad de lo masculino, y recuperen los saberes situados de las personas en las comunidades-territorio, y ya no el masculino como genérico; además de replantear el lugar de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en la realidad social, más allá del espacio doméstico y de ámbitos de reproducción social, biológica o epistémica.

Este eje articulador promueve actividades que introduzcan la cultura femenina en la dinámica escolar, se legitiman los saberes de las niñas y adolescentes, se rompa la dicotomía entre lo masculino y lo femenino, se promueva el respeto al trabajo escolar de las mujeres, se impulsen las responsabilidades sociales de las y los estudiantes mutuamente en el marco escolar y en el de la comunidad.¹⁵⁵

Este eje favorece la conformación de un perfil de egreso la educación básica para:

- ✓ Impulsar actividades escolares y académicas que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres, los derechos y la prevención de la violencia.

¹⁵⁵ Amparo Tomé González y Adelina Calvo Salvador, *op. cit.*, p. 190.

- ✓ Considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje la perspectiva de género como criterio para analizar las situaciones y problemáticas de la comunidad, así como en la elaboración de prácticas y proyectos.
- ✓ Analizar críticamente los saberes y prácticas escolares que promueven la discriminación y violencia contra las mujeres.
- ✓ Promover la generación de saberes docentes enfocados a construir espacios de convivencia respetuosa y libres de violencia por razones de género y para visibilizar el sesgo machista en las prácticas formativas.
- ✓ Fomentar la participación activa y el liderazgo de las niñas y adolescentes en todas las áreas del conocimiento, particularmente en aquellas que tradicionalmente son asignadas a los hombres.
- ✓ Cuestionar las bases patriarcales del conocimiento instrumental moderno y dar lugar a los conocimientos y experiencia de las mujeres como fuente de saber, sobre todo para visibilizar estéticamente y críticamente la dominación y discriminación que conllevan las construcciones de género.
- ✓ Replantear los contenidos de las ciencias, artes y humanidades en los que prevalecen paradigmas de verdad y universalización que desconocen la diversidad y los efectos negativos de la desigualdad y la discriminación.

- ✓ Usar un lenguaje incluyente en el tratamiento de las diversas disciplinas de los campos de formación, desmitificando que el lenguaje masculino es neutro si se trata del estudio de la lengua; del conocimiento del cuerpo, si se trata de biología; del contenido sexista, racista o machista en las propuestas literarias; visibilizar el papel de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en diferentes tiempos y sociedades, si se trata de historia; el contenido misógino y sexista de las letras de canciones o videos musicales, si se estudia Música; plantear problemas, porcentajes, gráficas donde los enunciados visibilicen realidades concretas de la diversidad sexual o de género.¹⁵⁶

4.4.5 Vida Saludable

El desarrollo de las niñas, niños y adolescentes en las últimas décadas se ha visto mermado considerablemente en el ámbito de la salud en la medida en que éste ha respondido a un sistema segmentando, diferenciado y profundamente desigual, que sólo administraba oportunidades de acuerdo con las posibilidades económicas de las madres y padres de familia o de los tutores legales.¹⁵⁷

Esta política fortaleció una visión individualista, mercantilizada y fragmentada de la salud pública¹⁵⁸, que ha modelado la visión, valores,

¹⁵⁶ Mercedes Sánchez Sáinz, *op. cit.*, pp. 132-134.

¹⁵⁷ Olivia López Arellano, José Blanco Gil y José Alberto Rivera Márquez (2015), "Determinantes sociales y derecho a la salud", en Carolina Tetelboin Henrion et al (coords.), *Debates y problemas actuales en medicina social*, México, UAM-Xochimilco, p. 61.

¹⁵⁸ De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud: "Las funciones esenciales de la salud pública se entienden como las capacidades de las autoridades de salud, en todos los niveles institucionales y junto con la sociedad civil, para fortalecer los sistemas de salud y garantizar un ejercicio pleno del derecho a la salud, actuando sobre los factores de riesgo y los determinantes sociales que tienen un efecto en la salud de la

educación y autocuidado de generaciones respecto a su propia salud, en la que la salud ha sido planteada como un bien de consumo y no como un derecho humano.

Este enfoque mercantil de la salud desconoció la influencia de desigualdades o determinantes sociales que comprenden los contextos, circunstancias y estados en los que las personas nacen, crecen, alimentan, viven, educan, trabajan, divierten y envejecen, así como las diferencias sistemáticas por género, edad, grupo étnico, ingresos, educación, capacidades y territorio en donde viven.¹⁵⁹

Lo anterior implica dejar la idea de salud mercantil basada en la prevención y atención de enfermedades y cambiar hacia un proceso de salud-enfermedad-cuidado-atención, que corresponda a los diferentes momentos del ciclo de vida de cada sujeto en contextos concretos, en donde estén presentes de manera solidaria los miembros de la comunidad. Hay que destacar el aspecto social del cuidado que se plantea como un derecho humano con estrechos vínculos con los derechos a la salud, a la educación, al trabajo, a la nutrición y a la vida.¹⁶⁰

Establecer un eje articulador de Vida Saludable supone una formación progresiva, de nivel inicial a la educación secundaria que permita a las y los estudiantes comprender el entramado de relaciones entre el medio

población". OPS (2020), *Las funciones esenciales de la salud pública en las Américas. Una renovación para el siglo XXI. Marco conceptual y descripción*, Washington, D.C., p. 14.

¹⁵⁹ Manuel Urbina Fuentes y Raúl Sánchez Kobashi (2016), "Antecedentes y contexto", en Manuel Urbina Fuentes (coord.), *Los Determinantes Sociales de la Salud y de la Equidad en Salud*, México, Inter Sistema Editores-CONACYT, pp. 32.

¹⁶⁰ Gabriela Ríos Cázares y Sergio López Moreno (2018), "Comprendiendo El Cuidado y los cuidados: tipología del cuidado desde la salud colectiva", en Edgar Carlos Jarillo Soto et al (coords.), *Salud colectiva en México*, México, UAM-Xochimilco, p. 135.

ambiente y la dinámica social, económica y cultural de las comunidades, urbanas y rurales, el impacto de las acciones que se desprenden de dichas relaciones y las consecuencias en la salud, individual y colectiva.¹⁶¹

De esta forma, la vida saludable, como eje articulador de la educación básica, cobra un papel relevante en dos sentidos: por una parte, coadyuvando al aprendizaje de formas saludables de cuidado del cuerpo, por otra parte, propiciando formas de relación simbiótica entre la vida comunitaria del ser humano y el entorno natural en el que habita.

Aunado a lo anterior, la vida saludable no puede ser entendida al margen del buen vivir en comunidad. Una educación que oriente a las niñas, los niños y los jóvenes a responsabilizarse por los otros, por las otras, por su comunidad, que no busque en la autorrealización individual su máxima aspiración, sino en su capacidad para tratar éticamente al resto de miembros de la comunidad, para solidarizarse y responsabilizarse con sus carencias y necesidades, y buscar en su seno la realización como sujeto social, político, económico, cultural, es lo que permitirá fomentar y profundizar prácticas y pensamientos orientadas a la vida saludable en comunidad.

La vida saludable también implica el ejercicio y la alimentación, y más adelante la vida sexual y afectiva, entendida no desde la aspiración de la imagen, sino de un respeto a nuestro cuerpo como un vehículo para poder vivir en y con dignidad.

¹⁶¹ Andrea Revel Chion (2015), *Educación para la salud. Enfoques integrados en la salud humana y ambiente. Propuestas para el aula*, Buenos Aires, Editorial Paidós, p. 45.

Este eje conlleva la necesidad de comprender que lo que hagamos con el medio ambiente puede afectar la salud humana a través de la toxicidad de ciertas sustancias químicas o minerales que se introducen en el cuerpo a través del agua, los alimentos, el aire que respiramos o la exposición a ciertas radiaciones, por ejemplo, a través de los teléfonos celulares. Se calcula que las industrias han introducido en la vida cotidiana de las poblaciones unas 80 mil sustancias químicas, de las que entre 4000 y 5000 son sospechosas de ser tóxicas. En el caso de los alimentos, el 45% que se consumen contienen residuos tóxicos, sobre todo pesticidas.¹⁶²

Es importante que las y los estudiantes aprendan que los efectos sobre la salud se ejercen en los distintos momentos de desarrollo de la vida humana, con diferente intensidad y duración de acuerdo con la edad, el género, la nutrición, la etnia, la clase social, la cultural, la actividad productiva -o su ausencia-, y, por supuesto, el medio ambiente.

El eje de vida saludable impulsa una formación que hace visible desde la niñez la importancia de los procesos de salud-enfermedad-cuidado-atención en las mujeres, debido a que prevalece una visión patriarcal de la salud y la ciencia, en donde la prevención, diagnóstico y tratamiento de enfermedades son confundidos o minimizados o mal diagnosticados en el caso de las mujeres. Igual de importante es visibilizar las desigualdades existentes entre las mismas mujeres, por la edad, la clase social, el territorio, las culturas, la educación disponible, su condición migrante o por alguna discapacidad.¹⁶³

¹⁶² Carme Valls-Llobet (2019), *Medio ambiente y salud. Mujeres y hombres en un mundo de nuevos riesgos*, Madrid, Ediciones Cátedra, pp. 24 y 25.

¹⁶³ *Ibid.* pp. 44 y 45.

Propiciar aprendizajes de vida saludable requiere de la proximidad de diferentes sectores de la comunidad en la escuela que contrarresten los condicionantes sociales de la salud en la comunidad escolar, pero también para que apoyen a las maestras y los maestros con programas de promoción de la salud alimentaria, salud bucodental, salud mental, higiene personal, actividad física y uso del tiempo libre, prevención de enfermedades transmisibles, prevención del embarazo no deseado, consumo de drogas y el tabaquismo.

4.4.6 Fomento a la Lectura y la Escritura

México es una comunidad de comunidades, un territorio de territorios y un lugar en donde se encuentran las lenguas maternas, las lenguas extranjeras y las lenguas olvidadas. Hacer efectivo el derecho humano a la educación considerando en el centro de los procesos educativos a la comunidad, tiene como condición la posibilidad de aprender la diversidad de lenguas, cuyo fundamento es el fomento a la lectura, en donde el acercamiento a la cultura escrita es un derecho que se hace efectivo sólo en la diversidad de prácticas sociales de lectura y escritura -también la oralidad-, de un país plurilingüe y pluricultural como México.

Hacer efectivo el derecho humano a la educación requiere reducir la brecha entre las regiones con mayor y mejor acceso a la lectura y las que menos atención reciben. Es indispensable reconocer que el Estado tiene una deuda cultural y educativa con generaciones de mexicanas y mexicanos que han sido privados de su derecho a la lectura.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Mijaíl Bajtín señala que: "Ser quiere decir comunicarse. Ser significa ser para otro, y a través del otro, para sí mismo. El hombre no posee un territorio soberano interno, sino que siempre y por completo se encuentra en la frontera; al mirar en su interior, mira a los ojos del otro, o bien a través de los ojos del otro. Yo me conozco y

La lectura nos pone en relación con la otredad¹⁶⁵, de ahí la importancia de la lectura en relación con la identidad de los estudiantes. Leer no sólo implica decodificar signos lingüísticos, sino reconocerse en las palabras de otros y construirse por medio de una comunicación dialógica que atraviesa la historia de la humanidad, teniendo su origen en las primeras palabras expresadas por nuestros antepasados primigenios.

El fomento de la lectura abre la posibilidad de las niñas, niños y adolescente de reencontrarse con el otro en su diversidad, expresada en 68 agrupaciones lingüísticas que integran 364 variaciones en todo el territorio nacional. Reconocer y revitalizar la preservación, desarrollo y uso de las lenguas maternas nacionales, en todos los ámbitos de la vida, para que las personas que hablan una lengua materna que no es el castellano se comuniquen sin restricciones en el ámbito público o privado, de forma oral o escrita, y en todo tipo de actividades, como algo cotidiano dentro de nuestras instituciones y en la acción pública en general.

La lectura y la escritura son prácticas que se ejercen en la contradicción e implica hacer de la escuela una comunidad de lectores que se acercan a los textos para comprender algo de su mundo cotidiano, para conocer otros modos de vida, para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento a través de la producción de textos.¹⁶⁶

llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación con la otra conciencia [...] ser es ser para otro y a través del otro para mí". Bajtín, Mijaíl (2000), *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*, México, Editorial Taurus, pp. 162 y 163.

¹⁶⁵ Harold Bloom (2000), *Cómo leer y por qué*, Barcelona, Anagrama.

¹⁶⁶ Delia Lerner (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, p. 26.

La lectura es una acción emancipadora donde, como en los juegos infantiles de las niñas y los niños en libertad, las reglas de ella se generan no por un mediador que somete al texto y al lector a un camino seguro, guiado con un propósito funcionalista, sino en una acción comunitaria con base en una reflexión de los antecedentes de cada uno de los involucrados que en comunidad concretan los temas relevantes que deben ser desarrollados, generando una reflexión que tiene como meta la transformación de la realidad.

En la educación inicial la lectura fomenta la imaginación, fortalece la psicomotricidad, el desarrollo del lenguaje y la comunicación emocional. Durante la educación preescolar y buena parte de la primaria, el fomento de la lectura enriquece el lenguaje, posibilita el acercamiento a la realidad a través de secuencias temporales, el aprendizaje de la gramática de la lengua y la comprensión de diferentes textos.

A partir de la educación secundaria, el fomento de la lectura impulsa la toma de posición frente a los planteamientos del autor, lo que favorece el pensamiento crítico, pero también propicia la construcción de nuevas relaciones sociales y con ello, la construcción siempre dinámica de la propia identidad.

Respecto a la escritura en la educación básica, esto conlleva un proceso de selección y generación de ideas, considerando las características de los destinatarios. La redacción organizada del escrito, considerando los aspectos sintácticos, ortográficos y la estructura del texto. Por último, la

revisión del escrito para distinguir errores ortográficos, sintácticos de cohesión y coherencia.¹⁶⁷

La escolarización de las prácticas sociales de lectura y escritura requiere de construir puentes curriculares cuyos contenidos guarden relación entre lo que se enseña y aprende en la escuela con la forma en que se viven fuera de ella, en la comunidad. La propuesta didáctica parte de la experiencia de las maestras y los maestros y se vincula de la escuela a la sociedad, a través de proyectos de servicio hacia la comunidad¹⁶⁸.

La formación de lectores y promoción de la lectura promoverá:

- ✓ Un acercamiento a la realidad a través de la comprensión de distintos tipos de textos.
- ✓ El desarrollo de capacidades de reflexión y espíritu crítico.
- ✓ Un proceso de interacción entre el texto y el lector.
- ✓ Un enfoque comunicativo a través del texto literario.
- ✓ Desarrollo de la identidad y las emociones.
- ✓ La necesidad de promover el goce de distintos tipos de lectura.

¹⁶⁷ Vicencio Velasco Gómez (2018), "Desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos escritos en estudiantes de primaria", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, <Página electrónica: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/habilidades-lectura-escritura.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806habilidades-lectura-escritura>

¹⁶⁸ Esto puede favorecer la integración territorial de una gran red de centros de aprendizaje que conecte a la escuela o a un conjunto de escuelas, con la biblioteca pública, hemerotecas, ludotecas, centros digitales comunitarios, casas de la cultura, centros culturales comunitarios, museos, medios de comunicación e instituciones culturales y educativas del Estado en sus tres niveles de gobierno, bibliotecas de las escuelas normales, universidades y tecnológico, de la colonia, barrio, pueblo, comunidad, municipio, alcaldía, de modo que cada biblioteca sea un nodo que conecta a una o más escuelas o redes de éstas, en las que se puedan realizar las prácticas sociales de lectura y escritura.

Esta red de redes de fomento de las prácticas sociales de lectura y escritura incorpora campañas de alfabetización de diferentes lenguas; tutorías a cargo de agentes culturales hablantes de lenguas que apoyen los procesos de acercamiento a la lectura, su comprensión, su goce y, sobre todo, su vínculo con el desarrollo de la lengua. En esta red pueden participar voluntarios miembros de la comunidad que donan su trabajo un determinado número de días para beneficio de las y los estudiantes.

- ✓ Formar estudiantes sensibles y autónomos.

4.4.7 Educación Estética

La inclusión de un eje de educación estética busca dar suficiente peso a las áreas expresivas y de trabajo que las niñas, niños y adolescentes hagan sobre sí mismos en los campos formativos, colocando en las artes y en la perspectiva estética la promesa de producir mejores aprendizajes tanto para la integración social como para el desarrollo cognitivo y la expresión personal.¹⁶⁹

Por educación estética se entiende una dimensión didáctica, metodológica y pedagógica que ofrece a las y los estudiantes la posibilidad de crear relaciones con el mundo que atienden a los aspectos reflexivos y emocionales, con la finalidad de contribuir al autoconocimiento y a una mejor relación con la comunidad desde lo sensible, lo plural y el ejercicio del pensamiento crítico. Este Eje busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias estéticas que se producen en las y los estudiantes en la relación con las manifestaciones culturales, las producciones artísticas y la naturaleza, así como con los contenidos de los demás campos formativos.

Cuando hablamos de educación estética no proponemos el estudio de la disciplina filosófica que así se denomina, sino el acercamiento a un conjunto de procesos que se pueden poner en juego en la relación con

¹⁶⁹ Inés Dussel, *Definición de dominios de conocimiento para efectuar nuevas progresiones de aprendizaje asociadas al marco curricular de referencia nacional*, op. cit., p. 44.

diversos objetos y sucesos. Entre ellos cabe destacar la ampliación de la percepción, el desarrollo de la sensorialidad, el desarrollo y regulación emocional, el sentimiento de pertenencia, la empatía, la posibilidad de cooperar y afrontar conflictos, y la capacidad de disentir a partir del ejercicio del juicio crítico. Si bien tradicionalmente se ha unido la dimensión estética a las artes, y éstas pueden ser una vía para su desarrollo, a partir del arte contemporáneo, particularmente en las propuestas latinoamericanas, y de las perspectivas feminista, decolonial¹⁷⁰ e intercultural, se han hecho profundos cuestionamientos a la idea de que solo el arte (masculino y occidental) permite la experiencia estética.

El campo de la estética presenta a las y los docentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, herramientas didácticas y ejemplos diversos que pueden ilustrar y propiciar aprendizajes significativos al abordar los contenidos específicos de los cuatro campos formativos. Considera, asimismo, los avances científicos en el campo de las neurociencias, sociología, pedagogía, historia, etcétera, los cuales han demostrado que la estética genera lazos profundos de cohesión social, potenciando el desarrollo cognitivo, crítico¹⁷¹, emocional y que tiene incidencia en la formación de la conducta ética.¹⁷²

Acercar a las y los estudiantes desde temprana edad al goce y la producción de la música, la danza, el juego, la pintura, los artefactos artísticos y la belleza natural, tiene la virtud de ampliar su espectro reflexivo y emocional, pues en esta clase de experiencias el individuo se

¹⁷⁰ Para profundizar en el tema de la estética y decolonialidad, Cf. Mignolo, W.: *Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después*. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/14132>

¹⁷¹ cf. N. Carroll (2003), 'Aesthetics and the Educative Powers of Art', en Randall Curren (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*, Blackwell Publishing, pp. 365-383.

¹⁷² cf. Howard Gardner (1994), *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

interroga por sus emociones y sentimientos, por sus sensaciones y los pensamientos que conlleva la emoción estética; además, se cultiva el ejercicio de la creatividad, la cual tiene incidencia en todos los campos formativos.¹⁷³

La dimensión estética, en la mayoría de los casos, favorece también una formación ética al contribuir a crear ciudadanos libres, tolerantes y sensibles ante las diversas manifestaciones culturales que se ofrecen en el entorno. La experiencia estética, de acuerdo con Rodolfo Wenger, es un modo de encuentro con el mundo, las personas, objetos, fenómenos y situaciones ya sean naturales o creados por los seres humanos, que produce en quien lo experimenta un placer, un conjunto de emociones y un tipo de conocimiento sensible, es decir, de tipo sensorial, que contribuye al desarrollo corporal, cognitivo, afectivo y sociocultural.

El eje de educación estética en este plan de estudios:

- ✓ Favorece un clima de respeto y cordialidad, en todos los campos formativos, en el que sea posible, para todos y todas, la expresión de las ideas, las emociones y los juicios, sin temor a represalias o exclusiones.
- ✓ Crea un ambiente estético en las escuelas, a partir de las manifestaciones culturales propias de sus comunidades, en cuya producción todos y todas puedan participar.
- ✓ Permite aprovechar los materiales y recursos de las artes para promover experiencias estéticas dentro de todos los campos

¹⁷³ De acuerdo con Guilford: una persona creativa está "dotada de iniciativa, plena de recursos y de confianza, lista para enfrentar problemas personales, interpersonales o de cualquier otra índole". La creatividad, para este autor, es "la clave de la educación en su sentido más amplio" Guilford, J. P. et al. Compilador: Strom, R. D. (1983). *Creatividad y Educación*. España. Ediciones Paidós.

formativos, a partir de los momentos creativo y apreciativo. Pueden considerarse, entre otros, el movimiento, el sonido, la expresión corporal y verbal, la composición escrita de poemas y relatos, la experimentación con el color y el uso de las formas, la producción de instalaciones, videos, performances, o el uso de objetos cotidianos de modos no cotidianos.

- ✓ Fomenta momentos de producción individual y colectiva y momentos de apreciación de las producciones, en todos los campos formativos. Y encontrar modos de articulación de estos momentos y modos de producción.
- ✓ Da tiempo a los procesos, hacer pausas, permitir que las y los estudiantes permanezcan con atención en lo que están haciendo. Generar momentos para compartir las experiencias, procesar las emociones y reflexionar, individualmente y en colectivo.
- ✓ Permite diseñar secuencias de actividades, en todos los campos formativos, en las que los estudiantes puedan apreciar los detalles, los ritmos, el equilibrio, los contrastes, las distintas relaciones entre los elementos, entre otros.
- ✓ Favorece que las y los estudiantes tengan momentos de encuentro gozosos, lúdicos y sorprendentes con todos los contenidos escolares: que experimenten la alegría de producir en conjunto, que tengan el gozo de cooperar en proyectos colectivos con sentido (multi e interdisciplinarios), que puedan ser críticos de las producciones propias y ajenas, así como recibir la crítica; que sientan la satisfacción de proponer y ver plasmadas sus ideas, que puedan volcar su atención plenamente en un proceso, etc.

- ✓ Utiliza los recursos y materiales de diversas manifestaciones artísticas para explorar, representar y mostrar los contenidos de todos los campos formativos.
- ✓ Indagar sobre las posibilidades de encontrar rutas alternas para llegar a resultados similares y sobre la posibilidad de que resultados diversos tengan validez.
- ✓ Enriquecer las visiones y experiencias de los estudiantes con la sabiduría ancestral, el patrimonio y la grandeza cultural de México como elemento esencial dentro de la educación básica.
- ✓ Ampliar la percepción y el juicio crítico de los niños, niñas y jóvenes a partir de ponerlos en contacto con las producciones de la ciencia y las humanidades, y con las manifestaciones culturales y artísticas tanto de su entorno como de otros lugares y épocas. Para ello es de vital importancia el vínculo de la escuela con la propia comunidad y sus agentes, y con las manifestaciones culturales propias. Asimismo, pueden usarse los medios electrónicos y otros para traer a su experiencia otras manifestaciones.

4.5 Campos formativos del currículo de la educación básica

La educación básica en México es una etapa en la que se están trazando de manera continua las líneas fundamentales que contribuirán al establecimiento de una ciudadanía democrática conformada por comunidades, ciudadanas y ciudadanos de los que se espera que sean libres, que promuevan una cultura de paz, que valoren la diversidad y sean capaces de interrelacionar, de manera crítica, saberes que provienen de las ciencias, las humanidades y las artes, para comprenderse mejor a sí mismos y a su propio entorno.

El plan de estudios de educación básica se conforma por campos formativos que articulan los contenidos de las disciplinas que los integran. A su vez, los campos formativos convocan a las disciplinas que lo conforman con la intención de ofrecer a las y los estudiantes posibilidades para comprender, explicar, valorar, analizar, describir, argumentar, estructurar o abstraer, sobre temas del mundo natural o de la interacción humana.

Esto implica el desplazamiento de una educación basada en asignaturas, que propicia una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos, y la didáctica hacia un modelo que contempla la interacción en la que se generan, se discuten y se comparten diferentes saberes entre los integrantes de la comunidad para fortalecer sus lazos desde un horizonte plural, así como una perspectiva interdisciplinaria, como elemento que permita la reorganización de los contenidos, construir redes entre conceptos, prácticas y procedimientos, de diferente orden y complejidad, así como la construcción de hábitos intelectuales para que las niñas, niños y adolescentes aprendan a mirar críticamente los fenómenos de la realidad desde diferentes perspectivas.¹⁷⁴

Esta interacción la vemos en un organizador curricular al que llamamos Campo Formativo el cual se utilizará en todos los niveles escolares, sin ningún tipo de afectación para los docentes contratados bajo el esquema de asignaturas. El nombre de Campo Formativo obedece a la visión que tiene este currículo de entender a las estudiantes y a los estudiantes como sujetos que participan en un proceso inacabado de formación que

¹⁷⁴ Jurjo Torres Santomé (2015), "Sin muros en las aulas: el currículum integrado", en José Gimeno Sacristán et al, *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 149 y 150.

involucra diferentes aspectos (no solo académicos). Los contenidos que se abordan en cada Campo favorecen el aprendizaje y la construcción de hábitos intelectuales en los que las niñas, niños y adolescentes construyen una mirada crítica, desde diferentes perspectivas, frente a un fenómeno de la realidad.

Los campos formativos y la relación entre ellos propicia que las y los docentes se involucren interpretativamente en la construcción y operación de un currículo flexible, dinámico, situado, adaptando los contenidos académicos a la realidad inmediata de las y los estudiantes, mediante el diseño de estrategias que consideren la diversidad social, económica, sexual y cultural que caracteriza a nuestro país.

Implican considerar las evidencias cualitativas y cuantitativas de aprendizaje de las y los estudiantes en lo individual y colectivo: productos, argumentación, razonamientos; así como las actitudes para escuchar, compartir, cooperar, entre otros aspectos que se consideren relevantes.

CAMPOS FORMATIVOS

I. Lenguajes

II. Saberes y Pensamiento Científico

III. Ética, Naturaleza y Sociedad

IV. De lo Humano y lo Comunitario

El campo formativo propone una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes, para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, lo cual compromete con un modo de construcción que tiene que repensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo.¹⁷⁵

Es fundamental plantear puntos de encuentro entre contenidos de los distintos campos de formación, pero también dejar que las maestras y maestros, de acuerdo con sus saberes, la dinámica del curso las características de sus grupos, y los contextos en los que laboran, pueden construir otros puntos de conexión para el tratamiento de los temas.

La identificación de estos puntos de encuentro y complementariedad favorecerá la elección, organización y desarrollo de proyectos académicos que puedan vincularse, desde una perspectiva integral, con la realidad escolar o comunitaria que se decida abordar.

De este modo, el trabajo didáctico en torno al tema de la pandemia del SARS-CoV2, se puede abordar desde distintas perspectivas las cuales enriquecen el conocimiento de la temática. Desde los contenidos de biología se puede reflexionar a partir de preguntas como: qué son y cómo afectan los virus la vida humana; en historia se puede plantear cómo han sido las pandemias que ha sufrido la humanidad en un periodo de tiempo y cómo la sociedad ha dado respuesta; en medio ambiente se puede preguntar qué relación hay entre el daño a la naturaleza y la aparición de nuevas enfermedades como el SARS-CoV2; en matemáticas se pueden

¹⁷⁵ Josefina Granja Castro (2006), "Configurar lo educativo como campo de articulación", Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman, *La labor del maestro: formar y formarse*, México, Editorial Pax México, pp. 40-42.

elaborar gráficas que representen porcentajes de la presencia de esta enfermedad en el país, la entidad federativa, el municipio o pueblo.

Si un contenido o tema de reflexión, por su relevancia, sólo abarca un aspecto, es importante que conserve una condición de tema formativo que pueda estar presente en los diferentes espacios curriculares y no otorgarle en sí mismo un tiempo y espacio preestablecido.¹⁷⁶

La integración curricular que plantea el trabajo por campos formativos desdibuja la fragmentación que propicia trabajar por asignaturas, y al interior de éstas, por objetivos de aprendizaje, competencias o aprendizajes clave, ya que el conocimiento y los saberes se sitúan en el contexto de los problemas y proyectos acordados por docentes y estudiantes para abordar los contenidos propuestos del programa de estudios.¹⁷⁷

La integración debe entenderse como el proceso durante el cual el estudiante aprende, resignifica, rearticula y expresa los saberes del periodo en cuestión, y no la manifestación concreta al final del proceso. En otras palabras, integrar saberes es un proceso, no sólo su manifestación en un producto final.

¹⁷⁶ MEJOREDU, *Sugerencias de elementos para la mejora del plan y programas de estudio*. op. cit., pp. 37 y 42.

¹⁷⁷ James A. Beane (2010), *La integración del currículum*, Madrid, Ediciones Morata.

4.5.1 Campo formativo: Lenguajes

Este campo congrega saberes de las disciplinas vinculadas con el aprendizaje del español, de las lenguas indígenas, de lenguas extranjeras, la lengua de señas mexicana y la aproximación al arte como lenguaje.

La finalidad del campo Lenguajes es contribuir a desarrollar en las y los estudiantes una formación integral que les permita comprender, interpretar, reflexionar y entender su realidad, así como para comunicarse con otras personas en diversos contextos, mediante el uso de códigos como los orales, escritos, simbólicos, artísticos, visuales fijos o dinámicos, aurales, corporales, hápticos (lo sensitivo con la tecnología), de señas, con una diversidad de propósitos que pueden ir desde cubrir una necesidad básica hasta compartir ideas y sentimientos.

La comunicación se concibe de forma holística, pues los diversos lenguajes se encuentran interconectados en las múltiples experiencias y situaciones vitales. Asimismo, se reconoce que la forma en la que se desarrollan las habilidades de comunicación está vinculada con la historia, la cultura y las circunstancias locales. Esto, a su vez, conlleva a que la manera en que se comunica refleja y puede modificar los valores individuales y comunitarios, es decir, toda comunicación involucra una dimensión ética.

Dos elementos sustentan esta concepción sobre la comunicación: el primero consiste en la valoración de la diversidad cultural. Se trata de reconocer el valor de la heterogeneidad, de los diferentes lenguajes que habitan el mundo, y que hacen efectivo el derecho de convivencia, ya sea entre quienes comparten un mismo grupo de lenguajes, o bien, generar

procesos de mediación hacia quienes emplean otros lenguajes. Esto permite interpretaciones del mundo desde diversas perspectivas individuales y colectivas, lo que favorece la vinculación escuela-comunidad, garantizando el derecho de las mexicanas y los mexicanos a comunicarse y recibir educación en su lengua materna, fomentar el desarrollo de una segunda lengua, procurar el acercamiento al estudio de las lenguas extranjeras y aproximarse al tipo de lenguaje que proponen las artes.

El segundo de los elementos que sustenta esta perspectiva es la configuración de la identidad. En este sentido, la comunicación entendida como proceso, debe verse como un sistema que gestiona intercambios sociales, desde participar en asuntos de la comunidad hasta compartir las manifestaciones culturales, para lo cual se pone en juego la identidad personal y social de las y los estudiantes. Con la expresión, la comprensión y la interpretación, se establecen vínculos que propicien la convivencia y la participación colaborativa para atender situaciones de diferente índole que se presentan en la vida cotidiana. Esta identidad involucra una valoración intercultural que considera por igual las voces minoritarias, las históricamente rechazadas, como las mujeres y las poblaciones indígenas y afrodescendientes, o aquellas de carácter emergente.

En cada creación que se comparte de forma oral, escrita, a través del arte u otros, se evidencia la identidad de las y los estudiantes, así como la diversidad cultural en la que conviven. Lo que expresan, cómo lo comunican y el medio que usan, están determinados por lo que son y por la concepción que tienen de su realidad, a la par que se enriquece con conocimientos para transformar y resignificar el entendimiento de su propia cultura y de otras para crear vínculos de colaboración que se

generan a partir de la convivencia con otras personas. Estas herramientas del pensamiento complejo permiten interactuar con una realidad dinámica, en el que la incertidumbre es el escenario más habitual y en el que la comunicación posibilita la construcción de realidades aún no vividas.

Adicional a lo anterior, se posibilita el análisis de los lenguajes propios a partir de la construcción de significados; el análisis de las diferentes producciones de acuerdo con el entorno, las diferentes expresiones artísticas, las formas de compartir historias individuales y colectivas, así como las maneras de acceder, diseñar y compartir conocimientos. Al analizar los lenguajes propios, se puede acceder al conocimiento, exploración y disfrute de diversos productos u obras, considerados con base en la multimodalidad y en una pluralidad de formatos y medios que permiten relacionarse con la diversidad cultural. Por ello, este campo busca fomentar el acercamiento, goce, disfrute e interpretación de diversas manifestaciones artísticas que se generan en la comunidad, región, país y en el mundo, al mismo tiempo que desarrolla la creatividad de las y los estudiantes mediante la expresión propia de sus inferencias y modos de representación.

4.5.2 Campo formativo: *Saberes y Pensamiento Científico*

Este campo formativo privilegia el desarrollo de una actitud científica, fundada en una forma de cuestionar, indagar, pensar e interpretar los fenómenos y procesos naturales y sociales en distintos contextos, desde la perspectiva de la ciencia escolar. El pensamiento científico involucra el despliegue de la creatividad, la imaginación, la lógica, la formulación de preguntas e hipótesis que pueden someterse a prueba, la construcción e

interpretación de modelos, la comparación, la argumentación y el uso de lenguaje simbólico, entre otras formas del proceder en la ciencia escolar.

Es fundamental en este campo aprovechar la curiosidad e interés por conocer y explorar con el que las y los estudiantes llegan a la escuela, para favorecer su comprensión acerca de los fenómenos y procesos naturales y socioculturales que suceden a su alrededor y propiciar que participen en la transformación sustentable de su comunidad. En este sentido, a partir de los saberes y experiencias previas se generan nuevos significados y estrategias que les permitan a niñas, niños y adolescentes resolver situaciones problemáticas de índole escolar, personal, familiar y comunitario.

Interactúan en este campo los saberes de las Matemáticas, las ciencias naturales -Biología, Física y Química- y la Tecnología, los cuales propician el estudio integral de los fenómenos y procesos naturales asociados a algunos aspectos de las ciencias sociales, y favorece el aprendizaje y adquisición del pensamiento científico, considerando los saberes de otras áreas de conocimiento y de saberes aportados por diversas culturas.

El elemento vinculante a lo largo de la educación básica es la diversidad de experiencias que la escuela ofrece al estudiantado, mismas que se originan en la necesidad de dar respuesta a ciertos problemas que son comunes y requieren indagar y con ello, desarrollar habilidades para la solución de problemas, el pensamiento crítico y el escepticismo informado. Con ello se reconoce el valor funcional de las Ciencias, las Matemáticas y la Tecnología al aproximar a los estudiantes a la realidad e incidir en el bienestar personal, familiar y de su comunidad.

La innovación y creación de la tecnología también se tratan en el campo, que además incidir en la satisfacción de necesidades humanas y en la resolución de problemas, propician el fortalecimiento de una conciencia ética en su uso como base de la responsabilidad social y del cuidado del medio ambiente, que son actitudes indispensables para formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos para participar en la atención de diversos problemas locales, nacionales e internacionales.

Se plantean maneras de trabajo conjunto, que conllevan la comunicación y la colaboración para propiciar la construcción colectiva de significados. De manera que cobra relevancia trabajar en equipo en contextos multiculturales y reconocer que existe una diversidad de formas de construir conocimiento, usarlo y compartirlo en los contextos socioculturales. En este sentido colocar en el centro de la actividad escolar a la comunidad y su relación con la escuela, implica reconocer la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, así como su interacción y enriquecimiento cultural mutuo.

Lo anterior, permite trascender el estudio de nociones, conceptos, relaciones y propiedades de objetos, procesos y fenómenos que se relacionan con saberes y tecnologías de las distintas comunidades y desarrollar habilidades, actitudes y formas de actuar sensibles al contexto, ante los desafíos sociales planteados por el entorno y posibilitar así el diálogo y fortalecimiento de saberes entre las culturas con quienes convivimos.

4.5.3 Campo formativo: *Ética, Naturaleza y Sociedad*

Este campo favorece la comprensión histórica de los cambios y permanencias que han vivido las sociedades en el mundo a través del tiempo y el espacio, así como la creación de principios éticos que garantizan la convivencia entre personas y pueblos, basados en la dignidad humana, derechos humanos, cultura de paz y valores y principios democráticos.

Contribuye a que las y los estudiantes cuenten con los conocimientos y herramientas básicas que les permitan ejercer sus derechos, desarrollar acciones que fortalezcan su formación como ciudadanas y ciudadanos con una identidad propia, autónomos, conscientes, responsables, capaces de oponerse a todo tipo de violencia, discriminación y exclusión, así como tomar libremente decisiones que favorezcan el desarrollo personal y colectivo mediante la creación de espacios de convivencia democráticos, orientados al bienestar social, para construir una sociedad justa en la que todas las personas se expresen y valoren diferentes puntos de vista.

Se promueven relaciones con el territorio y las comunidades basadas en la concepción de que los seres humanos somos parte de la naturaleza y que éste es un sistema que debe estar en equilibrio, con el fin de preservar la vida de las generaciones presentes y futuras y contribuir al derecho a vivir en un medio ambiente sano.

El campo busca fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad y a la naturaleza, las cuales han sido configuradas por distintos momentos de la historia nacional y del mundo. El campo contribuye a desarrollar capacidades orientadas al cuidado y preservación del medio ambiente y

el patrimonio natural, cultural y biocultural, en las que las decisiones tengan como referente principios éticos que orienten las acciones de la persona y la sociedad en el cuidado y fomento del bienestar de la comunidad en la que tienen lugar.

Se espera que en este campo se inicie a las y los estudiantes en algunas nociones básicas que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, así como favorecer la importancia del cuestionamiento y análisis de la realidad circundante con la finalidad de asumir una postura ante las situaciones que se viven en la familia, escuela, comunidad y el mundo, la relevancia de asumirse como ciudadanas y ciudadanos que valoran los saberes adquiridos en comunidad y los ponen en práctica para dar respuesta a las problemáticas que se viven en el entorno. También se busca se conciban como integrantes de una comunidad en la que pueden hacer valer sus derechos participando como ciudadanas y ciudadanos activos y responsables que conocen y son capaces de analizar críticamente las transformaciones ocurridas en el tiempo y en el espacio en ámbitos como el económico, político, social, natural y cultural.

En consecuencia, favorece la pluralidad y multiplicidad de los relatos históricos, culturales y sociales, promoviendo que las y los estudiantes se asuman como creadoras y creadores de su propia educación, capaces de valorar sus saberes, a la vez de producir otros nuevos de forma crítica, y así dar lugar al diálogo y al intercambio de ideas y posturas tanto con sus pares, el personal docente, su familia y comunidad.

Se busca que las y los estudiantes se involucren y participen en la atención y solución de problemas que ocurren a nivel local, nacional y global, que consideren que, los problemas y asuntos de la comunidad deben ser parte

integral del proceso de enseñanza que se realiza en la escuela, evidenciando que la base para la resolución de conflictos es el diálogo y la mediación, favoreciendo en todo momento la empatía, así como el intercambio crítico y la reflexión colectiva.

4.5.4 Campo formativo: *De lo Humano y lo Comunitario*

Este campo formativo reconoce la vida humana como un proceso continuo de construcción personal, interacción social y participación efectiva que experimenta toda persona para lograr una vida digna; se centra en la generación de situaciones pedagógicas que permitan reconocer, desarrollar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la intención de alcanzar un mayor bienestar en la comunidad.

El campo se convierte en un espacio de cohesión social al impulsar una mayor vinculación entre las personas y la comunidad, por lo que se plantea que niñas, niños y adolescentes comprendan, reflexionen y analicen las dinámicas presentes en los contextos en los que se desenvuelven e intervengan en acciones individuales y colectivas que les permitan incidir en ellos, en la medida de sus posibilidades.

Este campo formativo entrelaza saberes que provienen de la reflexión sobre la identidad personal, las características y los cuidados que requiere el cuerpo humano, la existencia de sociedades diversas y el diálogo como la mejor manera de resolver los conflictos sociales. También incorpora un primer acercamiento a los elementos de la educación sexual para contribuir a una formación integral, donde se favorezca la capacidad de las personas para pronunciarse por una sociedad libre de violencia y

discriminación. Se incluyen contenidos de disciplinas asociadas con el aprendizaje y desarrollo motor; la gestión de las emociones; la práctica de hábitos saludables, y la adquisición de habilidades como el diseño y la innovación.

El propósito de este campo es lograr que las y los estudiantes valoren sus potencialidades, al tiempo que reconozcan las de los otros; identifiquen, comprendan y regulen sus emociones como aspecto fundamental de su bienestar; adquieran habilidades para la construcción de relaciones respetuosas e incluyentes; sean capaces de identificar y evitar situaciones que pongan riesgo su integridad física y emocional y tomen decisiones informadas acerca de los principales determinantes de la salud; asuman la importancia de cuidarla, mejorarla y preservarla como una responsabilidad personal y social; intervengan en la resolución de conflictos, situaciones cotidianas y problemas que se les presentan en su contexto social y natural gestionando sus emociones y utilizando el diálogo como una herramienta de comunicación; el conocimiento de su entorno, las relaciones familiares y sus contextos sociales; construyan ambientes de convivencia sana y pacífica; y fortalezcan su identidad y sentido de pertenencia al diseñar proyectos y participar en la consecución de metas comunes.

Para lograrlo, se requiere promover diversas metodologías, las cuales contribuyan al reconocimiento y aprecio por la diversidad, la participación, el diálogo intercultural, el juego, la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico, la incorporación de prácticas culturales sustentables y saberes comunitarios, así como la sociabilidad, con la intención de que todas y todos sumen esfuerzos para analizar, organizar e intervenir en la atención de problemas y la satisfacción de necesidades presentes en cada

contexto, aspectos indispensables para asumir el bienestar como una responsabilidad compartida.

4.6 Programa analítico y sus componentes

La estructura de cada Campo Formativo se organiza de la siguiente manera:

Descripción/Naturaleza del campo. Refiere a las ideas centrales y el sentido que orienta el planteamiento integrado de las disciplinas que lo conforman.

Contenidos. Son los objetos de estudio y también el medio para conseguir el desarrollo de diversos aprendizajes que las y los estudiantes han de desarrollar para desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida y atender a las necesidades sociales expresadas en las finalidades educativas.

Diálogos. Son el medio para que el estudiantado estructure los conocimientos de cada Campo Formativo. También, los diálogos establecen los aspectos centrales para organizar el trabajo de planeación, seguimiento y evaluación de los contenidos entre el profesorado, de manera tal que se favorezcan experiencias educativas a través de una comunicación y relación de igualdad que reconoce la capacidad de las y los integrantes de la comunidad para aportar saberes y conocimientos. De la misma manera, se establece comunicación entre los diferentes *Campos Formativos* y los distintos Ejes articuladores, que se conectan entre sí por este medio.

Progresiones de aprendizaje. Son referentes para las maestras y maestros que orientan los procesos de aprendizaje a lo largo de la fase en cada grado y sirven para ubicar niveles de aproximación a los saberes en un momento de desarrollo en el que se encuentran las y los estudiantes durante el ciclo escolar. Las progresiones precisan conocimientos, habilidades, valores, saberes a lo largo de un proceso formativo que va de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo superficial a lo profundo, sin implicar un agregado de contenidos específicos o convertirse en un programa paralelo.

Orientaciones didácticas. Son propuestas que buscan detonar la creatividad en la práctica e intervención docente, que puede referirse al objeto de estudio, en términos de las precisiones de profundidad y alcance de carácter conceptual, procedimental, actitudinal, entre otras, así como del tránsito que habrán de realizar las y los estudiantes de explicaciones de sentido común al uso de razonamiento y pensamiento crítico para argumentar.

Algunas proponen actividades para aprovechar los saberes y experiencias con los que cuenta las niñas, niños y adolescentes; establecen hacia dónde se pretende que lleguen las y los estudiantes, con la finalidad de brindarles las mayores posibilidades para que los consoliden, fortalezcan o modifiquen, a través de la reflexión conjunta o individual y accedan a nuevos conocimientos. Otras proponen estrategias didácticas de intervención y formas de organizar el trabajo que permitan a las y los docentes tomar decisiones para planificar e interactuar con el grupo y gestionar de mejor manera el uso del tiempo en aula.

Sugerencias de Evaluación. La evaluación tiene un carácter formativo por ese motivo plantean pautas para identificar los progresos de aprendizaje en torno a la delimitación en la construcción conceptual, el tránsito de procedimientos iniciales a procedimientos expertos y avances en el desarrollo o fortalecimiento de diversos aprendizajes que sean realmente significativos, así como la aplicación e integración de saberes cada vez más completos y complejos.

Las sugerencias implican considerar las evidencias cualitativas y cuantitativas de aprendizaje en lo individual y en equipo, como pueden ser productos, argumentaciones, razonamientos; así como actitudes para escuchar, compartir, cooperar, negociar y acordar, entre otros aspectos que se consideren relevantes.

4.7 Fases de aprendizaje

Otro de los aspectos de la transformación curricular, además de la organización por campos es transitar de grados escolares al establecimiento de contenidos por Fases de aprendizaje, tal como se muestra a continuación:

ORGANIZACIÓN CURRICULAR POR FASES

Fase 1. Educación Inicial

Fase 2. Educación Preescolar

Fase 3. Primero y Segundo grados de Educación Primaria

Fase 4. Tercer y Cuarto grados de Educación Primaria

Fase 5. Quinto y Sexto grados de Educación Primaria

Fase 6. Primero, Segundo y Tercer grados de Educación Secundaria

El establecimiento de las *Fases* abre las siguientes perspectivas:

- ✓ Dedicar mayor tiempo a los procesos cognitivos, sociales, culturales que las y los estudiantes requieren para el desarrollo óptimo de sus capacidades.¹⁷⁸

¹⁷⁸ Las capacidades no se refieren, únicamente, a las habilidades, conocimientos y saberes que puede desarrollar una persona, incluye también las libertades y condiciones de vida desarrolladas en combinación entre las facultades personales y las condiciones sociales, territoriales, culturales, materiales y políticas de las que viven las personas. Estas capacidades se relacionan con una vida digna con salud e integridad física, buena alimentación; desarrollar y utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento en un modo verdaderamente humano en la producción de obras literarias, musicales, y artísticas; el desarrollo de una adecuada educación que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica; desarrollo emocional; reflexionar críticamente acerca de distintos aspectos de la vida; vivir en comunidad y en un entorno en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión y nacionalidad; participar en las decisiones políticas que gobiernan la vida social, reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas; vivir relaciones respetuosas con el medio ambiente y sus formas de vida. Martha Nussbaum (2012), *Crear capacidades*, Barcelona, Paidós, pp. 37-53.

- ✓ Ofrecer a las y los estudiantes mayores posibilidades para consolidar, aplicar, integrar, modificar, profundizar, construir o acceder a nuevos saberes.
- ✓ Priorizar la planeación, seguimiento y evaluación del trabajo entre docentes a lo largo del tiempo, con la finalidad de realizar cambios o ajustes conforme avance el estudiantado; en consecuencia, favorecer el desarrollo de capacidades y apropiación de saberes que permitan a las y los estudiantes continuar con su trayectoria escolar.
- ✓ Promover una perspectiva amplia e integral a través de planteamientos que den sentido, comprender, explicar y aplicar los saberes, procedimientos y valores de diversos campos.

El diagrama de cada fase representa la relación entre los campos formativos, los ejes articuladores y los contenidos. Los contenidos dejan de responder a una especialización progresiva por asignaturas, y se articulan a situaciones que son relevantes para el individuo y la comunidad a partir de puntos de conexión que son comunes entre las disciplinas que integran cada campo.

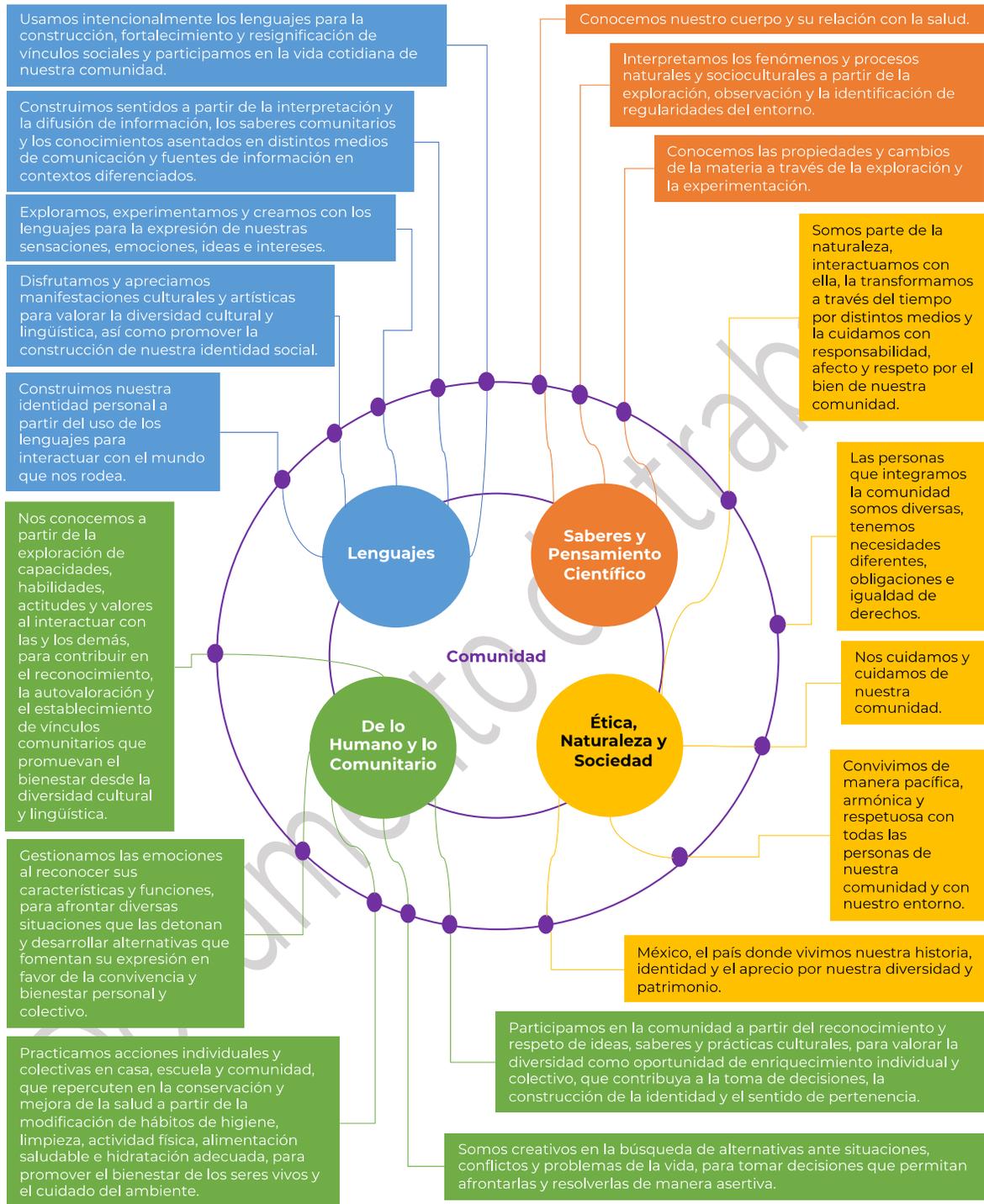
Son el camino para reflexionar, comprender, plantear interrogantes y encontrar soluciones a problemas o situaciones que resulten del interés para la comunidad, como el cambio climático, la protección del medio ambiente, la interrelación de la diversidad, sexual, cultural, social y de capacidades de todos los mexicanos y mexicanas, así como el cuidado del cuerpo humano y de la salud, la igualdad entre mujeres y hombres, la participación ciudadana conforme a principios y valores que garanticen el

bienestar colectivo y cuestionen situaciones de violencia y discriminación, entre otros más.

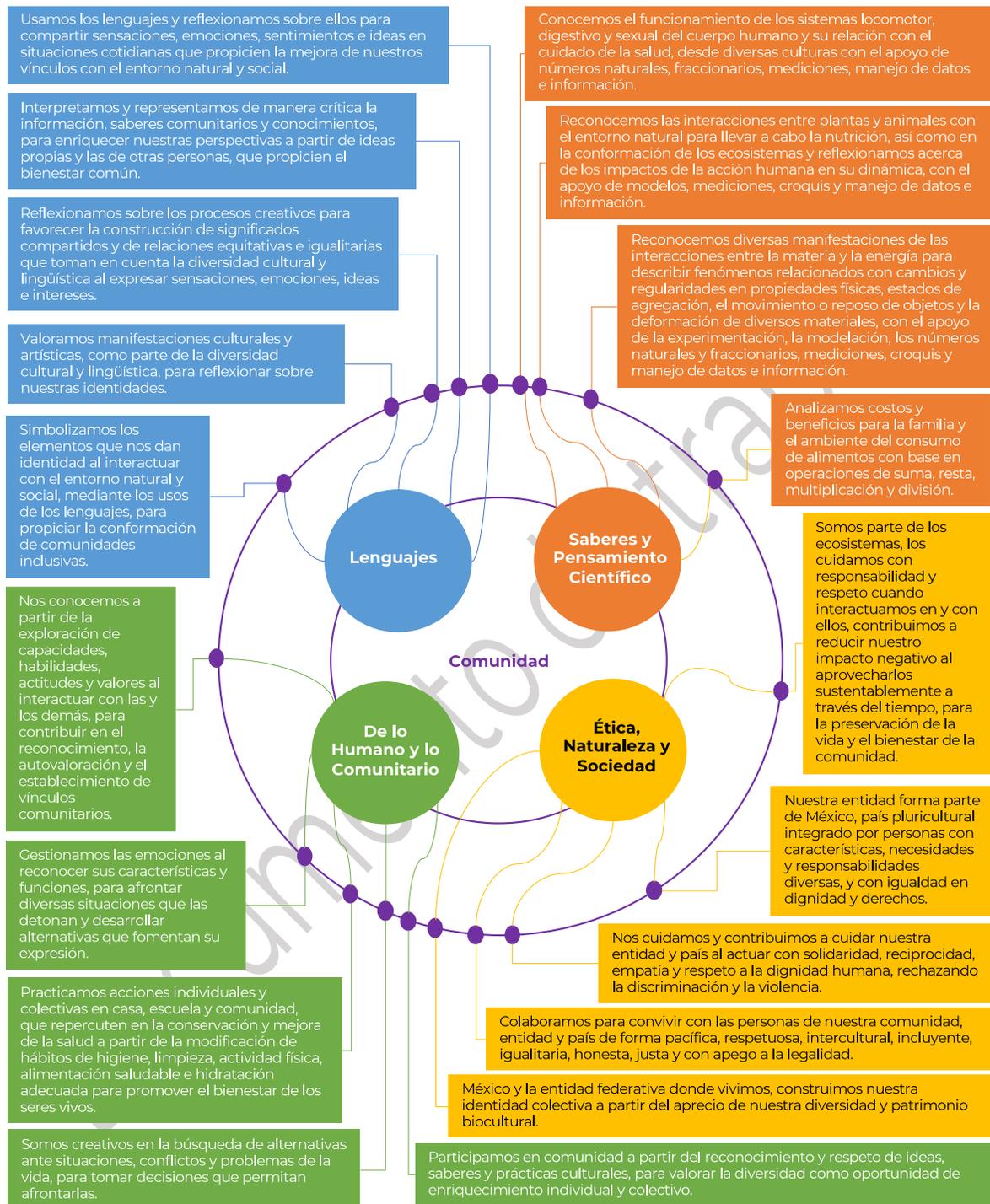
Es importante resaltar que los contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación deben contemplarse como un todo y así debe ser su lectura. De este modo se permite identificar el orden y jerarquía que mejor responda a las necesidades e interés de cada comunidad. Considerar en aislado alguno de los elementos que se han mencionado podría llevar a una interpretación sesgada, incompleta o fragmentada.

Documento de trabajo

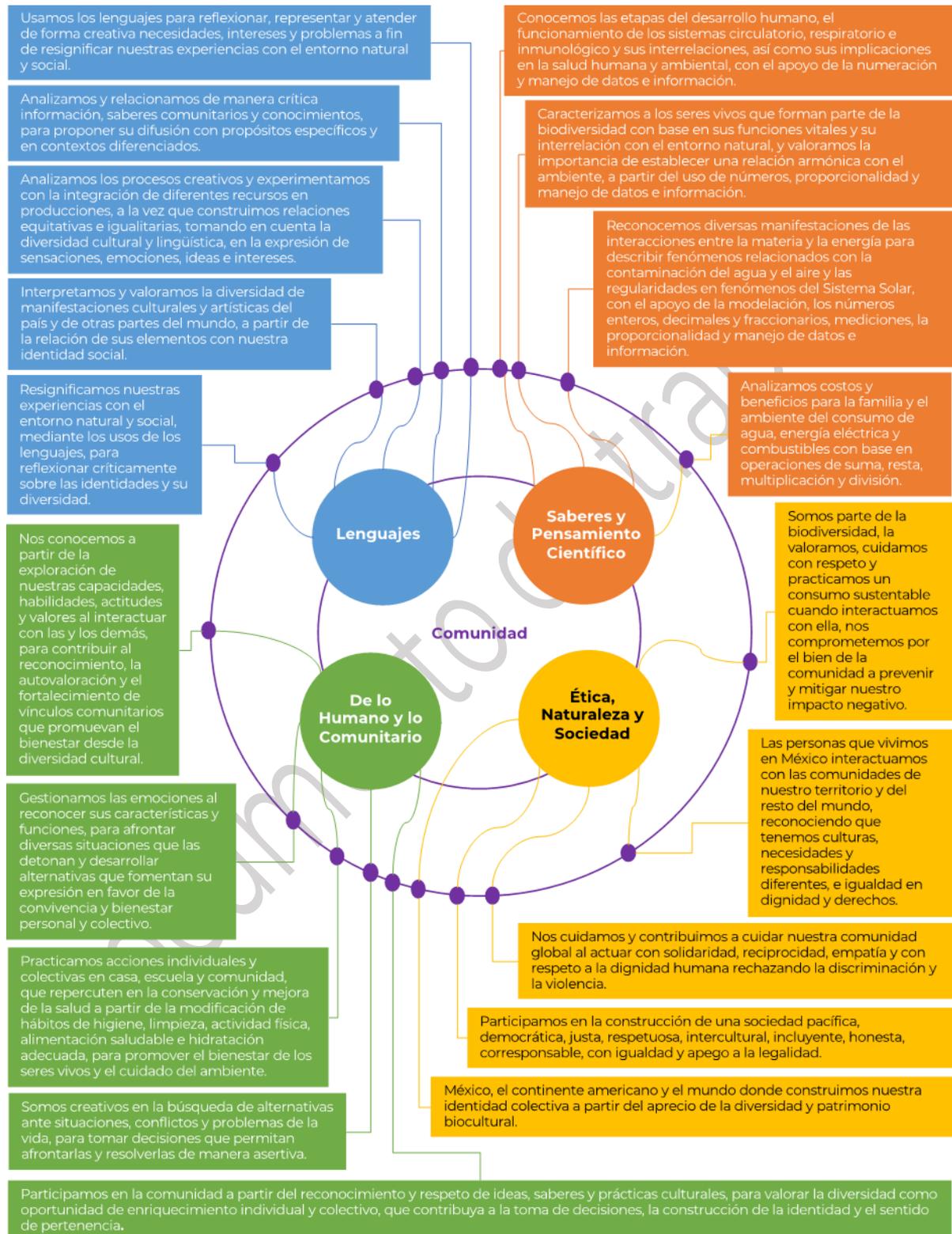
Fase 3. Primero y Segundo grados de educación primaria



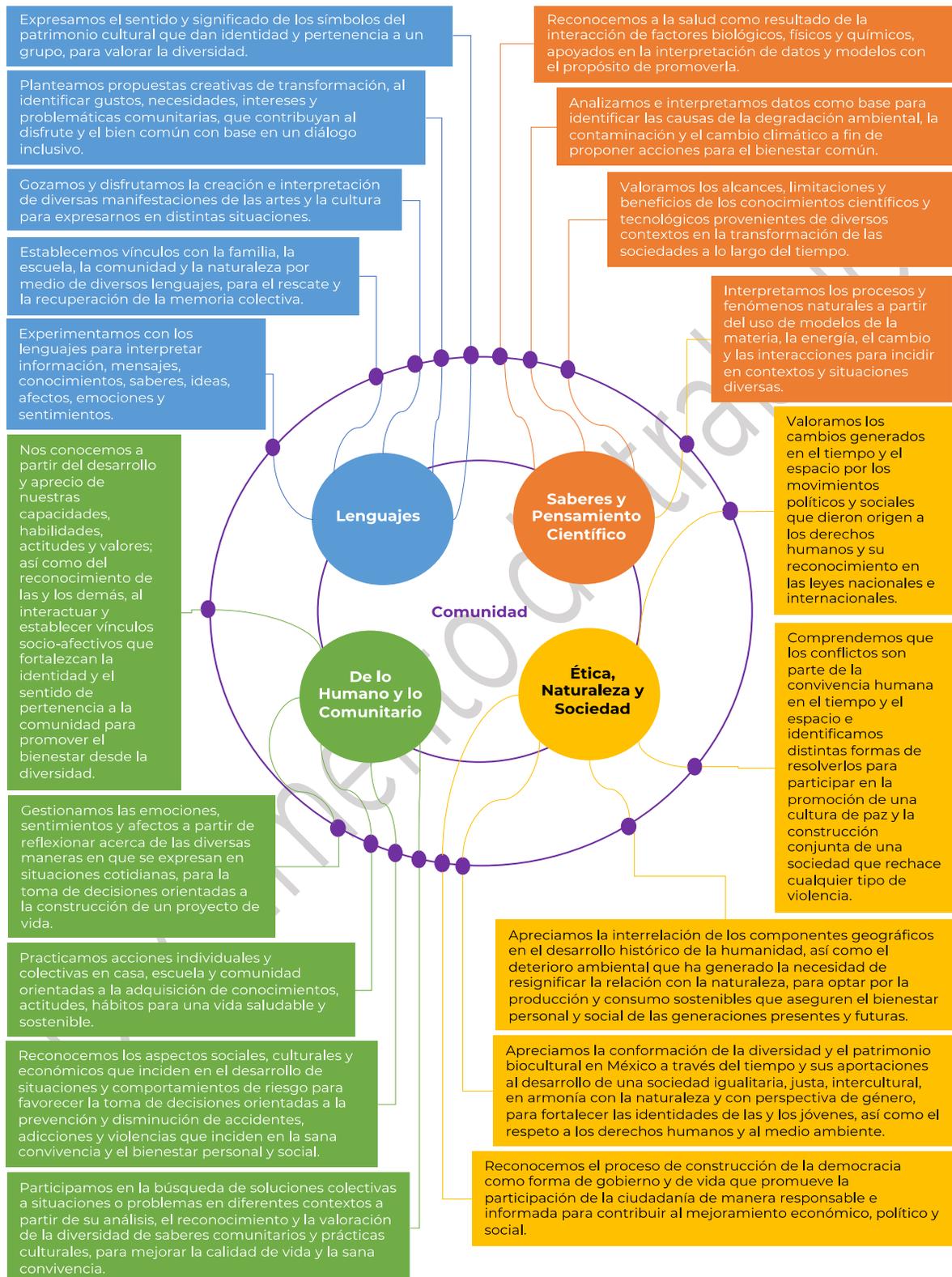
Fase 4. Tercer y Cuarto grados de educación primaria



Fase 5. Quinto y Sexto grados educación primaria



Fase 6. Primero, Segundo y Tercer grados de educación secundaria



4.8 Los proyectos como expresión de la articulación entre la escuela y la comunidad local, regional y mundial

La integración curricular que plantean los campos formativos organiza y articula los contenidos a partir de proyectos y otras acciones significativas para las y los estudiantes, que se pueden definir a partir de acuerdos con sus maestras y maestros.

Los contenidos organizados en torno a un proyecto se pueden definir a partir de las experiencias de las niñas, niños y adolescentes extraídas de su vida en el marco de la comunidad-territorio, para abrir procesos de aprendizaje y transmisión cultural que vayan de lo local a lo global, de lo concreto a lo abstracto, de la experiencia empírica a la simbólica y viceversa.

Materializar esta vinculación a través de diversos proyectos, permite una formación integral de las y los estudiantes; se basa en procesos que potencian la organización colectiva del trabajo dentro y fuera de la escuela; 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.

El trabajo por proyectos hace posible, identificar claramente los contenidos curriculares involucrados y permite a las y los docentes de distintos campos efectuar articulaciones pertinentes; moviliza a la comunidad escolar, en especial a las niñas, niños y adolescentes, posibilitando formas de aprendizaje diferentes de las que habitualmente

se desarrollan en la escuela; permite la concreción de acuerdos interorganizacionales con otras escuelas de la comunidad y con organizaciones comunitarias que contribuyan a la perdurabilidad y efectividad de los proyectos; el compromiso comunitario pasa a formar parte de la cultura escolar; permite a la escuela superar el modelo institucional de aislamiento e integrarse activamente al entorno comunitario; posibilita a los padres y madres conocer aspectos significativos de la identidad de la escuela.¹⁷⁹

A través de los proyectos se pueden generar áreas de igualdad y que facilitarían la participación y compromiso de los niños, niñas y adolescentes como actores sociales con presencia en el espacio público, teniendo como perspectiva participar en un sistema de solidaridad que opere sobre la escuela y la comunidad.¹⁸⁰

Los proyectos que se formulan en la escuela contarán con una gran red de centros de aprendizaje que conecte a la escuela o a un conjunto de escuelas, con la biblioteca pública, hemerotecas, ludotecas, centros digitales comunitarios, casas de la cultura, centros culturales comunitarios, museos, medios de comunicación e instituciones culturales y educativas del Estado en sus tres niveles de gobierno.¹⁸¹

Las bibliotecas públicas o de las escuelas normales, universidades y tecnológicos, de la colonia, barrio, pueblo, comunidad, municipio, alcaldía,

¹⁷⁹ Alba Susana González y Pablo Javier Elicegui (2001), *Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional*, Ministerio de educación de Argentina, pp. 11-17.

¹⁸⁰ Olga Nirenberg (2006), *Participación de adolescentes en proyectos sociales*, Buenos Aires, Paidós, pp. 116 y 117.

¹⁸¹ Josep María Puig et al (2006), *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*, España, Ediciones Octaedro, pp. 141-156.

tienen un papel estratégico porque se configuran en un nodo que conecta a una o más escuelas o redes de éstas.

En este sentido, el libro de texto gratuito, al estar en correspondencia con la propuesta curricular centrada en la comunidad, permitirá vincular hacia el exterior de la escuela los saberes y conocimientos, en la medida en que se relaciona su contenido con diferentes contextos de la comunidad a través de esta red de centros de aprendizaje.

Por ejemplo, en esta red de redes se pueden fomentar prácticas sociales de lectura y escritura que incluyan campañas de alfabetización de diferentes lenguas; tutorías a cargo de agentes culturales hablantes de lenguas que apoyen los procesos de acercamiento a la lectura, su comprensión, su goce y, sobre todo, su vínculo con el desarrollo de la lengua

4.9 Malla curricular (En construcción)

4.9.1 Representación gráfica y relaciones entre los elementos de la estructura

El trabajo que ha de realizarse desde los Campos Formativos respeta los aspectos laborales de las maestras y los maestros, y habrá de centrarse en un trabajo conjunto para el logro de lo que se plantea. La articulación del planteamiento curricular tiene como base siete ejes, que se representan en la figura 1 (flor). La presencia de los ejes articuladores impregna los campos y se incorpora de distintas maneras, bien sea como objeto de estudio o como medio, lo cual depende de los tipos de contenidos.



Figura 1. Representa la vinculación entre los campos y los siete ejes articuladores incluidos en conjunto en cada campo formativo

4.9.2 Organización de los tiempos, grados, fases y niveles de la malla curricular

Conforme lo señalado en el artículo 37 de la Ley General de Educación, la educación básica está compuesta por cuatro niveles educativos: inicial, preescolar, primaria y secundaria. Los servicios que comprende este tipo de educación, entre otros, son:

I. INICIAL ESCOLARIZADA Y NO ESCOLARIZADA

II. PREESCOLAR GENERAL, INDÍGENA Y COMUNITARIO

III. PRIMARIA GENERAL, INDÍGENA Y COMUNITARIA

IV. SECUNDARIA, ENTRE LAS QUE SE ENCUENTRAN LA GENERAL, LA TÉCNICA, COMUNITARIA O LAS MODALIDADES REGIONALES AUTORIZADAS POR LA SECRETARÍA

V. SECUNDARIA PARA TRABAJADORES

VI. TELESECUNDARIA

De manera adicional, se considerarán aquellos para impartir educación especial, incluidos los Centros de Atención Múltiple.

La formación escolar de las niñas, niños y adolescentes desde los cero a los quince años de edad se cursa a lo largo de trece grados, distribuidos en cuatro niveles educativos: educación inicial (de 0 a 2 años 11 meses), tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria. Estos niveles, a su vez, se han dividido en seis fases, como se muestra en el siguiente esquema.

EDUCACIÓN BÁSICA, DE LOS 0 A LOS 15 AÑOS



Cada una de estas fases tiene una jornada mínima diaria a considerar; en el caso de inicial es de 7 horas para los Centros de Atención Infantil; para preescolar se establecen 3 horas; en educación primaria son 4.5 horas y finalmente en secundaria 7 horas. Esto representa que en educación inicial y educación secundaria se cuente como mínimo con 1,400 horas lectivas anuales, en educación preescolar 600 horas y en primaria 900.

De este modo, los periodos lectivos se contemplan para preescolar de la siguiente manera:

PERIODOS LECTIVOS

FASE 2: PREESCOLAR. JORNADA REGULAR				
CAMPOS FORMATIVOS	SUGERENCIA DE PERIODOS LECTIVOS ANUALES		SUGERENCIA DE PERIODOS LECTIVOS SEMANALES	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Lenguajes	150	180	3.75	4.5
Saberes, Tecnologías y Ambiente	120	150	3	3.75
Ética, Naturaleza y Sociedad	120	150	3	3.75
De lo Humano y lo Comunitario	150	180	3.75	4.5
Total	600		15	

Para el caso particular de preescolar y primaria, las y los docentes deben adecuar el tiempo de los periodos lectivos de cada campo formativo conforme a las necesidades y características de su grupo ejerciendo su autonomía, pues son ellos los que mejor conocen a sus estudiantes y son los que mejor podrán decidir la forma de trabajo adecuada, de tal manera

que, se garantice el trabajo de los cuatro campos formativos durante la semana, y se cumplan la totalidad de períodos lectivos del ciclo escolar.

PERIODOS LECTIVOS

FASE 3: 1° Y 2° DE PRIMARIA. JORNADA REGULAR				
CAMPOS FORMATIVOS	SUGERENCIA DE PERIODOS LECTIVOS ANUALES		SUGERENCIA DE PERIODOS LECTIVOS SEMANALES	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Lenguajes	270	330	6.5	8.5
Saberes, Tecnologías y Ambiente	180	220	4.5	5.5
Ética, Naturaleza y Sociedad	180	220	4.5	5.5
De lo Humano y lo Comunitario*	180	220	4.5	5.5
Total	900		22.5	

*Es necesario considerar que las y los docentes de Educación Física impartan sus horas asignadas dentro del campo formativo *De lo Humano y lo Comunitario*.

PERIODOS LECTIVOS

FASES 4 Y 5: 3°, 4°, 5° Y 6° DE PRIMARIA. JORNADA REGULAR				
CAMPOS FORMATIVOS	SUGERENCIA DE PERIODOS LECTIVOS ANUALES		SUGERENCIA DE PERIODOS LECTIVOS SEMANALES	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Lenguajes	200	250	5	6.5
Saberes, Tecnologías y Ambiente	200	250	5	6.5
Ética, Naturaleza y Sociedad	200	250	5	6.5
De lo Humano y lo Comunitario*	200	250	5	6.5
Total	900		22.5	

*Es necesario considerar que las y los docentes de Educación Física impartan sus horas asignadas dentro del campo formativo *De lo Humano y lo Comunitario*.

En el caso de la educación secundaria, las y los docentes que están contratados por asignatura conservarán sus derechos y la jornada laboral que han tenido hasta ahora, de acuerdo con las necesidades de cada centro educativo. Lo que se requiere es potencializar a través de la integración el trabajo conjunto y fortalecer la Comunidad Académica Escolar.

PERIODOS LECTIVOS

FASE 6: SECUNDARIA. JORNADA REGULAR							
CAMPOS FORMATIVOS	ESPECIALISTA	PERIODOS LECTIVOS ANUALES POR GRADO			PERIODOS LECTIVOS SEMANALES POR GRADO		
		Primero	Segundo	Tercero	Primero	Segundo	Tercero
Lenguajes	Docente de Español	200	200	200	5	5	5
	Docente de Inglés	120	120	120	3	3	3
	Docente de Artes	120	120	120	3	3	3
Saberes, Tecnologías y Ambiente	Docente de Matemáticas	200	200	200	5	5	5
	Docente de Biología	40	40	40	1	1	1
	Docente de Física	80	80	80	2	2	2
	Docente de Química	80	80	80	2	2	2
Ética, Naturaleza y Sociedad	Docente de Tecnología*	40	40	40	1	1	1
	Docente de Geografía	80	80	80	2	2	2
	Docente de Historia	120	120	120	3	3	3
	Docente de Formación Cívica y Ética	120	120	120	3	3	3
De lo Humano y lo Comunitario	Docente de Tecnología*	40	40	40	1	1	1
	Docente de Educación Física	80	80	80	2	2	2
	Docente de Biología	40	40	40	1	1	1
	Docente de Educación Socioemocional/Tutoría	40	40	40	1	1	1
	Total	1400	1400	1400	35	35	35

* Para Secundarias Técnicas el tiempo es de al menos, 7 periodos lectivos.

5. La evaluación de los aprendizajes: progresiones de aprendizaje

A continuación, se proponen a las maestras y a los maestros las siguientes pautas para la evaluación de los aprendizajes:

- ✓ Los aprendizajes planteados en los programas de estudio son un referente para organizar el trabajo, así como para la evaluación de los avances de las niñas y de los niños. Lo fundamental radica en los aprendizajes que se desarrollen en el marco de la relación pedagógica entre las niñas, niños y adolescentes, y de ellos éstos con las maestras y maestros, en el contexto y momentos específicos en los que se desarrollan los procesos educativos.
- ✓ El enfoque formativo de evaluación de los aprendizajes implica documentar sistemáticamente información acerca del desenvolvimiento de las niñas, niños y adolescentes en las actividades y experiencias que se promueven en el aula, la escuela, la casa y la comunidad, así como de las condiciones en las que se desarrolla el trabajo educativo en dichos espacios. Esto permite hacer valoraciones y tomar decisiones en relación con el proceso educativo del que forman parte las y los estudiantes y las y los docentes.
- ✓ Los procesos de aprendizaje en los diversos campos formativos son de largo aliento, por lo que el avance puede ser progresivo con oportunidades que enriquezcan la experiencia de las niñas, niños y adolescentes. Por ello, es central que se generen estrategias de evaluación de acuerdo con cada grupo y comunidad, que considere el contexto socioambiental en el que viven las niñas, niños y adolescentes, y se identifiquen sus aptitudes, factores cognitivos y socioemocionales.
- ✓ Las estrategias de evaluación que se generen deben ser claras y flexibles, por lo que es importante que se identifique qué, cómo,

para qué y cuándo se va a evaluar, así como a las y los sujetos involucrados (docentes, estudiantes, grupos y escuela en general), estableciendo criterios claros y graduales que permitan dar acompañamiento activo a las niñas, niños y adolescentes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, otorgándoles un sentimiento de control sobre su aprendizaje.

- ✓ Documentar en la medida de lo posible lo que hacen las niñas, niños y adolescentes durante los procesos formativos. En muchas ocasiones los productos, tareas, exposiciones o un examen como única evidencia de su aprendizaje, es insuficiente para saber cómo resuelven y enfrentan los desafíos de las actividades que plantea el programa de estudios.
- ✓ Identificar de manera específica las áreas de oportunidad de las y los estudiantes en relación con su aprendizaje, para generar retroalimentación continua, oral y escrita, que derive en evidencia de su proceso de acompañamiento.
- ✓ La retroalimentación continua debe permitir que las y los estudiantes se formen una idea apropiada de su aprendizaje y crecimiento, siempre utilizando un lenguaje descriptivo y generando la posibilidad de que realicen ajustes y regulaciones a sí mismos.

Estas pautas de evaluación son sólo una guía para la comunidad docente, tienen el propósito de orientarlos dentro de una formación centrada en el proceso de negociación y reflexión entre las niñas, niños y adolescentes y las y los docentes que se da de manera planeada a través del

acompañamiento, la cual pretende estimular el intercambio de experiencias, capacidad e información entre todas y todos.

6. Pautas para la puesta en marcha del plan de estudios 2022 (En construcción)

6.1 Participación de la federación y los estados (En construcción)

6.2 Codiseño como política de diversificación y articulación (En construcción)

7. Glosario (En construcción)

8. Referencias (En construcción)